



INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2024/5

Liderazgo en la educación

LIDERAR POR EL APRENDIZAJE



Objetivos
de Desarrollo
Sostenible



Informe de
seguimiento
de la educación
en el mundo

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO



2024/5

Liderazgo en la educación

LIDERAR POR EL APRENDIZAJE

En la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Educación 2030, se indica que el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* tiene por mandato 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 las estrategias nacionales e internacionales para ayudar a todos los asociados pertinentes a dar cuenta acerca de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS». Su elaboración corre a cargo de un equipo independiente acogido por la UNESCO.

Las denominaciones empleadas y la presentación de los datos que contiene esta publicación no implican, por parte de la UNESCO, juicio alguno sobre la condición jurídica de 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* es responsable de la elección y presentación de los datos contenidos en este libro y de las opiniones expresadas en él, que no son necesariamente las de la UNESCO ni las de sus donantes, 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.

Esta publicación puede citarse como: UNESCO. 2025. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5: Liderazgo en la educación: Liderar por el aprendizaje*. París, UNESCO.

Título original: *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning*

Publicado en 2024 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, France.

© UNESCO, 2025

Primera edición

Publicado en 2025 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 tipográfica de la UNESCO

Diseño gráfico y maquetación de

Optima Graphic Design Consultants Ltd

Traducción y maquetación de la versión en español: translate plus

Foto de la portada: Ansal, directora de la escuela Al Tasneem de Basora (Iraq), posando para un retrato en su despacho el 3 de marzo de 2022. Según ella: «la pobreza, la salud mental, el trabajo infantil y el matrimonio precoz son algunos de los principales factores que afectan a nuestros alumnos (...) La pobreza es el principal motivo por el que se ven obligados a abandonar la escuela».

Crédito de la foto: © UNICEF/UN0614639/Ibarra Sánchez*

ISBN: 9789233002395

<https://doi.org/10.54676/FSEN6400>

La UNESCO es una editorial de acceso abierto y todas sus publicaciones están disponibles en línea, gratuitamente, 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 costes reales nominales de impresión o copia del contenido en papel o CD, así como su distribución. No hay ánimo de lucro.

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/deed.es>). Al utilizar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de Acceso Abierto (<https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>).

Las imágenes marcadas con un asterisco (*) no están sujetas a la licencia CC-BY-SA «<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.es>» y no pueden utilizarse ni reproducirse sin el permiso previo de los titulares de los derechos de autor.



BREVE RESUMEN

¿Cómo pueden los sistemas educativos atraer, nombrar y retener a buenos líderes educativos?

El liderazgo es importante en la educación. Para ayudar a las instituciones, los sistemas y las sociedades a conseguir un cambio positivo, es necesario contar con líderes fuertes capaces de trabajar en colaboración con otros actores en pos de los mismos objetivos. A nivel escolar, los líderes son las y los directores de las escuelas, pero también todas aquellas personas que desempeñan puestos de responsabilidad y colaboran con ellos tanto en la propia escuela como en su comunidad. A nivel de sistema, los líderes son aquellos empleados públicos que trabajan como funcionarios locales, supervisores o planificadores. A nivel social, los líderes son los dirigentes políticos, pero también un amplísimo abanico de actores que contribuyen a configurar los objetivos de la educación y que engloba tanto a los sindicatos y los investigadores como a la sociedad civil y los medios de comunicación.

Este informe, titulado «*Liderar por el aprendizaje*» sostiene que, al perseguir objetivos concretos, los líderes educativos no son simplemente meros gestores. Son auténticos agentes de cambio que necesitan tiempo, confianza y apoyo para centrarse en establecer una visión concreta y contribuir al desarrollo tanto de las personas a las que atienden como de aquellas con quienes trabajan. El informe pone de manifiesto la necesidad de que se invierta en la contratación y la capacitación de líderes tanto a nivel escolar como a nivel de sistema. Es necesario que se establezcan procesos de contratación justos y se ofrezcan oportunidades de crecimiento que reconozcan todo el alcance de las funciones que desempeñan los líderes dentro de sus respectivos puestos. Además, el liderazgo funciona mejor cuando se lleva a cabo de manera compartida, ya que de esta manera se empodera al resto de personas implicadas para que lideren de la mejor manera posible durante el desempeño de sus funciones.

No existe un único estilo de liderazgo válido. Los diferentes contextos, capacidades y personalidades hacen que los estilos varíen, y con razón. Esto, unido al hecho de que cada líder tiene sus propios objetivos, hace que evaluar plenamente su impacto resulte complicado. Sin embargo, todas las investigaciones apuntan a que es sumamente necesario contar con un sólido liderazgo para mejorar de manera continua la calidad de la educación. Los líderes escolares son, después del profesorado, quienes mejor capacitados están para contribuir a la transformación de los resultados de los alumnos. De la misma manera, los políticos ejercen una enorme influencia para hacer que la educación inclusiva y equitativa sea una prioridad nacional.

Este séptimo *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* se complementa con una nueva serie de perfiles de países en los *Profiles Enhancing Education Reviews (PEER)*, un recurso en línea diseñado para fomentar el diálogo político y describir las políticas y normativas relacionadas con la selección, capacitación y desarrollo de las y los directores de centros escolares en los sistemas educativos mundiales.

El **62%** de los países utilizan prácticas competitivas para la contratación de directores escolares



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



Prólogo

A pesar de los importantes avances logrados en las últimas décadas en lo que respecta a la ampliación del acceso a la educación a nivel global, este *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* revela que, en la actualidad, aún hay 251 millones de niños que siguen sin estar escolarizados. Esto significa que dicha cifra solo ha descendido en un 1 % desde el año 2015.

Además, aquellos que sí que están escolarizados, no siempre reciben una educación de calidad; de hecho, se estima que tres de cada cuatro niños de 10 años de los países en desarrollo no son capaces de leer ni comprender un texto sencillo. Para avanzar en la educación se necesita un liderazgo fuerte a todos los niveles.

Al fin y al cabo, la educación es, en su esencia, una actividad centrada en las personas.

Garantizar una educación de calidad es una labor colectiva que requiere seres humanos cualificados, impulsados por un sentido del propósito. Independientemente de si actúan como responsables políticos, directores de centros escolares o jefes de estudios, los líderes educativos son catalizadores del cambio y, como tales, merecen una mayor atención. Este informe pone de relieve el papel decisivo que estos líderes juegan a la hora de prevenir el abandono escolar y mejorar los resultados del aprendizaje.

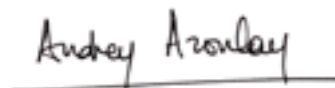
Contar con líderes escolares eficaces contribuye a que los miembros del profesorado den lo mejor de sí mismos, lo cual, a su vez, hace que estos impartan cursos de mejor calidad. Además, los líderes escolares son también figuras clave para garantizar que los centros escolares sean lugares seguros e inclusivos, libres de violencia, acoso e intimidación. Las responsabilidades que asumen son, por lo tanto, de gran envergadura. Por ello, es fundamental garantizar que su selección y capacitación se lleven a cabo de la mejor manera posible, que se confíe plenamente en ellos y que reciban el apoyo adecuado a lo largo de sus carreras.

Sin embargo, más de un tercio de los países carece de procesos abiertos y competitivos de contratación de directores escolares. Es más, incluso en los países más prósperos, la mitad de las y los directores de centros escolares no reciben formación alguna sobre su función antes de asumir el cargo.

Además, al igual que sucede en otros ámbitos, el liderazgo en la educación también está marcado por importantes prejuicios de género. Mientras que la mayoría de los miembros del profesorado son mujeres, la mayoría de los puestos de dirección en los centros escolares siguen estando ocupados por hombres. La proporción de directoras en los centros de educación primaria y educación secundaria es, por término medio, inferior en al menos 20 puntos porcentuales a la proporción media de profesoras. Y esto es algo que es necesario cambiar.

Debemos cuestionar no solo las normas de género en lo que respecta al liderazgo educativo, sino también las asunciones en términos de jerarquía que existen en los sistemas de educación a nivel global. Este informe ofrece recomendaciones claras para pasar de unos sistemas educativos jerárquicos y centralizados a un liderazgo educativo más inclusivo en el que participen tanto los directores y directoras de las escuelas, como los miembros del profesorado, los padres, madres y representantes del alumnado, y los miembros de la comunidad. Y, para construir una visión compartida de la educación que tenga en cuenta a todas estas partes interesadas, es necesario capacitar a los líderes escolares y concederles un grado de autonomía apropiado.

Muchos líderes educativos sienten pasión por su trabajo y hacen todo lo posible por marcar la diferencia sobre el terreno; sin embargo, la rigidez de algunos sistemas les impide luchar por la excelencia. Al permitirles desarrollar todo su potencial, podemos no solo aportar una nueva energía a los sistemas educativos, sino también inspirar a las generaciones más jóvenes, cuya experiencia escolar puede conformar su visión del liderazgo.



Audrey Azoulay
Directora general de la UNESCO



Prólogo

Independientemente de si trabajan en las aulas como si lo hacen en las salas de juntas, los ministerios o en organismos de alcance global, los líderes contribuyen a dar forma a la educación. Es un honor para mí presentar el Informe GEM 2024/5, que este año se centra en el importantísimo papel que desempeña el liderazgo dentro de la educación. Como Presidenta del Consejo Asesor de este Informe y miembro del Comité de Dirección de Alto Nivel del ODS 4-Educación 2030, creo que fomentar la cooperación en el liderazgo educativo es la herramienta más poderosa que existe para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En los últimos años, durante mi mandato como Comisaria Europea de Asociaciones Internacionales, me he dedicado a defender el papel de la educación como catalizador del cambio social y económico. La educación es transformadora, pero la necesidad de que los líderes políticos intensifiquen su defensa e impulsen la educación en la dirección correcta sigue siendo un aspecto de vital importancia.

En muchos países, el gasto en educación no puede competir con las exigencias del servicio de la deuda; es más, en los 80 países más pobres del mundo, sigue existiendo un déficit de 100 000 millones de dólares anuales en lo que respecta a la financiación de la educación. La falta de los recursos necesarios hace que la calidad de la educación se resienta. Con frecuencia, se contrata a docentes que no cumplen con las normas nacionales de cualificación o formación, lo cual hace que ofrecer una educación de calidad sea una promesa incumplida. Sin embargo, conseguir una educación inclusiva y de calidad para todos sigue estando a nuestro alcance: basta con que los líderes y dirigentes de todos los niveles se unan en torno a un programa común.

Aunque a menudo alabamos a aquellas figuras más heroicas de la educación, el informe destaca la inestimable contribución de toda una serie de líderes anónimos como funcionarios locales, responsables de educación, inspectores y supervisores. Como antigua profesora, sé que las y los directores de escuela, a menudo invisibles, pueden contribuir, a través de su liderazgo, al éxito o fracaso de cualquier reforma. Por ello, es fundamental alinear la visión teórica con la realidad práctica.

La acción colectiva y colaborativa de estos líderes puede impulsar el progreso. Sin embargo, esto requiere inteligencia emocional, autoconciencia y conciencia social. Los ministros de Educación, que a menudo se ven obligados a hacer malabarismos con múltiples exigencias y mandatos que, por lo general, suelen durar poco más de dos años, deben adoptar enfoques estratégicos, como la formación de coaliciones, para poder poner en práctica las distintas políticas. Por otro lado, las y los directores de centros escolares se enfrentan asimismo a limitaciones de tiempo que dificultan su capacidad para centrarse en retos fundamentales, como la mejora de los resultados del aprendizaje.

Por ello, y dada la complejidad de sus funciones, es necesario que los líderes cuenten con la capacitación adecuada, especialmente en lo que respecta a cómo atraer a otras personas para que les ayuden a alcanzar sus objetivos. Sin embargo, esta publicación nos muestra cómo son menos de la mitad los países que hacen hincapié explícitamente en la colaboración entre los miembros del profesorado y cómo tan solo un tercio de ellos se centra en este aspecto en sus programas de liderazgo.

Sin mencionarlo de manera explícita en ningún momento, este informe ejemplifica, de manera modesta, en qué consiste el liderazgo. También aporta valiosos conocimientos, experiencia y posibles soluciones, e invita a los actores educativos de todos los niveles a debatir cómo pueden contribuir a alcanzar una mejora. Aprender es colaborar, y este informe facilita ese proceso. Debemos aprovechar esta oportunidad para elevar el liderazgo como una poderosa herramienta para mejorar la educación desde dentro.

Jutta Urpilainen
Comisaria Europea de Asociaciones Internacionales
y Presidenta del Consejo Asesor
del Informe GEM

Agradecimientos

Este informe no habría sido posible sin las valiosas aportaciones de numerosas personas e instituciones. El equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (Informe GEM) desea reconocer su apoyo y agradecerles su tiempo y esfuerzo.

Los miembros del Consejo Asesor del Informe GEM y su presidenta, Jutta Urpilainen, proporcionaron orientación y comentarios constructivos. Un agradecimiento especial a nuestros comprometidos y entregados patrocinadores, cuyo apoyo financiero garantiza la preparación, edición y difusión de las publicaciones del Informe GEM.

Queremos reconocer el papel de la UNESCO y su liderazgo. Damos las gracias a muchas personas, divisiones y unidades de la sede de la UNESCO, especialmente del Sector de Educación y de diversos servicios administrativos, por facilitar nuestro trabajo diario. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) desempeña un papel clave como principal proveedor de datos, pero también a través de nuestra asociación en apoyo del seguimiento del ODS 4, especialmente en el proceso nacional de evaluación comparativa del ODS 4. Queremos dar las gracias a su directora, Silvia Montoya, y a su entregado personal por la estrecha colaboración. Gracias también al personal de otros institutos de la UNESCO y a su red de oficinas regionales y sobre el terreno.

El equipo del Informe GEM quiere dar las gracias a los siguientes investigadores que han elaborado documentos de referencia que han servido de base para el análisis del informe: Dorothy Andrews, Niaz Asadullah, Minahil Asim, Sheena Bell, Shuangye Chen, Edith J. Cisneros-Cohernour, Joan M. Conway, Christopher Day, José Gabriel Domínguez-Castillo, Mohammed Elmeski, Molly P. Fuller, Gloria Gratacós, Qing Gu, Samira Idelcadi, Monica Mincu, Rhiannon Moore, Karen Mundy, Cristina Moral-Santaella, Clelia Pineda-Báez, Janet M. Okoko, Heather Price, Haiyan Qian, Nani Teig, C.P. van der Vyver, Jelena Veletic, Charles F. Webber, Wangqiong Ye, Rose Ylimaki y Yulian Zheng. David Gurr realizó una investigación de fondo y contribuyó con la aportación del documento de reflexión que sirvió de base a la nota conceptual del informe.

El equipo agradece también a las siguientes instituciones y a su personal de investigación y consultoría la elaboración de documentos de referencia: el Centro de Educación Universal de Brookings (Rohan Carter-Rau, Maya Elliott y Brad Olsen), la IEA de Hamburgo (Nurullah Eryilmaz y Rolf Strietholt), la organización Inclusion International (Paula Hunt, Wisdom Mprah, Gordon Porter, Diane Richler, Steve Sider, Jacqueline Specht y Sue Swenson), la Universidad Diego Portales (Pablo Fraser, Miguel Órdenes, Vanessa Orrego, Mario Uribe y José Weinstein), la Universidad de Cambridge (Aditi Desai, Yusuf Sayed y Gunjan Sharma), la Universidad de Nueva Gales del Sur (Scott Eacott), el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Victoria Galán-Muros) y la organización VVOB (Jocelyne Cyiza Kirezi, Ann Lopez y Jef Peeraer).

Nuestro agradecimiento adicional a las instituciones que acogieron las consultas sobre la nota conceptual del Informe GEM 2024/5, así como a las personas y organizaciones que realizaron aportaciones durante el proceso de consulta. Queremos también mostrar nuestro especial agradecimiento a las organizaciones Dignitas e Internacional de la Educación, la consultora Edvolution, la Comisión Alemana para la UNESCO, la organización Global School Leaders, el grupo International Education Funders Group, la Red Parlamentaria Internacional para la Educación, el Equipo especial internacional sobre docentes para Educación 2030, el Centro Nacional de Educación y Economía (NCEE) de Estados Unidos, la organización NORRAG, la organización Teach for All, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y la Fundación Varkey. También queremos dar las gracias a los miembros de la red WISE ALL-IN, el Proyecto Internacional de Directores de Escuela Exitosos, el grupo de investigación International Study on Teacher Leadership y otras organizaciones que aportaron valiosas contribuciones para la elaboración de este informe, así como a los ministros, responsables políticos, expertos y académicos que participaron en el proceso de consulta. Un agradecimiento especial a Deborah Kimathi, Marco Kools, Alice Lucatello, Hugh McLean, Manuela Pombo y Laura Treimane.

Agradecemos la orientación de un grupo de amigos y amigas que aportaron sus comentarios sobre el borrador de las recomendaciones y la estrategia de promoción. Representaban a las siguientes entidades: la Universidad Normal de Pekín, el Centro Lemann, la organización Internacional de la Educación, la consultora Edvolution, la organización Global School Leaders, la organización Global Student's Forum, la Red Parlamentaria Internacional para la Educación, la Red de Centros de Políticas Educativas, la Organización de Estados Iberoamericanos, la Queen Rania Teacher Leadership Academy, la Fundación Wallace, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y VVOB.

Un grupo de expertos y expertas revisaron los borradores de los capítulos temáticos y aportaron valiosos comentarios. Damos las gracias por sus aportaciones a Asmaa Al-Fadala, Tony Bush, Junjun Chen, Melanie Ehren, Louisa Kadzo, Agustina Paglayan y Beatriz Pont.

En el contexto de las próximas ediciones regionales sobre liderazgo, nos gustaría extender nuestro agradecimiento a nuestros socios organizativos: la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África y la Unión Africana por el informe Spotlight sobre liderazgo y aprendizaje fundacional en África; la Red de Centros de Políticas Educativas (Lana Jurko e Iva Perković) por el informe sobre liderazgo e inclusión en Europa Central y Oriental, el Cáucaso y Asia Central; La Universidad Normal de Pekín (TingWen Chang, Ronghuai Huang, Mohamed Oubibi, Jingwen Pang y Jianhua Zhao) y el Instituto Coreano de Desarrollo Educativo (Eun Young Kim, Hyo-Jeong Kim y Chanhee Son) por el informe sobre liderazgo y transformación digital en Asia Oriental; y la Organización de Estados Iberoamericanos (Andrés Delich, Tamara Díaz, Juan José Leal y Anabel Martínez) por el informe sobre liderazgo compartido en América Latina.

El informe fue editado por Andy Quan, a quien agradecemos su incansable labor.

También deseamos reconocer y expresar nuestra gratitud a las personas y organizaciones que han trabajado duro para apoyar la producción, diseño, impresión y traducción del informe dentro y fuera de la UNESCO. Nuestro agradecimiento especial a nuestra correctora, Jennifer Allain, por su meticulosa atención al detalle, a Stephen Jacques Flynn y a Diana Sharafieva, que se unieron al equipo para apoyar la elaboración del informe.

Gracias asimismo al equipo de Optima Graphic Design Consultants Ltd (Scott Jones, Daniel Sharratt, Laura Villa, Anastasia Beedham y Jules Parker) por su eficiente y minucioso trabajo de maquetación y diseño gráfico, que ha realzado enormemente el atractivo visual del informe. Agradecemos a Rooftop (Ingrid van der Walt y Jeffery Collins) y Oncevocales (Sylwia Ulika) su inestimable ayuda en la producción de contenidos multimedia para el informe, y a UNICEF por concedernos permiso para utilizar ampliamente sus fotografías. Además, queremos agradecer a HiTekis (Hossein Aghvami) y a Interactive Things (Patrick Browne, Beatriz Malveiro, Christian Siegrist y Solange Vogt) su contribución al diseño de nuestros recursos en línea.

Por último, nos gustaría dar las gracias a nuestros becarios (Anja Flottmeier y Katherine Moore), consultores (Baptiste Gorteau, Elsa Weill, Hang Yu y Haowen Zheng), a los estudiantes de la Universidad París 1 Panteón-Sorbona que contribuyeron con tres perfiles de países (Adrien Auvray, Dahye Han y Huiwen Me) y a todos los expertos nacionales que revisaron los perfiles de países.

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

Director: Manos Antoninis

Samaher Al Hadheri, Daniel April, Marcela Barrios Rivera, Madeleine Barry, Yekaterina Baskakova, Yasmine Bekkouché, Catarina Cerqueira, Rafaela Maria Da Silva Santos, Anna Cristina D'Addio, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Pablo Fraser, Lara Gil Benito, Pierre Gouédard, Chandni Jain, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Jodi Klue, Camila Lima De Moraes, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Amina Sabour, Divya Sharma, Laura Stipanovic, Aziah-Katiana Tan y Dorothy Wang.

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, organismos multilaterales y fundaciones privadas, y facilitado y apoyado por la UNESCO.



Para más información, póngase en contacto con:

Equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, UNESCO,
7, place de Fontenoy 75352 París 07 SP, Francia

Correo electrónico: gemreport@unesco.org

Tel.: +331 45 68 07 41

unesco.org/gem-report/es

Los errores u omisiones que se detecten después de la impresión se corregirán en la versión en línea en unesco.org/gem-report/es

Colección *Informes de seguimiento de la educación en el mundo*

- 2024/5 Liderazgo en la educación: Liderar por el aprendizaje
- 2023 La tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?
- 2021/2 Los actores no estatales en la educación: ¿Quién elige? ¿Quién pierde?
- 2020 Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción
- 2019 Migración, desplazamiento 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 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 para 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?

Contenido

Breve resumen.....	v
Prólogo.....	vii
Agradecimientos.....	x
Contenido.....	xiii
Lista de figuras, cuadros y recuadros.....	xvi

Liderazgo en educación.....	1
CAPÍTULO 1. Introducción.....	5
Las expectativas de los líderes a nivel escolar y de sistema han ido cambiando.....	10
Guía del informe.....	13
Recomendaciones.....	17
CAPÍTULO 2. Liderazgo escolar: funciones, impacto y normas.....	23
Las y los directores de centros escolares deben desempeñar diversas funciones de liderazgo.....	25
El impacto de las y los directores de escuela puede ser significativo.....	31
Las normas de liderazgo pueden orientar la acción y la certificación.....	39
Conclusión.....	42
CAPÍTULO 3. Liderazgo escolar: selección, formación y condiciones.....	45
Es necesario mejorar los procesos de selección para profesionalizar la carrera de las y los directores de centros escolares.....	47
Los países deben hacer más para preparar y formar a los líderes escolares.....	57
Los países intentan hacer que la dirección escolar resulte una carrera atractiva.....	67
Conclusión.....	74
CAPÍTULO 4. Liderazgo escolar compartido.....	77
El personal escolar puede liderar si se le brindan oportunidades y apoyo.....	79
El alumnado puede ejercer el liderazgo a través de canales formales e informales.....	87
Los padres, madres y miembros de la comunidad comprometidos pueden guiar a las escuelas hacia sus objetivos.....	90
Conclusión.....	94
CAPÍTULO 5. Liderazgo a nivel de sistema.....	97
Los líderes a nivel de sistema deben fijar expectativas de calidad y equidad.....	99
Los líderes del sistema deben ser líderes pedagógicos.....	105
Los funcionarios no suelen ser seleccionados para ejercer de líderes del sistema.....	108
Conclusión.....	112
CAPÍTULO 6. Liderazgo político.....	115
Las motivaciones políticas determinan el desarrollo de los sistemas educativos.....	117
En la dirección de la educación influyen muchos otros actores.....	127
Conclusión.....	137

CAPÍTULO 7. Introducción	143
Conferencia sobre datos y estadísticas de educación.....	145
Tablero de control para el ODS 4.....	145
Revisión exhaustiva de 2025.....	147
CAPÍTULO 8. Educación primaria y secundaria	150
Acceso y finalización	152
Aprendizaje	157
Enfoque 8.1. La ansiedad matemática afecta negativamente al rendimiento en matemáticas.....	164
CAPÍTULO 9. Educación de la primera infancia	170
Enfoque 9.1. El liderazgo preescolar necesita atención.....	177
Enfoque 9.2. La formación de padres, madres y cuidadores puede contribuir al desarrollo durante la primera infancia.....	179
CAPÍTULO 10. Educación técnica, profesional, terciaria y adulta	182
Enfoque 10.1. Los líderes de la educación superior se enfrentan a grandes retos.....	190
Enfoque 10.2. Las mujeres están infrarrepresentadas en los puestos de liderazgo de la educación superior.....	194
CAPÍTULO 11. Competencias para el trabajo.....	196
Enfoque 11.1. ¿Se puede enseñar el liderazgo?.....	201
CAPÍTULO 12. Equidad	206
Enfoque 12.1. Los compañeros y compañeras influyen en los resultados educativos individuales.....	214
CAPÍTULO 13. Alfabetización de jóvenes y adultos.....	218
Enfoque 13.1. Los programas de alfabetización familiar son más pertinentes que nunca.....	223
CAPÍTULO 14. Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial	228
Enfoque 14.1. La educación cívica puede influir en el comportamiento político de la juventud.....	234
CAPÍTULO 15. Instalaciones educativas y entornos de aprendizaje	238
Enfoque 15.1. Las infraestructuras escolares deben adaptarse al cambio climático.....	245
CAPÍTULO 16. Becas	252
Enfoque 16.1. Están surgiendo nuevas fuentes de financiación de becas	258
CAPÍTULO 17. Profesorado.....	260
Enfoque 17.1. El término «escasez de profesores» se utiliza para describir distintos problemas que requieren políticas diferentes ...	268

CAPÍTULO 18. Finanzas.....	273
Gasto público.....	275
Enfoque 18.1. ¿Son atractivos los salarios de las y los directores de centros escolares?.....	281
Gasto de ayuda	287
La ayuda a la educación alcanzó un nivel absoluto récord, pero sigue disminuyendo en términos relativos	287
Enfoque 18.2. Cómo aprovechar la financiación climática para movilizar los recursos en educación	292
Gasto de los hogares	296
 Anexo	
Cuadros estadísticos	301
Cuadros de ayuda.....	387
Glosario	396
Acrónimos y abreviaturas	401
Referencias	404

Lista de figuras, cuadros y recuadros

FIGURAS

Figura 1.1	El liderazgo escolar es el núcleo del marco de la calidad de la educación	12
Figura 2.1	En los países de altos ingresos, las y los directores de los centros escolares han afirmado haber visto disminuida su supervisión de las actividades docentes	27
Figura 2.2	Más de uno de cada tres directores de centros escolares afirma tener una responsabilidad importante en la determinación del contenido de los cursos	28
Figura 2.3	Las y los directores de los centros escolares tienen un gran poder de decisión a la hora de fijar las políticas disciplinarias, pero no los salarios del profesorado	39
Figura 2.4	Los sistemas educativos con mejores resultados suelen conceder a las y los directores escolares una mayor autonomía en las decisiones sobre recursos humanos y financieros	40
Figura 2.5	No todas las dimensiones del liderazgo están igualmente integradas en las normas profesionales nacionales	41
Figura 3.1	Las cualificaciones académicas de las y los directores de centros escolares varían de un país a otro	53
Figura 3.2	En los países más prósperos, la permanencia media de las y los directores de centros escolares es tres veces superior	54
Figura 3.3	Las mujeres tienen muchas menos probabilidades de ser directoras de centros escolares que profesoras	55
Figura 3.4	En el África francófona, las directoras de centros escolares tienen menos experiencia en administración escolar que sus homólogos varones	56
Figura 3.5	El número de directores de centros escolares que comienzan su mandato habiendo hecho un curso de administración escolar es relativamente escaso	57
Figura 3.6	Una cuarta parte de las y los directores de centros escolares afirma necesitar formación profesional	58
Figura 3.7	No se hace suficiente hincapié en la formación inicial y previa a la incorporación	59
Figura 3.8	Solo una quinta parte de los programas de preparación y formación de directores de centros escolares cubren las cuatro dimensiones del liderazgo	63
Figura 3.9	El grado en que los países se centran en la certificación de las y los directores escolares varía según el país	65
Figura 3.10	Las y los directores de centros escolares de algunos países dedican al menos el doble de tiempo a tareas relacionadas con la enseñanza que los de otros países	68
Figura 3.11	Las y los directores de centros escolares parecen estar muy satisfechos con su trabajo	69
Figura 4.1	En los equipos de administración escolar están representadas diversas partes interesadas	80
Figura 4.2	La mayoría de los docentes que ocupan cargos directivos intermedios participan en la evaluación del profesorado	83
Figura 4.3	Los padres y madres tienen más probabilidades que los miembros de la comunidad de recibir el mandato de participar en los comités de administración escolar	91
Figura 4.4	La participación de los padres y madres en la gobernanza escolar es alta en América Latina	92
Figura 5.1	En Letonia, un tercio de los funcionarios de los ministerios de Educación declararon tener altos niveles de desarrollo profesional en lo que respecta a la puesta en marcha y el uso de la investigación	104
Figura 5.2	En Letonia, la mitad de los funcionarios locales de educación declararon que necesitaban un alto nivel de desarrollo profesional en materia de apoyo metodológico y temático al profesorado	104
Figura 5.3	La inspección escolar externa es cada vez menos común en los países de la OCDE	107
Figura 6.1	El énfasis en el currículo varía según el tipo de régimen político	118
Figura 6.2	La contratación y el despido del profesorado están influidos políticamente en muchos países	120
Figura 6.3	El 51 % de las y los ministros de Educación abandona su puesto al cabo de dos años de su nombramiento	123
Figura 7.1	Se utilizará un proceso dirigido por los países para tomar decisiones sobre las estadísticas de educación	146
Figura 7.2	Algunos indicadores del ODS 4 han sido objeto de escrutinio debido a la escasa cobertura de los datos	147
Figura 8.1	Desde 2015, la población sin escolarizar se ha estancado	152
Figura 8.2	África subsahariana concentra más de la mitad del total de adolescentes y niñez sin escolarizar del mundo	154
Figura 8.3	La COVID-19 no parece haber tenido un impacto negativo en las tasas de abandono escolar	155
Figura 8.4	Las diferencias entre las tasas de finalización de los estudios a tiempo y a término siguen siendo muy elevadas en el África subsahariana	158

Figura 8.5	En Yemen, el conflicto ha puesto en peligro las oportunidades educativas de toda una generación.....	159
Figura 8.6	Las tasas de finalización de estudios en Yemen muestran importantes variaciones regionales.....	159
Figura 8.7	Los niveles de resultados de aprendizaje de los adolescentes bajaron en lectura y sobre todo en matemáticas entre 2018 y 2022.....	160
Figura 8.8	Desde 2012, el porcentaje de alumnos y alumnas que alcanza el nivel mínimo de competencia ha caído 12 puntos porcentuales en lectura y 6 puntos porcentuales en matemáticas.....	162
Figura 8.9	Los alumnos y alumnas que abandonan los estudios o no asisten a la escuela con regularidad tienen muy pocas probabilidades de alcanzar los niveles mínimos de competencia.....	163
Figura 8.10	Al final de la escuela primaria, solo 1 de cada 10 niños y niñas muestra una comprensión lectora adecuada en los países africanos más pobres.....	165
Figura 8.11	Los niveles de ansiedad matemática han aumentado entre el alumnado.....	166
Figura 9.1	La participación en la educación ha aumentado en el caso de los niños y niñas más pequeños, pero no en el de los más mayores.....	172
Figura 9.2	Muchos niños y niñas se matriculan en centros de educación primaria un año antes de la edad oficial de acceso.....	173
Figura 9.3	Los países muestran tendencias diferentes en lo que respecta al acceso temprano a la educación primaria.....	174
Figura 9.4	El aumento de la matriculación de niños y niñas un año antes de la edad oficial de acceso en primaria puede deberse a un aumento de la escolarización en preescolar o en primaria.....	175
Figura 9.5	Los niños y niñas que asisten a centros de educación preprimaria o preescolar tienen más probabilidades de estar bien encaminados en su desarrollo.....	176
Figura 9.6	La supervisión inadecuada se asocia a una menor prevalencia de entornos domésticos positivos y estimulantes.....	177
Figura 9.7	Los responsables de la atención y educación de la primera infancia dedican más tiempo a la administración que a la pedagogía.....	178
Figura 10.1	Las tasas de participación de los adultos en la educación formal y no formal superan el 10 % en muy pocos países.....	184
Figura 10.2	Más de la mitad de los países han registrado un descenso de las tasas de participación en la educación formal y no formal en los últimos 10 años.....	186
Figura 10.3	Existe una gran disparidad de género en la participación en la educación y formación de adultos.....	188
Figura 10.4	Las tasas de participación en la formación profesional solo han experimentado un crecimiento marginal en los últimos 10 años.....	189
Figura 10.5	La disparidad de género en la matriculación en la educación terciaria sigue sin disminuir.....	191
Figura 10.6	Las brechas de género favorecen a las mujeres en la educación terciaria, pero a los hombres en la EFTP.....	191
Figura 11.1	En los países de altos ingresos, los adultos tienen niveles mucho más altos de competencias en TIC que en los países de ingresos medios.....	198
Figura 11.2	Apenas 1 de cada 20 jóvenes y adultos de Bangladesh, Irán y Viet Nam pueden verificar la fiabilidad de la información en línea.....	199
Figura 11.3	Los hombres tienen aún más probabilidades que las mujeres de tener competencias de TIC a medida que aumenta el nivel de cualificación.....	200
Figura 11.4	Las competencias de las y los profesores de educación secundaria en el uso de dispositivos aumentaron rápidamente durante la COVID-19.....	202
Figura 11.5	El porcentaje de población con al menos estudios de educación secundaria aumentó 5 puntos porcentuales en 10 años.....	203
Figura 11.6	Los alumnos desfavorecidos son menos asertivos que sus compañeros más privilegiados.....	204
Figura 12.1	A nivel mundial, la disparidad de género en las tasas de no escolarización ha disminuido significativamente en los últimos años.....	208
Figura 12.2	Los países de Asia Central y Meridional han avanzado más rápido en la consecución de la paridad de género en la tasa de finalización de la enseñanza secundaria que los de África subsahariana.....	210
Figura 12.3	Las poblaciones vulnerables han alcanzado a sus iguales en la finalización de cada uno de los distintos niveles educativos.....	211
Figura 12.4	Las diferencias de género en lectura, que perjudican a los niños varones, son más pronunciadas en los países de ingresos medios que en los países de altos ingresos.....	212
Figura 12.5	En los últimos años, se ha producido un ligero descenso en la proporción de alumnos de los primeros grados que reciben enseñanza en su lengua materna.....	213
Figura 12.6	El origen socioeconómico influye más en aquellos centros en los que existe una alta concentración de alumnos de bajo rendimiento.....	215
Figura 13.1	Las tasas de alfabetización han aumentado en dos generaciones.....	221
Figura 13.2	Las disparidades de género desaparecen en los niveles altos de alfabetización.....	222
Figura 13.3	En Perú, sigue habiendo grandes disparidades a pesar de los altos niveles generales de alfabetización.....	223
Figura 14.1	Es más probable que los planes de estudios incluyan contenidos ecológicos en el primer ciclo de educación secundaria que en educación primaria.....	231
Figura 14.2	Una gran mayoría del alumnado alcanza el nivel mínimo de competencias en ciencias de la Tierra.....	233

Figura 14.3	Las chicas tienen menos probabilidades que los chicos de participar activamente en política, pero más probabilidades de votar e informarse sobre los candidatos.....	235
Figura 14.4	La participación electoral prevista es significativamente mayor entre los estudiantes más ricos.....	236
Figura 15.1	Es posible avanzar rápidamente en el acceso a los servicios de suministro de agua, saneamiento e higiene (WASH, por sus siglas en inglés) desde todos los puntos de partida.....	240
Figura 15.2	Los avances en cuanto a conectividad a Internet en los centros educativos han sido rápidos pero desiguales.....	241
Figura 15.3	La prevalencia del acoso escolar ha aumentado más entre las chicas que entre los chicos.....	242
Figura 15.4	Cada vez más países sufren ataques contra la educación, aunque la mayoría de dichos ataques siguen concentrados en unos pocos países.....	244
Figura 15.5	La cobertura de las comidas escolares varía mucho de un país a otro.....	246
Figura 15.6	La cobertura real de los programas de comidas escolares es mayor si se excluye a los alumnos de escuelas y centros privados.....	248
Figura 15.7	En Brasil, las escuelas de las regiones más cálidas tienen menos probabilidades de contar con espacios verdes.....	249
Figura 15.8	Las catástrofes naturales han causado daños importantes en infraestructuras críticas de los países insulares del Pacífico.....	250
Figura 16.1	La COVID-19 afectó negativamente a la financiación de becas.....	255
Figura 16.2	Francia y Alemania destacan entre los países donantes.....	255
Figura 16.3	En Alemania, el número de estudiantes procedentes de países de ingresos bajos y medios-bajos se ha multiplicado casi por cinco en los últimos 20 años.....	257
Figura 16.4	El número de estudiantes internacionales no ha dejado de aumentar desde 2000.....	257
Figura 16.5	La movilidad internacional de los estudiantes aumentó en algunos países y disminuyó en otros.....	258
Figura 16.6	Aumentan las contribuciones de los países menos industrializados.....	259
Figura 17.1	En algunas regiones, el aumento del número de docentes supone un aumento de docentes no capacitados.....	263
Figura 17.2	La baja proporción de capacitación docente aumenta la proporción de alumnos por docente capacitado.....	264
Figura 17.3	La evolución de la proporción de alumnos por docente capacitado puede reflejar cambios en la proporción de capacitación docente o en el número relativo de docentes.....	265
Figura 17.4	La proporción de alumnos por docente puede ser considerablemente mayor si se tienen en cuenta las horas de trabajo del profesorado.....	266
Figura 17.5	El formato y contenido de las sesiones de formación continua tienen una gran importancia.....	267
Figura 17.6	La impartición de un número mayor de sesiones de capacitación sobre un tema determinado suele estar asociada a una mayor necesidad de dicha capacitación.....	268
Figura 17.7	Los países más ricos suelen fijar cualificaciones mínimas más elevadas para el profesorado que los países con menos recursos económicos.....	270
Figura 18.1	En 2022, el África subsahariana representaba el 21 % de la población mundial en edad escolar, pero tan solo el 1,6 % del gasto público mundial en educación.....	276
Figura 18.2	El gasto público mundial en educación ha disminuido ligeramente desde 2015.....	277
Figura 18.3	Desde 2015, los gobiernos conceden a la educación una menor prioridad en sus presupuestos estatales.....	277
Figura 18.4	Aproximadamente un 70 % de los países han reducido, desde 2015, la prioridad que conceden a la educación.....	278
Figura 18.5	Más de uno de cada tres países no consigue alcanzar los dos puntos de referencia internacionales de gasto público.....	280
Figura 18.6	Los salarios de las y los directores de centros escolares aumentan de manera proporcional al nivel educativo.....	281
Figura 18.7	Los salarios de las y los directores de centros escolares son especialmente competitivos en algunos países.....	282
Figura 18.8	Los salarios de las y los directores de centros educativos suelen coincidir o incluso superar el crecimiento económico, especialmente en los centros de educación primaria.....	283
Figura 18.9	Las y los directores de centros escolares perciben salarios relativos elevados en algunos países de ingresos medios-bajos.....	283
Figura 18.10	El salario inicial de las y los directores de centros escolares es, por término medio, un 20 % más elevado que el de los docentes con experiencia previa.....	284
Figura 18.11	La ayuda a la educación alcanzó los 16 600 millones de dólares en 2022.....	287
Figura 18.12	El reciente aumento de la ayuda a la educación se destina principalmente a los países de ingresos medios-bajos.....	288
Figura 18.13	El Banco Mundial aumentó su ayuda a la educación en casi un 90 % en cinco años.....	289
Figura 18.14	La ayuda china a la educación disminuyó durante la pandemia de la COVID-19.....	291
Figura 18.15	La financiación de la lucha contra el cambio climático se estima en 1,3 billones de dólares, sin embargo la parte destinada a la educación sigue siendo mínima.....	293
Figura 18.16	Los hogares de los países de ingresos medios-bajos gastan al menos el doble de su presupuesto en educación que los hogares de los países de altos ingresos.....	296
Figura 18.17	El gasto en educación de los hogares tiende a ser estable.....	297

CUADROS

Cuadro 1.1	Existen diversas funciones de liderazgo en la educación	11
Cuadro 1.2	Cuatro dimensiones del liderazgo escolar describen las prácticas principales de los directores de centros escolares.....	13
Cuadro 5.1	Cargos, funciones y prácticas de los líderes a nivel de sistema	100
Cuadro 6.1	Permanencia media en el cargo de los ministros de Educación, desglosada por países y características individuales, 2010-23	122
Cuadro 6.2	Ministros de Educación, Sanidad y Hacienda según su trayectoria profesional previa, 1990-2021	124

RECUADROS

Recuadro 1.1	Las reformas de la autonomía y la rendición de cuentas en algunos países han configurado la percepción de las funciones de liderazgo educativo a escala mundial	8
Recuadro 1.2	Cuatro ediciones regionales acompañan el ciclo sobre liderazgo del <i>Informe de seguimiento de la educación en el mundo</i> 2024/5	17
Recuadro 2.1	En las normativas nacionales, se utilizan diversos términos para designar a las y los directores escolares.....	26
Recuadro 2.2	Los directores y directoras de los centros escolares se centraron en reducir el estrés relacionado con la COVID-19.....	34
Recuadro 2.3	Los docentes indios y sudafricanos reconocen a las y los directores de los centros escolares como apoyos clave.....	36
Recuadro 3.1	El grado de descentralización influye en los procesos de contratación y selección	48
Recuadro 3.2	Los países africanos están reforzando sus sistemas de selección de directores de centros escolares, pero sigue habiendo desafíos.....	50
Recuadro 3.3	Algunos países regulan la selección de directores de escuelas privadas	51
Recuadro 3.4	En Brasil, el nombramiento político es un método formal de selección de directores de centros escolares.....	52
Recuadro 3.5	Los procesos de iniciación al puesto con formadores y mentores son esenciales para las y los directores noveles	59
Recuadro 3.6	La práctica en situaciones realistas es esencial para desarrollar las competencias de liderazgo	61
Recuadro 3.7	En Estados Unidos, la investigación ha contribuido a mejorar el contenido de la formación.....	63
Recuadro 3.8	Los líderes escolares del Pacífico expresan su satisfacción laboral a pesar del estrés y la presión	70
Recuadro 4.1	La Escuela Bambú de Tailandia implica al alumnado en todas sus actividades	89
Recuadro 5.1	Cuanta más autonomía se concede a los funcionarios locales mayor es su potencial para convertirse en líderes	101
Recuadro 5.2	A menudo, suele denegarse la responsabilidad de las reformas a quienes deben llevarlas a cabo	103
Recuadro 5.3	Letonia quiere reforzar la capacidad institucional de su sistema educativo.....	104
Recuadro 5.4	La influencia política en la dotación de personal dificulta un liderazgo eficaz a nivel de sistema.....	109
Recuadro 6.1	Los ministros tienen que liderar coaliciones y cambiar la opinión pública para lograr sus principales objetivos.....	125
Recuadro 6.2	El alumnado lideró los esfuerzos políticos para transformar la educación en Chile.....	129
Recuadro 6.3	Los cineastas también pueden ser líderes educativos	131
Recuadro 8.1	¿Cómo estimar el impacto de las crisis en la población no escolarizada?	156
Recuadro 8.2	En Yemen, el conflicto ha privado a toda una generación de oportunidades educativas	159
Recuadro 8.3	Los alumnos que no llegan al final del primer ciclo de secundaria tienen muy pocas probabilidades de adquirir las competencias necesarias en lectura y matemáticas.....	163
Recuadro 8.4	La Evaluación del Nivel Mínimo de Competencia es una nueva fuente de datos sobre el aprendizaje en los países de ingresos medios y medios-bajos.....	164
Recuadro 12.1	Existe una enorme discrepancia a nivel global en cuanto a la educación de los niños y niñas en su lengua materna.....	213
Recuadro 15.1	Un tercio de los países ha establecido puntos de referencia para la conectividad a Internet en las escuelas	243
Recuadro 15.2	La educación es víctima de graves ataques en el Estado de Palestina	243
Recuadro 15.3	Las escuelas de las islas del Pacífico están especialmente amenazadas por los riesgos climáticos.....	249
Recuadro 16.1	Alemania, líder en financiación de estudiantes internacionales	256
Recuadro 18.1	Tras un importante periodo de expansión, la ayuda china a la educación ha disminuido	290
Recuadro 18.2	Japón ha creado un sistema educativo resistente a las catástrofes naturales	294

The background of the slide features a photograph of a person with long, dark hair, possibly a woman, looking down. The image is heavily overlaid with a semi-transparent pink color, which serves as the background for the text. A thin white horizontal line is positioned above the title text.

Liderazgo en la educación

MENSAJES CLAVE

Los líderes educativos son más que gestores. Son agentes del cambio.

- **Los responsables políticos se enfrentan a un gran reto:** cómo garantizar que se identifica, selecciona, prepara y apoya de manera apropiada a las personas con las capacidades y la visión adecuadas para que estas puedan actuar como líderes.
 - **Los planes nacionales a nivel escolar, de sistema y político deben fomentar cuatro dimensiones esenciales del liderazgo:** establecer expectativas, centrarse en el aprendizaje, fomentar la colaboración y contribuir al desarrollo de las personas. Sin embargo, una revisión global de los programas y cursos de preparación y formación de directores de centros escolares sugiere que apenas la mitad de ellos se centran en alguna de estas cuatro dimensiones y solo un tercio se centra en las cuatro.
-

Las buenas escuelas necesitan buenos directores.

- **Los directores eficaces sacan lo mejor del alumnado.** En Estados Unidos, se calcula que las contribuciones en materia de liderazgo de las y los directores de los centros escolares y del profesorado contribuyen hasta en un 27 % a la variación de los resultados de los alumnos, lo cual las sitúa, entre los factores controlados por los centros escolares que contribuyen al aprendizaje, justo por debajo del impacto que tiene el profesorado.
 - **Los directores eficaces sacan lo mejor del profesorado.** Según un estudio realizado en 32 países, un sólido liderazgo está relacionado con la mejora de las prácticas docentes. A nivel mundial, el 57 % de los países esperan que las y los directores de los centros educativos proporcionen al profesorado información basada en sus observaciones. Sin embargo, la proporción de directores de centros de secundaria que supervisan las actividades docentes descendió del 81 % en 2015 al 77 % en 2022 en los países de altos ingresos.
 - **Los directores eficaces garantizan que sus escuelas sean seguras, saludables e inclusivas.** Prevenir el acoso y garantizar la seguridad del alumnado son objetivos clave para las y los líderes de los centros escolares. En Estados Unidos, los directores adaptaron el currículo académico para dar prioridad al bienestar social y emocional durante la pandemia de la COVID-19. En Malta, los directores trabajaron con las comunidades para desarrollar una cultura escolar inclusiva para las personas migrantes con apoyo lingüístico.
-

Un liderazgo eficaz exige prácticas de contratación justas, confianza y oportunidades de crecimiento.

- **La captación y retención de talentos requiere procesos de contratación abiertos y competitivos.** Limitar la discrecionalidad política en el nombramiento de las y los directores de escuela mejora los resultados escolares. Sin embargo, a nivel mundial, solo un 63 % de los países cuenta con procesos de contratación de directores de centros de enseñanza primaria y secundaria abiertos y competitivos.
 - **Los mejores profesores no son necesariamente los mejores directores.** Sin embargo, aunque el 76 % de los países exige que las y los directores sean docentes plenamente cualificados, solo 3 de cada 10 exigen también experiencia previa en el ámbito de la administración.
 - **La autonomía puede liberar el potencial de las y los líderes.** Los sistemas educativos con mejores resultados tienden a conceder una mayor autonomía a los directores de los centros escolares sobre las decisiones relativas a los recursos humanos y financieros. Sin embargo, en los países más prósperos, menos de la mitad de las y los directores son responsables del contenido de los cursos o de establecer los niveles salariales del profesorado. Además, casi un 40 % de los países no reconoce por ley la autonomía de los establecimientos de educación superior.
 - **Los líderes profesionales necesitan preparación y formación.** Los estándares de liderazgo escolar pueden ayudar a orientar los programas de formación indicando las competencias requeridas, las cuales la mayoría de países ya tienen aprobadas y establecidas. Sin embargo, casi la mitad de las y los directores de los países más ricos no reciben ninguna formación antes de su nombramiento y solo el 31 % de los países cuentan con normas establecidas para los procesos de iniciación de los nuevos directores. Las competencias prácticas, como el uso de datos, la gestión financiera y la alfabetización digital, también son esenciales; sin embargo, una cuarta parte de las y los directores de los países más ricos carecen de una formación adecuada en esos ámbitos.
-

Se espera que los líderes escolares excedan en sus funciones a pesar de los escasos recursos de que disponen.

- **Hay demasiadas exigencias en el funcionamiento de las escuelas como para dejar tiempo suficiente a las y los directores para establecer una visión.** Las expectativas que se tienen de los directores suelen ser demasiado altas. Los directores escolares juegan un rol fundamental a la hora de aplicar de manera eficaz las reformas. En algunos países, están además sometidos a un intenso escrutinio debido a los nuevos mecanismos de rendición de cuentas. Sin embargo, una encuesta realizada a directores de 14 países de ingresos medios reveló que estos dedican el 68 % de su tiempo a tareas rutinarias de gestión. Aproximadamente un tercio de los directores de centros públicos y un quinto de los directores de centros privados de los países de la OCDE declararon carecer de tiempo suficiente para desempeñar funciones de liderazgo pedagógico.
-

Los líderes escolares no deben ser héroes. Al compartir el liderazgo se construyen mejores escuelas.

- **Compartir el liderazgo en toda la escuela crea un entorno de aprendizaje colaborativo.** El liderazgo compartido empodera y capacita a los miembros del profesorado para convertirse en líderes dentro de sus aulas, al alumnado para ser líderes activos con sus compañeros y compañeras, y a los padres, madres y miembros de la comunidad a estar más involucrados. Sin embargo, la colaboración es, de las cuatro dimensiones del liderazgo, a la que menos importancia se da en los programas de formación.
- **El liderazgo escolar es, con demasiada frecuencia, jerárquico.** Los subdirectores y el profesorado pueden ayudar a alcanzar los objetivos escolares cuando se les dota de funciones, formación e incentivos claros. Sin embargo, solo la mitad de los países hacen hincapié explícitamente en la colaboración entre los miembros del profesorado en sus normas de liderazgo, y apenas un tercio de los programas de formación de líderes se centran en este aspecto. Aproximadamente el 81 % de los países exige que los consejos escolares incluyan a profesores, el 83 % a padres y madres de alumnos, el 62 % a los miembros de la comunidad y el 57 % al alumnado.

Los líderes del sistema no reciben suficiente atención en los planes de liderazgo.

- **Los funcionarios de educación a nivel central y local son líderes potenciales.** Pueden impulsar la mejora de todo el sistema y la armonización de la reforma y la política educativas. Los países reconocen cada vez más que estos funcionarios pueden tener una mayor influencia si se les concede más autonomía.
- **Los líderes del sistema son eficaces cuando trabajan con otros actores.** En el estado mexicano de Puebla, el éxito de la reforma educativa fue el resultado de los esfuerzos coordinados de todo el sistema, que incluyeron el liderazgo de los funcionarios de educación.

Los ministros de Educación trabajan en entornos políticos complejos y se ven obstaculizados por la brevedad de sus mandatos.

- **Los ministros compaginan múltiples exigencias durante breves mandatos y, a menudo, carecen de experiencia docente.** Según muestra una nueva base de datos mundial, desde 2010, la mitad de los ministros de Educación abandonan su cargo antes de que se cumplan los dos años desde su nombramiento y solo el 23 % de ellos tiene experiencia previa en la enseñanza en centros escolares.
- **Los líderes políticos deben ser astutos con sus compromisos políticos y comunicaciones para que sus reformas se hagan realidad.** La formación de coaliciones y el fortalecimiento de las relaciones puede compensar la falta de tiempo y de buenos datos, así como la existencia de opiniones divergentes.
- **La brevedad de los mandatos dificulta las reformas.** El análisis de los proyectos educativos llevados a cabo por el Banco Mundial entre 2000 y 2017 en 114 países reveló una correlación negativa sustancial entre la rotación ministerial y el rendimiento de los proyectos.

Aumentar el número de mujeres en puestos de liderazgo puede dar lugar a resultados positivos en la educación.

- **Las líderes políticas han dado más prioridad a la educación que sus homólogos masculinos.** Las parlamentarias han contribuido a aumentar el gasto en educación primaria en todo el mundo. Sin embargo, el porcentaje de ministras solo ha aumentado del 23 % en 2010-13 al 30 % en 2020-23.
- **Algunos estudios sugieren que las mujeres obtienen mejores resultados de aprendizaje que los hombres como directoras de escuelas.** En el África francófona, los alumnos de las escuelas de educación primaria dirigidas por directoras superan en matemáticas y lectura en el equivalente a al menos seis meses a los de las escuelas dirigidas por dirigentes varones.
- **Aunque muchas mujeres enseñan, son muchas menos las que dirigen centros escolares.** La proporción de directoras en los centros de educación primaria y educación secundaria es, por término medio, inferior en al menos 20 puntos porcentuales a la proporción media de profesoras. Solo el 11 % de los países del mundo ha adoptado medidas para abordar la diversidad de género en la contratación de directores.

Muchos actores ejercen el liderazgo influyendo en la dirección de los sistemas educativos.

- **Los sindicatos de profesores y de estudiantes, líderes empresariales, académicos y la sociedad civil exigen responsabilidades a los gobiernos, ejercen presión y sensibilizan.** La influencia importa: en Estados Unidos, algunos laboratorios de ideas obtienen una puntuación baja en conocimientos técnicos pero alta en debates sobre educación en el Congreso, mientras que en otros ocurre lo contrario.
- **Las organizaciones internacionales contribuyen a enmarcar e informar el debate mundial sobre la educación, así como a financiar los sistemas educativos de los países.** Sin embargo, la competencia por la autonomía y la influencia puede desviarlos del objetivo de mejorar la educación, y su legitimidad puede verse cuestionada por la falta de capacidad o eficacia.



Rita Sokoy, directora del centro de educación primaria Yayasan Pendidikan Kristen (YPK) Kanda en Waibu, distrito de Jayapura, provincia de Papúa (Indonesia) rodeada de sus alumnos el 12 de junio de 2023.

Crédito: © UNICEF/UNI430754/AI Asad*

CAPÍTULO

1

Introducción

MENSAJES CLAVE

Dada la multitud de formas que puede adoptar, el liderazgo resulta difícil de evaluar de manera concreta. Sin embargo, es fundamental para el éxito de la educación a todos los niveles: institucional, de sistema y político.

- En la educación, al igual que en la política o en el ámbito empresarial, el liderazgo es un proceso de influencia social destinado a maximizar los esfuerzos conjuntos hacia un objetivo común.
- Los estilos de liderazgo difieren en función del contexto, las personalidades de los distintos individuos y los objetivos de la organización.
- Las múltiples formas de liderazgo existentes –y sus múltiples resultados– hacen que pueda ser difícil demostrar su impacto en la educación y por qué, a menudo, dicho impacto se pasa por alto.
- Sin embargo, no existe prácticamente ningún caso documentado de escuelas con problemas que se hayan recuperado sin la intervención de un buen líder.

Los líderes deben definir su propósito y planificar cómo influirán en el cambio, teniendo en cuenta tanto sus propias capacidades como el contexto.

- Si bien se hace hincapié en el aprendizaje, los líderes deben pensar en qué resultados de aprendizaje necesitan centrarse, así como en cumplir una amplia gama de objetivos relacionados con la equidad, la calidad y la inclusión.
- Influir en el cambio se asocia cada vez más con el hecho de compartir las funciones de liderazgo para alcanzar los objetivos educativos, dejando atrás ese énfasis quizás excesivo que, a menudo, se pone en los individuos.
- La libertad para tomar decisiones, que resulta de una serie de reglas basadas en las normas culturales, libera el potencial de los líderes a la hora de ejercer su liderazgo, a pesar de que estos trabajen en contextos restringidos.

A la hora de diseñar una política de liderazgo, la atención debe desplazarse de los individuos excepcionales a los procesos sistemáticos.

- A menudo, es difícil distinguir a un buen líder de un buen gestor. Gestionar eficazmente las actividades diarias para dejar tiempo a la planificación futura es la esencia de la labor de los líderes.
- Aunque ser un agente de cambio es lo que suele distinguir a un líder, en determinados casos, el liderazgo puede ser más importante para mantener la estabilidad que para promover el cambio.
- Las políticas de liderazgo deberían centrarse en cómo animar y nutrir a diversos grupos de personas con un buen potencial de liderazgo para que excedan en sus carreras profesionales a través de unas estructuras institucionales y organizativas adecuadas.

Existen cuatro dimensiones importantes para garantizar un buen liderazgo escolar en todos los niveles educativos.

- Establecer expectativas, centrarse en el aprendizaje, fomentar la colaboración y contribuir al desarrollo de las personas es importante no solo para quienes ocupan los puestos de dirección de los centros escolares y los líderes docentes, sino también para los líderes del sistema.

Las expectativas de los líderes a nivel escolar y de sistema han ido cambiando	10
Guía del informe.....	13
Recomendaciones	17

Las funciones de los líderes educativos suelen darse por sentado. Sin embargo, a menudo de forma invisible, dichos líderes marcan el rumbo de sus escuelas, universidades, departamentos y ministerios. Sus estilos de liderazgo reflejan su personalidad y experiencia, pero también se adaptan a las características de sus equipos, los objetivos de sus organizaciones y su contexto. La variedad de estilos de liderazgo existentes es precisamente la razón por la que no resulta fácil demostrar cómo influyen en la educación, pero también por la que a menudo se pasa por alto dicho impacto. Sin embargo, es imprescindible contar con un sólido liderazgo tanto a nivel escolar como político y de sistema para poder impulsar la educación en la dirección correcta, sobre todo porque los retos educativos siguen siendo desalentadores.

“

Contar con buenos líderes escolares, políticos y del sistema es crucial para impulsar la educación en la dirección correcta

”

El liderazgo se asocia a menudo con el ámbito político y empresarial. La literatura popular sobre administración y gestión da muchos ejemplos de la importancia de tener en cuenta las competencias, los rasgos de personalidad, los comportamientos, los estilos, las motivaciones y los valores de los líderes, a quienes se tiende a considerar como individuos excepcionales. De hecho, en uno de esos ejemplos, existe una lista compuesta de cinco elementos en la que se describe «lo que hacen los líderes eficaces». Según los autores, dichos líderes establecen estándares de excelencia y un ejemplo a seguir para los demás («modelar el camino»); imaginan un ideal de lo que una organización puede llegar a ser («inspirar una visión compartida»); buscan formas innovadoras de mejorar una organización («desafiar el proceso»); fomentan la colaboración, se esfuerzan por crear un ambiente de confianza y hacen que cada persona se sienta capaz («habilitar a los demás para que actúen»); y reconocen las contribuciones que hacen los individuos («alentar el corazón») (Kouzes y Posner, 2017).

En otra publicación muy popular dirigida al mundo empresarial, el liderazgo se define como «un proceso de influencia social que maximiza los esfuerzos de los demás hacia la consecución de una

meta» (Kruse, 2013). Esta definición tiene dos implicaciones: en primer lugar, que el liderazgo no se confiere automáticamente por estar en una posición de poder, sino por la capacidad de influir en las acciones de otras personas y, en segundo lugar, que el liderazgo se enmarca en términos de un objetivo para cuya formulación los líderes desempeñan un papel importante y tras el cual pueden unirse los miembros de un equipo, organización o sociedad.

En el ámbito educativo, una definición reciente refleja estos dos conceptos: «el liderazgo consiste en la defensa de una forma de organización específica» (Eacott, 2022): la «defensa» representa un proceso de influencia, mientras que la «forma de organización» alude a la existencia de un objetivo. Ahora bien, teniendo en cuenta que el liderazgo en la educación implica el establecimiento de objetivos específicos, la adopción de un proceso de influencia para movilizar a las personas hacia el alcance de dichos objetivos y la existencia tanto de oportunidades como de limitaciones a la hora de alcanzarlos, surgen tres preguntas.

La primera de ellas es qué objetivos intentan alcanzar exactamente los líderes educativos. Este informe llama a todas las partes interesadas involucradas en la educación a liderar para el aprendizaje (#Lead for Learning). Definir los objetivos del aprendizaje es un proceso político en el que participan todas las partes interesadas en la educación. Existe la percepción -a la que este informe incluso contribuye a veces inadvertidamente, dado su mandato de informar sobre indicadores educativos comparables- de que los objetivos de aprendizaje pueden reducirse a un conjunto de resultados mensurables en materias como la lectura, las matemáticas o las ciencias. Sin embargo, la educación tiene un conjunto mucho más amplio de objetivos de aprendizaje entre los que se incluyen no solo la transmisión de conocimientos y la adquisición de aquellas competencias en las que se basan las cualificaciones, sino también la capacitación de los estudiantes para pensar y actuar de manera responsable, y su socialización en prácticas y tradiciones compartidas (Biesta, 2017). Definir el **propósito** debe ser, por lo tanto, el punto de partida de cualquier debate sobre el liderazgo en la educación.

La segunda pregunta que surge es cómo intentan los responsables educativos alcanzar estos objetivos. Lo que ha generado el interés por la administración y la gestión en el ámbito educativo como campo de estudio es tanto el crecimiento de

las escuelas y otras instituciones educativas hasta convertirse en grandes organizaciones como la evolución de las simples burocracias educativas, las cuales han pasado a convertirse en sistemas complejos en los países industrializados. En estos análisis, el papel de los líderes educativos quedó subsumido, ya que, inicialmente, los investigadores analizaron los logros de los líderes como si estos fueran simplemente la obra de grandes individuos. Posteriormente, se fue adoptando progresivamente un enfoque científico más sistemático, que empezó a considerar el liderazgo como un elemento potencialmente distinto de la gestión o administración educativa. Los investigadores estaban convencidos de que podrían identificar las prácticas individuales y las disposiciones organizativas relacionadas con el liderazgo, lo cual dio lugar a la crítica de que estos dos factores no pueden considerarse por separado, ya que son los individuos quienes conforman las organizaciones. Más recientemente, se ha reconocido que el ejercicio del liderazgo está determinado por las **relaciones** sociales dentro de estas instituciones y sistemas educativos (Bates, 2010; Bush, 2020). Las personas que trabajan en la educación dependen unas de otras, por lo que las funciones de liderazgo deben ser compartidas para poder alcanzar los objetivos educativos.

La última pregunta que se plantea es qué es lo que puede interponerse en el camino de los líderes educativos. Las personas que desempeñan funciones de liderazgo educativo deben tener la **capacidad** de ejercer las funciones que se esperan de ellas. Sin embargo, también es importante tener en cuenta el **contexto**. Las reglas y normas sociales, económicas, políticas y culturales,

ya sean formales o informales, amplían o limitan la iniciativa y el margen de acción de los líderes educativos. Su libertad para tomar decisiones es el resultado de las normas de gobernanza y rendición de cuentas, las cuales varían mucho de un país a otro, ya que, a menudo, se basan en normas culturales (**recuadro 1.1**) (Årlestig et al., 2016). Las oportunidades para ejercer el liderazgo también varían dependiendo del país, especialmente entre las instituciones educativas. Cada centro preescolar, escuela, instituto técnico y profesional, colegio, universidad y centro de educación de adultos se sitúa en un contexto diferente. Además, sus responsables se enfrentan a expectativas distintas por parte de los miembros de la comunidad a la que sirven. Los centros educativos pequeños y grandes, públicos y privados, urbanos y rurales, con recursos y sin recursos, se enfrentan a condiciones diferentes. Las instituciones que operan en contextos de emergencia o en comunidades étnica y lingüísticamente heterogéneas exigen que los líderes estén profundamente informados y sean sensibles a su entorno.

Estas tres preguntas ayudan a enmarcar el debate sobre las funciones de los líderes educativos. En lo que respecta a la primera cuestión -el propósito de la educación-, es posible que los líderes educativos no sepan cómo abordar unos y otros objetivos y corran el riesgo de que los árboles no les dejen ver el bosque. Es posible que centrarse en la mejora de los resultados mensurables del aprendizaje, que es en lo que se basan la mayoría de los estudios de investigación, pueda ir en detrimento de la mejora de otra serie de resultados deseables de la educación, como el establecimiento de un entorno inclusivo

RECUADRO 1.1:

Las reformas de la autonomía y la rendición de cuentas en algunos países han configurado la percepción de las funciones de liderazgo educativo a escala mundial

Según un informe mundial sobre liderazgo, uno de los principales retos es que, aunque la mayoría de la gente estaría de acuerdo en que el liderazgo es importante para la educación, gran parte de las pruebas que lo corroboran proceden de un número relativamente pequeño de países de altos ingresos, principalmente anglófonos, que, por razones históricas y culturales, han experimentado con enfoques de gobernanza particulares. Sus reformas los distinguen del resto del mundo, sin embargo, ejercen una gran influencia en los debates mundiales sobre liderazgo educativo.

La autonomía de las escuelas en cuanto a planificación, presupuestación y asignación de recursos educativos, incluidos los recursos humanos, depende de la centralización del sistema educativo. Los países que han avanzado en la investigación sobre el impacto del liderazgo escolar coinciden con aquellos que han promovido la descentralización y estaban especialmente interesados en comprender el efecto que estos cambios administrativos podían tener en los resultados educativos. En estos contextos, la autonomía institucional, concedida a través de políticas, reglamentos y procedimientos, debe ir acompañada de una autonomía profesional en la que directores y docentes tengan capacidad para tomar buenas decisiones. A la inversa, el alcance del liderazgo puede verse comprometido en países donde las escuelas están sometidas a un control burocrático a la hora de tomar cualquier tipo de decisión o solo pueden aplicar decisiones tomadas de manera externa. En estos sistemas jerárquicos, los directores y docentes no pueden apartarse de normas y reglamentos estrictamente definidos.

La autonomía institucional y profesional en algunos países de altos ingresos ha ido acompañada de mecanismos de rendición de cuentas diseñados para supervisar y dirigir la mejora escolar (UNESCO, 2017). La rendición de cuentas en lo que respecta al cumplimiento de la normativa y la consecución de resultados pretende reforzar la motivación extrínseca. Si bien, en algunos casos, el rendimiento escolar se revisa periódicamente e incluso se hace público, la elección del centro educativo y la competencia por el alumnado pueden añadir presiones similares a las de cualquier mercado. Este tipo de responsabilidad contrasta con las nociones de responsabilidad moral, en la que tanto directores como docentes son responsables de satisfacer las necesidades de padres, madres y alumnos, y de responsabilidad profesional, en la que directores y profesores satisfacen sus propias expectativas, así como las de sus colegas y compañeros, ambas encaminadas a reforzar la motivación intrínseca.

o la preparación de los alumnos para adaptarse a los futuros retos de la ciudadanía y el cambio climático. Utilizar medidas de rendimiento estandarizadas podría dar lugar a la adopción de enfoques estandarizados de gestión y liderazgo, lo cual, a su vez, podría no adaptarse adecuadamente a los contextos individuales. Aunque este informe examina el modo en que los distintos países han abordado la cuestión de las normas de liderazgo, su única intención es la de describir sus esfuerzos y, en ningún caso, prescribir su contenido o aplicación.

En cuanto a las relaciones, el dilema radica en si son las personalidades o los equipos eficaces, cuyos miembros aprenden unos de otros, quienes impulsan los resultados en la educación. Los críticos argumentan que se ha dado demasiada importancia a los individuos y señalan que el liderazgo ha pasado de tener un papel modesto a convertirse en el segundo factor más importante a la hora de explicar los resultados del aprendizaje (Lakomski et al., 2018). Atribuir la transformación de los sistemas educativos únicamente a los individuos, algo que podría considerarse como un prejuicio inherente a la cultura occidental, podría resultar engañoso. De hecho, contar con entornos institucionales apropiados y buenas estructuras organizativas puede ser incluso más importante. Esto no significa que los directores de los centros escolares no desempeñen un papel fundamental, sino que este papel está matizado. Si se analizara de manera más detallada el funcionamiento de una institución educativa es posible que se observase cómo un resultado educativo positivo puede haber sido obra de varias personas intrínsecamente motivadas que aportaron su compromiso y experiencia. Sin embargo, considerar a estas personas como seguidores que dependen de un líder subestima sus contribuciones.

En lo que respecta al contexto, el problema radica en el contraste que existe entre el control existente y la autonomía que tienen las personas en los distintos niveles del sistema educativo a la hora de tomar decisiones. Otro obstáculo añadido son las normas y la discreción para reaccionar en el momento oportuno a las circunstancias locales, lo cual hace que, en ocasiones, la estructura esté reñida con el organismo del que depende. Si bien la capacidad y los atributos personales son importantes, es posible que estos solo puedan aprovecharse en entornos propicios. Sin embargo, el énfasis en la autonomía no debe distraer la atención del hecho de que los líderes educativos trabajan para lograr resultados, independientemente del régimen de gobierno bajo el que operen. Los líderes también trabajan en contextos limitados. Mientras que algunos líderes disponen de los recursos necesarios para poner en práctica sus planes, otros se ven obligados a encontrar soluciones en circunstancias adversas.

Aunque el liderazgo es un concepto atractivo, no está lo suficientemente claro. A menudo, es difícil distinguir a un buen líder de un buen gestor. A pesar de sus ambiciosos objetivos, el trabajo de los líderes educativos tiende a ser mundano. Los directores de los centros educativos tienen que gestionar los presupuestos escolares o celebrar reuniones para tomar decisiones disciplinarias. Es probable que quienes están a cargo del departamento o del equipo docente dediquen mucho tiempo a preparar horarios y organizar la contratación del profesorado. Asimismo, es probable que los funcionarios locales de educación

tengan que centrarse en conseguir que los libros de texto se entreguen a tiempo o en pagar dietas a aquellos docentes que deban desplazarse para asistir a un curso de formación. Los ministros, por su parte, es probable que se vean obligados a responder a los miembros de su circunscripción para satisfacer peticiones insignificantes o esquivar las críticas de los medios de comunicación sobre la transgresión de un funcionario. Todos estos pequeños actos están muy lejos de lo que se suele asociar con el concepto de liderazgo. Sin embargo, la gestión eficaz de las actividades diarias para dejar tiempo a la planificación futura es la esencia de lo que hacen los líderes. En realidad, existe un número real de actividades y la distinción entre gestión o administración educativa y liderazgo puede resultar artificial.

“ A menudo, es difícil distinguir a un buen líder de un buen gestor ”

Una cuestión relacionada es si el liderazgo tiene que estar asociado al cambio. Algunos sostienen que ser un agente de cambio es lo que distingue a un líder (Fullan, 1996). Mientras que la gestión consiste en preservar el *statu quo*, el liderazgo consiste en cambiarlo. La gestión del cambio se refiere a la aplicación de un cambio previamente decidido. El liderazgo del cambio tiene que ver con la necesidad de cambio y con movilizar a la gente en torno a ese cambio específico. Aun así, es necesario preguntarse si todo cambio es bueno o si resistirse al cambio, especialmente cuando viene impuesto desde el exterior, es también un signo de liderazgo. Según un comentarista: «un elemento clave de los últimos tiempos ha sido el cambio constante dirigido a las escuelas: una corriente de nuevos movimientos, nuevos programas y nuevas direcciones. Desgraciadamente, en todos los niveles de la enseñanza, hay quienes parecen estar impacientes por subirse al próximo tren que llegue (...). Sin embargo, es bastante incorrecto suponer que una escuela solo es eficaz si está experimentando cambios (...). Debemos recordar que cambiar por el mero hecho de cambiar, incluso en lo que respecta al cambio tecnológico, no es siempre algo necesariamente bueno; debe atemperarse con sabiduría, compasión y justicia» (Mulford, 2008, p. 13-14).

Incluso la definición de liderazgo como influencia, tal como se respalda en este informe, puede plantear dudas. El liderazgo suele tener connotaciones favorables, sin embargo, es posible que tanto sus fuentes (que pueden incluir el poder) como sus medios (que pueden incluir la manipulación) tengan asociaciones o connotaciones negativas. Incluso la influencia puede considerarse positiva o negativa. Pero, ¿es eso suficiente para que el liderazgo se pueda considerar como un concepto independiente? Otro comentarista llegó a preguntar: «si el liderazgo es un tipo, o una faceta, de influencia, ¿no significa eso que el «liderazgo» como tal es innecesario? Es decir, si de lo que realmente estamos hablando es de influencia, ¿por qué no utilizamos directamente esa palabra? (...). En resumidas cuentas, ¿por qué, al describir y analizar el flujo de la acción colectiva y la conducta de las personas como parte de ese proceso hablamos de liderazgo y no de influencia o poder?» (Gronn, 2003, p. 276-277).

Una de las conclusiones más citadas en la literatura sobre el liderazgo educativo es que «prácticamente no hay casos documentados de escuelas con problemas que se hayan recuperado sin la intervención de un buen líder» (Leithwood et al., 2004). La intención de este informe es ver cómo puede utilizarse esta perspectiva para ayudar a los responsables de la toma de decisiones a diseñar políticas que garanticen que cada establecimiento o institución educativa cuente con líderes preparados para abordar y resolver competentemente los problemas educativos. Esto desplaza la atención de los individuos excepcionales a los procesos sistemáticos. ¿Necesitamos otro héroe, o tenemos que animar y nutrir a diversos grupos de personas con un buen potencial de liderazgo para que ejerzan este tipo de carreras? Si las personas que ocupan actualmente puestos de liderazgo son vulnerables a estar demasiado seguras de sí mismas, de sus capacidades y de sus puntos de vista, ¿cómo pueden organizarse los sistemas educativos para apoyar la contratación en estos puestos de personas comprometidas y que no actúen solas, sino con y para su comunidad?

“

¿Necesitamos más héroes?

”

Definir el liderazgo en educación en términos de influencia y objetivos abre el ámbito de este informe. Es necesario movilizar a nivel escolar, local, nacional y mundial a las personas y las organizaciones, independientemente de la función o cargo que desempeñen, para que definan objetivos concretos y trabajen colectivamente en su consecución (cuadro 1.1).

- Los líderes escolares acaparan la mayor atención tanto en la investigación como en la política. Según el país, la cultura, el contexto, la gobernanza y la práctica, pueden utilizarse términos como «administrador/a», «director/a», «rector/a» o «jefe/a de estudios». Aunque en un principio se consideraba a estas personas como responsables de las operaciones cotidianas, sus funciones se han ampliado y diversificado con el tiempo, lo cual hace que sea necesario que dichas personas tengan toda una serie de competencias. Los directores de centros preescolares, institutos técnicos y de formación profesional, colegios, universidades y centros de educación de adultos necesitan capacidades similares, pero también muy diferentes, para hacer bien su trabajo.
- Dentro de la escuela: además del director del centro, cada vez se reconoce más la contribución de los subdirectores y del personal docente al que se asigna la responsabilidad, de manera formal o informal, de determinados cursos o asignaturas. Sin embargo, el personal no docente también puede ser influyente. El papel de los consejos escolares o comités de administración es crucial, aunque su existencia y poder de decisión varían. Los estudiantes, los padres y madres de alumnos, y los miembros de la comunidad también tienen potencial de liderazgo.
- Fuera de la escuela: en los niveles locales de la administración educativa, existen estructuras de apoyo a las escuelas en cuestiones académicas y operativas. A nivel central, se espera

que el personal de los ministerios y organismos de educación ejerza el liderazgo a nivel de sistema en aspectos como el diseño y la aplicación de leyes, políticas y reformas nacionales.

- Fuera del sistema educativo: los líderes políticos formulan una visión, unas orientaciones y unas prioridades en materia de educación, que suelen formar parte de sus programas electorales. Dado que la supervisión de la labor gubernamental y la aprobación de los proyectos de ley relacionados con la educación es responsabilidad del poder legislativo, este puede contribuir a definir el rumbo del debate. Sin embargo, el debate sobre el futuro de la educación está abierto a todos. Investigadores, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones patronales, sindicatos de profesores y estudiantes, intelectuales y medios de comunicación: todos ellos vigilan, influyen y presionan a los responsables de los sistemas educativos nacionales para que cumplan o modifiquen sus compromisos, a menudo tirando en direcciones distintas. Las organizaciones internacionales son otro grupo de actores con una influencia considerable sobre los gobiernos.

LAS EXPECTATIVAS DE LOS LÍDERES A NIVEL ESCOLAR Y DE SISTEMA HAN IDO CAMBIANDO

En las últimas décadas, se ha observado un cambio a nivel mundial en el concepto de liderazgo escolar y las percepciones de las funciones de los líderes (Gurr, 2023). En general, se ha pasado de considerar que los directores de los centros escolares desempeñan una función meramente administrativa y burocrática a esperar de ellos una mayor implicación en la colaboración con el profesorado y el resto del personal para contribuir a mejorar los «resultados» del centro (Pont, 2020). Las expectativas sobre la forma de estos resultados vienen determinadas por las preferencias sociales y las creencias de las autoridades y comunidad educativas, incluidas aquellas de los propios líderes.

“

En las últimas décadas, se ha observado un cambio en el concepto de liderazgo escolar y las percepciones de las funciones de los líderes

”

CUADRO 1.1:

Existen diversas funciones de liderazgo en la educación

Los líderes escolares gestionan los recursos humanos y financieros, pero también pueden dar forma a los objetivos de los centros (desde la inclusión hasta el bienestar), dirigir la enseñanza y el aprendizaje, contribuir al desarrollo del personal y fomentar la colaboración.



Yoana Quintero es directora de una escuela rural en México, en una zona difícil plagada de falta de servicios públicos, poblaciones marginadas, violencia de bandas y tráfico de drogas. Las instalaciones son deficientes. Los servicios de agua, electricidad y teléfono son escasos. Gracias a su conocimiento de la comunidad, Yoana ha forjado alianzas con instituciones locales, como el centro de salud, la comisaría de policía y los servicios comunitarios, para atender las necesidades de la escuela. La directora también motiva y capacita a su personal docente, fomentando una cultura de atención y apoyo que se extiende más allá del aula para crear un entorno favorable y de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.



Sok Weng es director de la escuela primaria Bunrany Hun Sen Romeas de Camboya. Lleva 40 años trabajando en la educación. Durante la COVID-19, se esforzó por evitar que los niños y niñas de su escuela abandonaran sus estudios. Para ello, coordinó la elaboración de paquetes de aprendizaje en casa para evitar el abandono escolar y ayudar a los estudiantes a mantenerse al día con su aprendizaje.

Los líderes del profesorado son cruciales para fomentar la colaboración dentro de las escuelas, equilibrando su labor docente con la supervisión de áreas específicas, como los planes de estudio o currículos educativos, el bienestar escolar y el desarrollo profesional.



Sharhabeel Marashdeh es subdirector de la Escuela Secundaria Masculina Al-Dhiraa de Jordania. Es licenciado en Matemáticas y posee un diploma profesional avanzado de la Academia de Profesores Queen Rania. Trabaja en estrecha colaboración con el director y el personal de la escuela para mejorar las prácticas pedagógicas y ayudar a los alumnos a superar los retos asociados a su comunidad, la cual, además de ser rural, está económicamente desfavorecida.

Los responsables de educación a nivel central y local, a menudo denominados líderes intermedios o del sistema, toman medidas para aplicar la política gubernamental y apoyar a los centros escolares para que estos alcancen sus objetivos.



Uma Mahadevan Dasgupta es Secretaria Principal Adjunta del Ministerio de Panchayati Raj, en el estado indio de Karnataka. Con la ayuda de los panchayats (consejos de aldea en la India), ha trabajado para mejorar la alfabetización abriendo bibliotecas rurales para niños. Ayudó a crear un movimiento en torno a la iniciativa Oduva Belaku (La luz de la lectura), con el apoyo de muchas personas, organizaciones no gubernamentales y empresas. Gracias a esta iniciativa, se han recogido más de un millón de libros y se ha dotado de ordenadores y conexiones a Internet a 4000 bibliotecas.

Los líderes políticos, como los ministros de educación o los parlamentarios, pueden marcar el rumbo de los sistemas educativos.



Tozen Leokana asumió el cargo de Ministro de Educación de las Islas Salomón en mayo de 2024. Trabajó como tutor en una escuela de secundaria y, posteriormente, obtuvo un máster en Dirección de Empresas mientras ejercía de presidente de la Asociación de Estudiantes de las Islas Salomón. Fue asesor técnico del Plan Internacional antes de ser nombrado Ministro de Educación. Tozen afirmó que su visión de la educación «es una visión centrada en el alumnado, innovadora y con visión de futuro» y manifestó su deseo de «trabajar junto con el equipo directivo y el personal para aplicar el plan de reforma educativa del Ministerio en los próximos cuatro años».

Los líderes estudiantiles, cuando participan en la gobernanza de la educación, pueden fomentar un sentido de la apropiación y la responsabilidad en el aprendizaje.



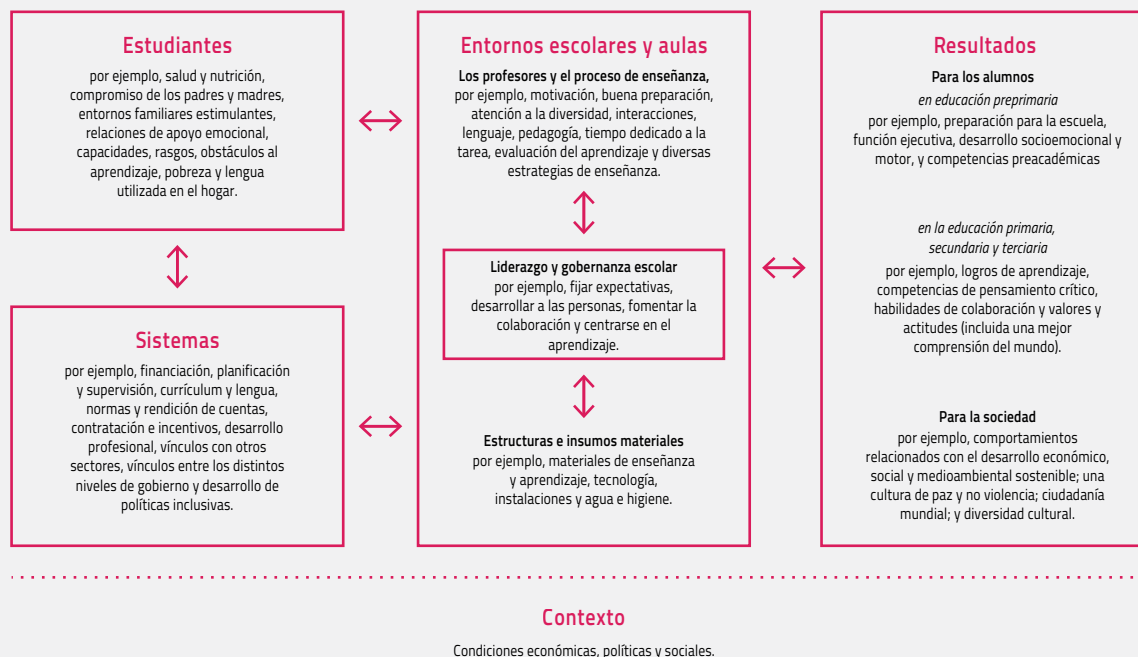
Ester Simon es una líder juvenil y activista de la educación que se convirtió en la primera mujer presidenta de la Unión Nacional de Estudiantes de Namibia. Ha defendido continuamente el acceso a una educación de calidad y pertinente para todos a escala nacional, y posteriormente también a escala regional como Secretaria General de la Unión de Estudiantes de África Austral, un órgano de coordinación, y a escala continental a través de la Unión Panafricana de Estudiantes.

Los periodistas especializados en educación pueden impulsar el debate y la discusión, actuando como líderes de opinión en el ámbito de la educación y haciendo que otros rindan cuentas de sus promesas y trayectoria.



Liz Willen es redactora jefe del galardonado medio de comunicación en línea centrado en la educación *Hechinger Report*. Al principio de su carrera, pasó casi una década en *Newsday*, otro medio de comunicación, donde ganó numerosos premios por cubrir temas relacionados con la escuela pública de Nueva York, antes de convertirse en redactora sénior centrada en la educación superior para la revista *Bloomberg Markets*. En el *Hechinger Report*, ha cubierto temas como la discriminación positiva en las admisiones universitarias en Estados Unidos. Ganó el premio Above & Beyond de la empresa de comunicación City and State, que reconoce a mujeres profesionales excepcionales de la ciudad de Nueva York.

Fotos, de arriba a abajo: Quintero_20245GEMReport*, © UNICEF/UN0714415/Raab*, Sharhabeel Marashdeh Marashdeh_20245GEMReport*, UMA_20245GEMReport*, Leokana_20245GEMReport*, Ester 20245GEMReport*, Foto de The Hechinger Report*.

FIGURA 1.1:**El liderazgo escolar es el núcleo del marco de la calidad de la educación**

Fuente: UNESCO (2016).

La primera de una serie de «siete afirmaciones contundentes sobre el éxito del liderazgo escolar» publicada hace dos décadas fue que el liderazgo es uno de los principales factores que contribuyen al éxito educativo. Es más, según dicha afirmación «de todos los factores que contribuyen a lo que los alumnos aprenden en la escuela (...), el liderazgo es, después de la enseñanza en el aula, el más importante. Además, ejercer un liderazgo eficaz tiene un mayor impacto en aquellas circunstancias (por ejemplo, escuelas "con problemas") en las que dicho liderazgo es más necesario. Estos datos respaldan el actual interés generalizado por mejorar el liderazgo como clave del éxito en la aplicación de reformas a gran escala» (Leithwood et al., 2004, p. 70). Estas afirmaciones han sido revisadas recientemente y se ha demostrado su validez con pruebas más sólidas que las respaldan (Leithwood et al., 2020).

Una de las razones por las que el liderazgo tiene tanto impacto es que «los líderes tienen el potencial de liberar aquellas capacidades latentes que existen en las organizaciones. Dicho de otro modo: la mayoría de las variables escolares, consideradas por separado, apenas tiene impacto en el aprendizaje de los alumnos. Para obtener un impacto mayor, los educadores necesitan crear sinergias entre las variables relevantes. Entre todos los docentes, padres, madres y responsables políticos que se esfuerzan por mejorar la educación, los educadores que desempeñan puestos de liderazgo ocupan una posición privilegiada a la hora de conseguir la sinergia necesaria» (Louis et al., 2010, p. 9).

El *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* lleva ya mucho tiempo considerando al liderazgo escolar como uno de los tres factores clave a nivel escolar dentro de su amplio marco de calidad de la educación (UNESCO, 2005, 2016), que abarca los insumos, los procesos y los resultados de la educación a nivel individual y social (figura 1.1). Según se estipula en este marco, tanto el alumnado como los sistemas influyen en los centros escolares y las aulas, lo que se traduce en resultados educativos tangibles, en un contexto de condiciones económicas, sociales y políticas determinadas. Varios aspectos del marco se refieren a los líderes escolares. Los alumnos suelen comportarse en la escuela según las características de su entorno familiar, incluidas las actitudes que tienen sus padres hacia los líderes escolares. Los sistemas educativos determinan el contexto en el que trabajan los directores de los centros escolares como, por ejemplo, las normas y los mecanismos de rendición de cuentas, las reglas que determinan el alcance de las decisiones a nivel escolar, como la contratación de docentes, o la presencia de oportunidades de formación inicial y desarrollo profesional para los líderes escolares. A nivel escolar, las condiciones relacionadas con los profesores y sus interacciones profesionales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los recursos y las instalaciones conforman el entorno en el que trabajan los líderes escolares. El contexto del liderazgo afecta a los tipos de relaciones jerárquicas, las respuestas culturales a la iniciativa individual y los niveles de confianza social.

CUADRO 1.2:**Cuatro dimensiones del liderazgo escolar describen las prácticas principales de los directores de centros escolares**

Dimensiones	Prácticas orientativas
Fijar expectativas	Desarrollar, comunicar y explicar una visión, una misión y unos objetivos comunes, centrados en el rendimiento del alumnado Mantener altas expectativas de rendimiento, tanto para el personal como para el alumnado Proporcionar una motivación inspiradora, ejerciendo influencia mediante el ejemplo personal y representando a la comunidad Mantenerse al día y utilizar los datos para la toma de decisiones
Centrarse en el aprendizaje	Centrarse en el desarrollo de la enseñanza, por ejemplo, mediante la supervisión pedagógica Proporcionar recursos y materiales didácticos, y alinearlos con los objetivos pedagógicos Planificar, coordinar y evaluar el plan de estudios o currículum académico Proteger al personal de las distracciones laborales Supervisar el progreso de los alumnos
Fomentar la colaboración	Desarrollar una cultura escolar y un clima positivos Mantener un entorno escolar seguro y saludable Recaudar recursos estratégicamente, crear redes y gestionar los riesgos Fomentar la colaboración, especialmente entre docentes, y fomentar la acción Establecer relaciones y consultar con las familias y la comunidad
Contribuir al desarrollo de las personas	Llevar un seguimiento de las necesidades de desarrollo profesional del profesorado Proporcionar apoyo profesional individualizado y oportunidades de tutoría a los docentes Evaluar a los docentes y recompensar su buen rendimiento Proporcionar estimulación intelectual Establecer relaciones de confianza y gestionar los conflictos Ser accesible

Fuente: Leithwood (2012) y Leithwood et al. (2020).

Tres de las dimensiones del liderazgo escolar mencionadas en el marco -establecer expectativas, centrarse en el aprendizaje y fomentar la colaboración- se corresponden aproximadamente con los tres conceptos de liderazgo -transformacional, pedagógico y compartido- que más atención han recibido en el campo de la investigación; sin embargo, existe una cuarta dimensión estrechamente vinculada asimismo a estos tres conceptos:

- El establecimiento de expectativas está relacionado con el liderazgo transformacional, que implica la adopción de comportamientos capaces de influir, inspirar y motivar a los miembros de la comunidad escolar para mejorar la escuela.
- Centrarse en el aprendizaje está relacionado con el liderazgo pedagógico, que implica la adopción de comportamientos capaces de influir, inspirar y motivar a la comunidad escolar para mejorar los resultados del aprendizaje.
- Fomentar la colaboración está relacionado con el liderazgo distribuido o compartido, que se refiere a cómo los líderes interactúan y colaboran con otras personas y comparten sus responsabilidades.
- El desarrollo de las personas forma parte de las responsabilidades de gestión de recursos humanos de los directores de centros escolares, pero también requiere que estos últimos ayuden aún más a sus equipos a aprender y crecer.

En cada una de las cuatro dimensiones, se ha observado que los buenos líderes recurren a un repertorio de prácticas básicas (**cuadro 1.2**). De hecho, las variaciones de estas prácticas son relevantes no solo para los directores de centros escolares y los líderes del profesorado, sino también para los líderes del sistema, especialmente a nivel local. Estas cuatro dimensiones de liderazgo se tienen en cuenta a lo largo de todo el informe.

GUÍA DEL INFORME

Este informe analiza el liderazgo en la educación desde una perspectiva global. Reúne pruebas, análisis y prácticas nacionales sobre distintos temas y a distintos niveles relacionados con el liderazgo. En particular, se basa en una revisión de la legislación y las políticas de selección, preparación y condiciones de trabajo de 211 sistemas educativos, llevada a cabo según los perfiles nacionales PEER. Tras este capítulo introductorio, los tres siguientes se centran en el liderazgo escolar.

En el capítulo 2, dedicado a las funciones, los estándares y el impacto del liderazgo escolar, se describe cómo este se está convirtiendo en un reto cada vez mayor, ya que se espera que las instituciones educativas ofrezcan un conjunto cada vez más amplio de resultados. Los directores de los centros escolares se han visto siempre obligados a responder ante circunstancias difíciles, pero su capacidad de respuesta se puso a prueba hasta el extremo durante la pandemia de la COVID-19. Las herramientas de gestión de que disponen los directores de los centros escolares y la normativa que deben cumplir también son cada vez más sofisticadas.

“

El liderazgo escolar se está convirtiendo en un reto cada vez mayor, ya que se espera que las instituciones educativas ofrezcan un conjunto cada vez más amplio de resultados

”

El liderazgo escolar se conceptualiza y se pone en práctica de diversas maneras, siguiendo las cuatro dimensiones previamente mencionadas, es decir: establecer expectativas, centrarse en el aprendizaje, fomentar la colaboración y contribuir al desarrollo de las personas. Por lo general, el liderazgo escolar se centra en las tres áreas de conocimiento y habilidades relacionadas con las personas (por ejemplo, el cuidado, la comunicación, la creación de redes, la confianza y la seguridad), la instrucción (por ejemplo, la observación, la orientación y críticas constructivas, la pedagogía, el currículum académico y la experiencia en evaluación) y la organización (por ejemplo, el uso de datos, la tecnología, el pensamiento estratégico, la asignación de recursos, la gestión y la presentación de informes). Los diferentes contextos de los centros escolares –como, por ejemplo, si se encuentra en un entorno urbano o rural, si dispone o no de suficientes recursos, si se trata de un establecimiento de pequeñas o grandes dimensiones, si es un centro público o privado, si se trata de un centro homogéneo o heterogéneo, si se encuentra en un entorno estable o en un lugar en estado de emergencia, o si cuenta o no con suficiente autonomía– afectan al liderazgo. Los líderes escolares pueden verse limitados por el contexto en el que operan a la hora de ejercer su liderazgo.

Los datos que corroboran el impacto del liderazgo en la consecución de los objetivos educativos se centran en dos niveles: las necesidades académicas, sociales, emocionales y otras necesidades de desarrollo personal *del alumnado y el profesorado*; y los objetivos de *la comunidad escolar*, como el aprendizaje, la igualdad, la inclusión, el respeto, el compromiso, la armonía, la cohesión, la solidaridad, la justicia, la innovación, la eficiencia, la sostenibilidad, la resiliencia, la satisfacción y el bienestar, que son pequeños peldaños que es necesario alcanzar para garantizar la consecución de estos objetivos a nivel social. Las investigaciones suelen centrarse en si las características observables, como el sexo, las cualificaciones de la educación formal, el entorno socioeconómico y cultural, las creencias o los rasgos de personalidad, están o no asociadas a un buen liderazgo y a la consecución de resultados educativos positivos.

Sin embargo, independientemente de si se trata de insumos, como la naturaleza y las cualidades del liderazgo, o de resultados, especialmente si se va más allá de las competencias en aritmética y alfabetización, estas variables resultan difíciles de medir. Por ejemplo, es difícil evaluar si una escuela promueve la equidad y la inclusión. Aunque un determinado director de centro promueva una cultura o visión determinada, estos resultados no son fruto de una sola persona, sino de una sucesión de personas, cada una de las cuales ha dejado su impronta, estableciendo de forma acumulativa una cultura escolar que puede atraer a personas de ideas afines. Estos factores agravantes dificultan la interpretación causal. La investigación etnográfica a pequeña escala puede adaptarse mejor a este tipo de análisis, pero su orientación será limitada, ya que las conclusiones dependen en gran medida del contexto.

Han surgido normas de buen liderazgo, al menos en parte basadas en pruebas. El informe examina la prevalencia mundial de tales normas y la medida en que están relacionadas con diversos regímenes de gobernanza y rendición de cuentas. Las normas pueden influir en el desarrollo de la profesionalidad, la certificación, las políticas de formación inicial y continua, y la evaluación; sin embargo, hay que tener cuidado para que no limiten la innovación o promuevan la uniformidad.

El capítulo 3 sobre selección, formación y condiciones de los líderes escolares parte de la premisa de que, aunque las investigaciones realizadas a nivel internacional vinculen el liderazgo escolar con resultados educativos positivos, las políticas de muchos países parecen no prestar suficiente atención a los líderes escolares. En muchos países, todavía se espera que los directores de las escuelas se centren principalmente en asuntos administrativos. Los procesos de selección, preparación y desarrollo no suelen estar lo suficientemente bien diseñados como para crear las condiciones necesarias para garantizar un buen liderazgo escolar. La aplicación de estas políticas varía considerablemente.

“

Los procesos de selección, preparación y desarrollo no suelen estar lo suficientemente bien diseñados como para crear las condiciones necesarias para garantizar un buen liderazgo escolar

”

El nombramiento de los directores suele estar relacionado con la antigüedad. En algunos casos, las decisiones de contratación están vinculadas a determinadas motivaciones políticas y basadas en el clientelismo y no en un proceso de selección transparente. La selección puede implicar un sesgo discriminatorio explícito o tácito, que puede manifestarse, por ejemplo, en la infrarrepresentación de las mujeres y las minorías étnicas en los puestos directivos. El informe examina las prácticas de contratación en todo el mundo, incluida la medida en que los directores de centros escolares se seleccionan exclusivamente del colectivo de profesores o hasta qué punto existen vías alternativas para otros profesionales. Los aspirantes

a directores suelen ser identificados mediante autoselección o recomendación profesional. Los sistemas de gestión del talento que identifican el potencial de liderazgo de aquellas personas que aún se encuentran en las primeras etapas de su trayectoria profesional y ofrecen oportunidades de desarrollo de liderazgo específicas son escasos, lo que revela las limitadas expectativas sobre el papel de los directores escolares como líderes encargados de contribuir a la mejora de la educación. El capítulo también examina el papel de los consejos escolares y las autoridades locales y centrales en las decisiones de nombramiento. Pueden aplicarse múltiples criterios, como el rendimiento en entrevistas y pruebas, los portafolios, la certificación o incluso la práctica activa de una religión específica. Las condiciones de trabajo de los directores de centros escolares incluyen la satisfacción en el puesto de trabajo, la rotación, los incentivos y los mecanismos de evaluación.

En ocasiones, los programas de preparación inicial incluyen una fase inicial que consiste en animar a los profesores a seguir una carrera profesional hacia la dirección escolar, creando así una cantera de talentos de la que se puede seleccionar a los mejores candidatos. Los programas de preparación de líderes escolares varían en función de sus características, como la duración, el momento en que se imparten (antes o después de la contratación), el sector (público o privado), la ubicación (universidades, asociaciones u otros proveedores), la modalidad (presencial o a distancia) y el contenido (gestión o pedagogía). El contenido de estos programas debe ajustarse a las nuevas normas. Deben ofrecerse incentivos suficientes para que los directores de centros escolares aspirantes o en ejercicio inviertan en formación. Se necesitan programas de orientación y tutoría para los directores que se encuentren en su primer año de empleo. La calidad del programa está relacionada con los procesos (por ejemplo, la oportunidad de practicar, aprender de los demás, comprender el contexto, prepararse para los retos y actualizar los contenidos) y los resultados (como las prácticas laborales y el aprendizaje de los estudiantes).

En algunos países, la formación profesional en el puesto de trabajo puede ser la única oportunidad de aprendizaje para los directores. Una vez más, las características varían, incluida la cobertura; la oferta de prácticas; la capacidad de respuesta a las necesidades de los directores; el énfasis en el liderazgo pedagógico; y el grado de formalidad frente a enfoques más colaborativos como la tutoría, el trabajo en red, los grupos de estudio, las visitas a centros escolares y la tutoría entre iguales.

El capítulo se basa en la investigación y la evidencia de estudios comparativos, como el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (OCDE, 2019, 2020), el Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa (Universidad de Nottingham, 2020), el International Study of Principal Preparation (Slater et al., 2018), el Estudio de Liderazgo de 7 Sistemas (Harris y Jones, 2015; 2018), la Red Internacional de Desarrollo del Liderazgo Escolar (ISLDN, 2024) y el Estudio Mundial de Liderazgo Escolar (WSLS, 2024).

El capítulo 4 sobre el liderazgo escolar compartido subraya que los líderes escolares no pueden dirigir los centros solos, especialmente cuando tienen responsabilidades importantes.

Aunque sean ellos quienes tengan más responsabilidades y oportunidades de ejercer el liderazgo y quienes carguen con las mayores expectativas, otras partes interesadas en las escuelas también deben ejercer el liderazgo. Por eso, interesa saber cómo se distribuye el liderazgo. Los vicedirectores, los profesores o mandos intermedios, el personal no docente, los comités o consejos de administración escolar y los líderes estudiantiles son algunos de los actores que pueden verse implicados en la toma de decisiones.

“ Los directores de centros escolares no pueden dirigirlos solos ”

Los líderes intermedios son aquellos docentes que tienen una importante carga de trabajo pedagógico además de una importante función de liderazgo, como los jefes de un área curricular (como, por ejemplo, las matemáticas) o de un curso o grado específico. Estos suelen ser los líderes que están más en contacto con el profesorado y los padres, madres y tutores, y desempeñan un papel importante en el bienestar de los docentes, la acción colectiva, el apoyo mutuo, la innovación pedagógica, la participación de padres, madres y alumnos, el aprendizaje profesional, el desarrollo de la comunidad y los resultados académicos del alumnado. Sus responsabilidades incluyen la toma de decisiones sobre el énfasis curricular, la adquisición y distribución de recursos, el desarrollo del personal y la promoción de una cultura de apoyo. Pueden tener éxito o no en su puesto o función, dependiendo de factores como el apoyo recibido de los directores de los centros escolares, el reconocimiento en forma de tiempo asignado a tareas de liderazgo y la carga que les suponen sus responsabilidades administrativas. La revisión se basa en datos procedentes de estudios comparativos, como el *Estudio Internacional sobre Liderazgo Docente* (ISTL, por sus siglas en inglés, 2024). También examina el papel del profesorado en funciones de liderazgo informal y del personal no docente.

En algunos países, los comités y consejos de administración escolar comparten las responsabilidades de gestión con los directores de los centros. Las asociaciones de padres, madres y profesores ofrecen otros canales de comunicación con la comunidad escolar. Estos organismos tienen diversas responsabilidades formales consagradas en la legislación y la normativa. Los procesos de selección de miembros pretenden garantizar la representación, aunque la selección real es el resultado de la dinámica social y puede dar lugar a exclusiones. Incluso cuando se reúnen, estos órganos de gestión tienden a consumirse con los asuntos cotidianos en lugar de con el liderazgo, y actúan con cautela, centrándose principalmente en las responsabilidades legales. Sin embargo, en algunos casos, han desempeñado un papel de liderazgo, ayudando así a definir las prioridades de las escuelas y a dirigir a sus directores.

El alumnado participa en consejos escolares, aunque rara vez con un elemento de liderazgo. Estos casos son más frecuentes en la gobernanza y la administración universitarias, especialmente en los países más ricos, donde la participación del estudiantado se

considera una medida de la excelencia institucional. La capacidad del alumnado para seleccionar a sus representantes de forma transparente; acordar posturas claras sobre cuestiones relacionadas con los resultados, la inclusión y el bienestar de los estudiantes; y demostrar liderazgo varía no solo en función de los marcos jurídicos, sino también de la cultura política. Ciertas condiciones permiten una participación significativa de los líderes estudiantiles.

El capítulo 5 sobre el liderazgo a nivel de sistema señala varios puestos clave de la administración educativa a nivel local y central en los que los funcionarios pueden ejercer el liderazgo por su compromiso con la consecución de los objetivos educativos nacionales y por su eficacia en el desempeño de sus funciones y responsabilidades. A nivel local, las funciones y responsabilidades de los líderes del sistema apoyan a las escuelas. A nivel central, los líderes del sistema, por definición, diseñan el cambio que puede afectar potencialmente a todas las partes de dicho sistema.

“ Los funcionarios pueden ejercer el liderazgo a través de su compromiso con la consecución de los objetivos educativos nacionales ”

En el ámbito local, dependiendo de las estructuras de gobierno del sistema educativo, los responsables educativos de distrito, inspectores, supervisores y superintendentes pueden o no demostrar un compromiso con la mejora de las condiciones o estándares, la mejora del aprendizaje individual, el apoyo a las escuelas y la rendición de cuentas a las comunidades sobre la calidad del servicio prestado. Pueden ser proactivos e ingeniosos, buscar asesoramiento para mejorar profesionalmente, tomar la iniciativa, buscar pruebas, planificar con antelación, anticiparse a las necesidades y encontrar soluciones, llegando incluso a superar con creces su cometido. Pero incluso cuando sus funciones están claramente descritas, también es posible que se sientan reacios a asumir responsabilidades, se muestren negligentes e insensibles ante las necesidades de la comunidad o desconozcan las prioridades o las formas de abordarlas. También es posible que muestren favoritismos o prejuicios, incumplan sus deberes y consideren su cargo no como un servicio público, sino como una oportunidad para obtener beneficios privados.

A nivel central, aunque existen problemas similares, también hay un ámbito aún más amplio para ejercer el liderazgo en lugar de limitarse a aplicar protocolos y procedimientos. Esto se debe a que el liderazgo a nivel de sistema implica la capacidad de generar cambios a través de conexiones existentes o nuevas. Los responsables del sistema deben planificar y presupuestar los recursos fiscales y humanos que les permitan alcanzar sus objetivos educativos. Los funcionarios de los ministerios de educación y de los organismos encargados de aplicar los planes de educación nacional deben ser capaces de procesar y analizar datos, supervisar y evaluar, elaborar recomendaciones políticas, diseñar programas, preparar proyectos de ley y asesorar a los dirigentes políticos.

Los líderes del sistema pueden ser líderes, parte o producto del cambio del sistema. La antigüedad no debe ser el principal criterio de selección para que influyan positivamente en los demás. No solo deben poseer los conocimientos pertinentes, sino también las competencias necesarias para facilitar, defender, movilizar y cuestionar, así como para desarrollar la capacidad profesional de los demás. Deben ser líderes de pensamiento y líderes prácticos. Deben tener estatus, reconocimiento y comprensión de cómo se dirige y gestiona el cambio. También deben servir de modelo a seguir para el establecimiento de futuras prácticas, en lugar de limitarse a compartir las mejores prácticas existentes. El desempeño de estas funciones suele depender de las estructuras y tradiciones de la administración y servicio públicos de un país, en lo que respecta a la selección, la promoción, la profesionalidad, la motivación interna y externa, la capacitación, la especialización y la capacidad, así como de la medida en que dichas entidades cultivan una perspectiva de liderazgo en el ejercicio de las funciones públicas.

El capítulo 6 sobre liderazgo político retoma la cuestión de la finalidad o propósito de la educación. En última instancia, es responsabilidad de los líderes políticos desarrollar una visión y establecer las expectativas de un sistema educativo de buena calidad que refleje las aspiraciones populares y que esté alineado con los objetivos de desarrollo nacional. Esta visión puede expresarse en las agendas de los partidos políticos y formar parte de un programa político cuestionado por los votantes. Los Presidentes, Primeros Ministros, Ministros y Viceministros de Educación son responsables de ofrecer una perspectiva educativa a largo plazo, buscar el consenso en la formulación de las reformas, ofrecer continuidad cuando sea necesario y garantizar que los planes sean creíbles y se correspondan con los recursos necesarios. No solo el poder ejecutivo, sino también el legislativo deben dar muestras de liderazgo: las comisiones parlamentarias de educación pueden realizar importantes aportaciones mediante la aprobación de leyes y el escrutinio de la labor del gobierno.

“ Es responsabilidad de los líderes políticos desarrollar una visión y fijar las expectativas para garantizar la calidad del sistema educativo ”

Los líderes políticos tienen oportunidades y limitaciones en el cumplimiento de sus responsabilidades. Difieren en cómo se forman sus visiones políticas de la educación, cómo sirven a la sociedad y con qué frecuencia se desvían por consideraciones a corto plazo y cálculos políticos. La brevedad de los mandatos, las exigencias de las coaliciones y alianzas, y los intereses estrechos y arraigados obstaculizan la formulación de políticas basadas en pruebas.

Otros actores pueden contribuir a que el debate público sobre las políticas de educación se centre en las cuestiones más importantes. Hay grupos de interés que equilibran su preocupación por sus miembros con su compromiso en cuestiones más amplias. Entre ellos, se encuentran los sindicatos de

RECUADRO 1.2:

Cuatro ediciones regionales acompañan el ciclo sobre liderazgo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5

Es imposible hacer justicia a una gama tan amplia de temas en una sola publicación. Por esta razón, a lo largo de 2025, cuatro ediciones regionales explorarán con más detalle una serie de cuestiones seleccionadas que resuenan en distintas partes del mundo.

La tercera edición de la *Serie en primer plano* sobre la finalización de la educación básica universal y el aprendizaje fundacional en **África** se centrará en el liderazgo pedagógico basándose en una serie de investigaciones centradas en cinco países.

Una edición regional sobre **Europa Central y Oriental, el Cáucaso y Asia Central** se centrará en el liderazgo como medio para garantizar la educación inclusiva, basándose en ocho estudios de casos nacionales.

Una edición regional sobre **Asia Oriental** se centrará en el liderazgo y la transformación digital, basándose en cuatro estudios de casos nacionales.

Una edición regional sobre **América Latina** examinará el liderazgo distribuido y compartido, tomando como base siete estudios de casos nacionales.

profesores, que defienden las condiciones de trabajo y examinan las reformas; los sindicatos de estudiantes, que luchan por conseguir que se tengan en cuenta sus opiniones pero también por un cambio político y social más profundo; y las organizaciones patronales, que presionan para que la educación desempeñe un papel más importante en el desarrollo nacional. Diversas perspectivas de expertos influyen en la orientación de las políticas gubernamentales, así como en las preferencias sociales en materia de educación. Entre ellos, figuran intelectuales y artistas que adoptan posturas sobre la dirección del sistema educativo nacional a través de sus intervenciones públicas, suscitando el debate; académicos, grupos de reflexión y emprendedores políticos que identifican cuestiones clave en sus investigaciones, las dan a conocer y son invitados a actuar como asesores; y organizaciones internacionales que aportan una perspectiva transnacional a las prioridades educativas. Por último, quienes, por lo general, mejor ejercen el liderazgo en educación suelen ser las organizaciones de la sociedad civil y los activistas que defienden el derecho a la educación y examinan críticamente la trayectoria política del gobierno; pero también los periodistas, que investigan las deficiencias, sacan a la luz las negligencias y analizan los informes gubernamentales.

No obstante, todos estos actores también pueden tener el efecto contrario debido a la existencia de agendas estrechas, interesadas y divisivas. Sin embargo, no hay que subestimar su potencial para desempeñar un papel positivo, ya que han contribuido a desencadenar cambios de gran alcance en la educación, a menudo a través de la defensa de la apertura, la transparencia y la responsabilidad o rendición de cuentas como condiciones propicias para el diálogo.

La **parte del informe dedicada al seguimiento** se corresponde con los **capítulos 7 a 18**. Un breve capítulo introductorio repasa los últimos avances en el seguimiento de los progresos del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, incluida la *Revisión exhaustiva del marco de seguimiento de los ODS para 2025*, la primera *Conferencia sobre datos y estadísticas de educación* y las actualizaciones del proceso nacional de evaluación comparativa del ODS 4. Los 10 capítulos siguientes ofrecen información actualizada sobre los avances hacia cada una de las metas del ODS 4, acompañada

de una sección de interés centrada en las políticas. Algunas de estas secciones están relacionadas con temas de liderazgo, como el liderazgo universitario, la educación para el liderazgo y los salarios de los directores de centros escolares. El último capítulo examina la financiación de la educación.

RECOMENDACIONES

El liderazgo es importante en la educación. Ayuda a las instituciones educativas, a los sistemas educativos y a las sociedades a impulsar un cambio positivo. Los líderes no actúan por su cuenta, sino que responden a otros actores que ayudan a cambiar el sistema político: parlamentarios, investigadores, organizaciones internacionales, sociedad civil, sindicatos, medios de comunicación y muchos otros. Todos ellos ejercen el liderazgo, contribuyendo a influir en los países hacia el establecimiento de objetivos educativos específicos y sociales más amplios. Algunos políticos, por ejemplo, han convertido a la educación de calidad inclusiva y equitativa en una prioridad en sus países mediante reformas con visión de futuro y una adecuada asignación de recursos. Pero antes de profundizar en el «cómo» del liderazgo –y correr el riesgo de que se convierta en un fin en sí mismo–, es importante no perder de vista el «qué» se pretende conseguir con el liderazgo.

Dadas las diferencias de contextos, valores, personalidades y organizaciones, el liderazgo se ejerce de muchas maneras y múltiples formas. Además, la gama de resultados a los que contribuyen los líderes es tan amplia que centrarse en uno solo por conveniencia analítica subestimaría todo su impacto. Las historias de buenos líderes inspiran, pero solo pueden ofrecer lecciones directas a aquellas personas que se encuentren en situaciones similares. El reto consiste en sacar partido de estas historias individuales y centrarse en mecanismos institucionales que nutran, en lugar de reprimir, a los líderes con talento, independientemente de cuál sea su estilo, procedencia o contexto. En muchos países, los líderes educativos suelen ser considerados únicamente como administradores o gestores. Sin embargo, en los últimos años, algunos países han reconocido todo el alcance de sus funciones y han sentado las bases para su profesionalización. Otros países incluso han tomado medidas

para dar forma a los enfoques del liderazgo, instando a los propios líderes a comprometerse más con quienes les rodean. Sin embargo, el cambio puede ser lento cuando afecta a culturas y tradiciones arraigadas.

Las cuatro recomendaciones de este informe se centran en las medidas que pueden tomar los gobiernos para fomentar el liderazgo en educación tanto en los centros educativos como en la función pública. Dichas recomendaciones se apoyan en las cuatro dimensiones en las que los líderes educativos deben basar el desarrollo de sus funciones para dirigir con eficacia, independientemente de si trabajan en un centro escolar o en una oficina o consejería de educación gubernamental: fijar expectativas, centrarse en el aprendizaje, fomentar la colaboración y desarrollar capacidades. Estas dimensiones deberían considerarse como una base sobre la que construir estrategias nacionales coherentes de liderazgo educativo que abarquen todos los niveles del sistema. Para que un sistema educativo funcione correctamente, es necesario que los dirigentes de los distintos niveles trabajen en la misma dirección para alcanzar objetivos comunes.

RECOMENDACIÓN 1. PROMOVER LA CONFIANZA Y EL EMPODERAMIENTO

Crear las condiciones propicias para que las y los directores de escuela mejoren la educación

No puede haber liderazgo cuando no hay oportunidad para la toma de decisiones. Los líderes educativos contribuyen a la mejora de la educación en todas las circunstancias y contextos, pero su influencia es mayor cuanto más se confía en ellos para que utilicen sus competencias. Por ello, los sistemas educativos deben conceder a los directores de los centros escolares la autonomía suficiente para que puedan gestionar los recursos financieros y humanos, y tomar decisiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.

Pero la introducción de la autonomía no será suficiente sin medidas de apoyo. Los gobiernos deben tener claro el alcance de la autoridad que tienen los líderes escolares en la toma de decisiones. Deben asignar los recursos adecuados de manera oportuna, equitativa y previsible. Los líderes escolares, por su parte, deben rendir cuentas ante los gobiernos y las comunidades por el uso responsable de dichos recursos para lograr resultados educativos factibles. Los gobiernos deben desarrollar la capacidad de los líderes para utilizar eficazmente los recursos y su propia capacidad para supervisar las escuelas y utilizar la información de forma eficaz. La confianza debe desarrollarse aún más mediante un compromiso significativo y regular. Los gobiernos deben asimismo ser conscientes de los posibles inconvenientes que podría tener el hecho de otorgar una mayor autonomía y proteger a los directores de los centros escolares de dichos inconvenientes.

RECOMENDACIÓN 2. SELECCIONAR, DESARROLLAR Y RECONOCER

Invertir en la profesionalización de los directores de escuela

a. Seleccionar a directores con talento mediante una contratación inclusiva

Los enfoques de contratación deben ser inclusivos y reconocer que es posible encontrar un buen potencial de liderazgo en aquellas personas más «modestas e introvertidas a las que podría sorprenderles que se les señalara como líderes eficaces». Es probable que las personas con talento se desanimen si los procesos son cerrados y poco equitativos. Aunque puede haber vías alternativas para llegar a convertirse en líder escolar, es muy poco probable que se nombre como tal a alguien que no forme parte de la reserva de docentes actuales. Por lo tanto, tiene sentido que la formación inicial del profesorado incorpore elementos de desarrollo del liderazgo. La detección de talentos y la planificación de la sucesión deben ser componentes integrales de las estrategias de contratación. Cuando las circunstancias lo permitan, es deseable ofrecer por adelantado puestos y funciones de gestión y liderazgo. Sin embargo, es crucial garantizar que estos enfoques estén libres de prejuicios, estereotipos y favoritismos, y evitar las estructuras jerárquicas, el partidismo o el clientelismo.

Los criterios de selección deben estar claramente definidos y ser objetivos y transparentes para garantizar que los candidatos cualificados, independientemente de su procedencia o sexo, tengan las mismas oportunidades de demostrar sus diversas capacidades de liderazgo. La política no debe desempeñar ningún papel en la elección de las y los directores de los centros escolares. La falta de diversidad en los puestos directivos es un problema para la toma de decisiones educativas a todos los niveles. Actualmente, 8 de cada 10 países no disponen de medidas para garantizar una representación equilibrada. Contar con procesos de selección abiertos podría ayudar a reducir la disparidad de representación en los puestos directivos; sin embargo, en el caso de que los problemas persistan, puede resultar necesario establecer cuotas temporales.

Los mejores profesores no son necesariamente los mejores directores, por lo que hay que tener cuidado de no dar a entender que el cargo de director es una recompensa para los mejores profesores. Por otra parte, ser un buen docente es importante para tener éxito como director o directora. La revisión de los procesos de selección para este informe muestra que el 76 % de los países exigen que los directores sean docentes plenamente cualificados. Sin embargo, solo 3 de cada 10 procesos especifican también la experiencia en tareas de administración y gestión. Por lo tanto, los criterios de selección deben ampliarse y diversificarse.

b. Preparar, formar y apoyar a los directores de centros escolares para que se centren en las dimensiones esenciales de su función

Según una revisión global de los cursos de formación, tanto previos a la incorporación como una vez tomada posesión del cargo, llevada a cabo para la realización de este informe, apenas la mitad de los cursos de formación se centran en alguna de las cuatro dimensiones del liderazgo pedagógico, es decir, las expectativas, la visión, la colaboración y las alianzas, y el desarrollo del personal, y solo una quinta parte en las cuatro. Los programas de formación deben prestar atención a cada una de estas cuatro dimensiones; no obstante, tienden a ser fundamentalmente académicos y no distinguen entre las necesidades que surgen en las distintas etapas de la carrera profesional.

Algunos tipos de apoyo, como la iniciación, la orientación y la mentoría, son fundamentales para garantizar el éxito de los líderes noveles y quienes se encuentran en las primeras etapas de sus carreras. Sin embargo, se suele restar importancia a su papel. Solo 3 de cada 10 países cuentan con una normativa que prevea la formación de los nuevos directores tras su nombramiento. Los programas de preparación deben incluir un elemento de aprendizaje práctico o experimental, y contar con el apoyo de formadores y mentores.

Los programas de desarrollo profesional deben colmar las lagunas existentes, especialmente en el caso de aquellos líderes cuya formación previa no cubría las cuatro dimensiones fundamentales. Entre las competencias que pueden fomentarse, se incluyen, por ejemplo, la adopción de capacidades idóneas de observación, escucha, sociales, emocionales y analíticas. La formación también debe cubrir cualquier prioridad de reforma gubernamental para apoyar su aplicación, incluida la familiarización de los líderes escolares con la legislación y los reglamentos básicos, y el desarrollo de habilidades y competencias prácticas en la gestión de datos, financiera, de recursos humanos y pedagógica. En última instancia, los directores tienen que sentirse cómodos a la hora de tomar decisiones. Una cuarta parte de las y los directores de centros escolares de países de ingresos altos y medios-altos han manifestado la necesidad de formación en estos ámbitos. Se necesitan conocimientos especializados para aplicar políticas de inclusión y de transformación digital. Otros ámbitos de la política educativa, como la ecologización y la salud y la nutrición, también requerirán que los líderes escolares desarrollen capacidades.

Dado el cada vez más amplio abanico de responsabilidades, el liderazgo se asocia, a menudo, con el estrés y el agotamiento. Por lo tanto, es necesario dar acceso a servicios profesionales de asesoramiento y salud mental, y crear una red de apoyo en el entorno escolar donde los líderes puedan discutir los retos y buscar ayuda. Los costes de estas inversiones se verán compensados, ya que, al hacer que los líderes escolares cuenten con el apoyo suficiente, será menos probable que estos renuncien a sus puestos.

c. Establecer y aplicar normas de liderazgo escolar y reconocer sus logros

A nivel mundial, casi la mitad de los países han adoptado normas profesionales nacionales independientes o marcos de competencias que esbozan las competencias exigidas a los directores escolares aspirantes y en ejercicio, e indican las prácticas deseables. Las normas son especialmente importantes cuando la percepción de las funciones de los directores escolares sigue limitándose a la administración y la gestión. Ayudan a comunicar las prioridades nacionales y pueden utilizarse para orientar la selección, la preparación y la formación. Sin embargo, dichas normas no deben crear uniformidad, sino que deben reflejar el contexto educativo y cultural del país, y evitar la tentación de importar normas de otros países sin adaptarlas al contexto local.

El rendimiento de los líderes escolares debe evaluarse en función de estas normas y de los resultados educativos previstos. La intención principal de esta evaluación debe ser formativa: proporcionar orientación e información sobre el rendimiento, y recomendar cambios en la práctica. Los sistemas de evaluación pueden servir de base para desarrollar un proceso de certificación que reconozca las competencias profesionales de los líderes escolares. Contar con sistemas de evaluación bien organizados pueden contribuir además a desarrollar nuevas vías de promoción profesional.

RECOMENDACIÓN 3. COMPARTIR

Fomentar el liderazgo compartido y las culturas escolares colaborativas

A veces, se piensa en el liderazgo como si de una serie de actos heroicos se tratara. Sin embargo, los líderes escolares no son ni deben ser considerados como héroes; no es posible que lo hagan todo y mucho menos que lo hagan solos. Deben liderar mediante la colaboración para alcanzar objetivos comunes, de modo que todas las partes interesadas se sientan motivadas para trabajar en la misma dirección utilizando sus respectivos puntos fuertes.

El estatus de liderazgo debe tener raíces más profundas que cualquier posición de poder. Dicho estatus debe ganarse mediante una práctica diaria que demuestre integridad, compromiso, capacidad y humanidad. Estas cualidades se refuerzan si las funciones de liderazgo se comparten, formal e informalmente, con los miembros de un equipo directivo (como, por ejemplo, el vicedirector o los jefes de departamento), el profesorado y el personal de apoyo escolar, el alumnado, los padres y madres, y los miembros de la comunidad. Los directores de centros escolares deben saber cómo utilizar de forma significativa estructuras como los comités de administración escolar y los consejos de alumnos como foros de consulta y participación. Estas relaciones de colaboración refuerzan la gobernanza, mejoran la toma de decisiones, aumentan la asunción de responsabilidades y rendición de cuentas, y fomentan entornos inclusivos y resilientes. Deben elaborarse y aplicarse políticas de liderazgo escolar compartido. Sin embargo, solo aproximadamente la mitad de

los países hacen hincapié en la colaboración docente en sus normas de liderazgo. Además, apenas un tercio de los programas de liderazgo analizados para este informe se centraban en desarrollar la preparación de los líderes escolares para compartir responsabilidades mediante la apertura, la colaboración y las asociaciones.

Los programas de desarrollo profesional deben, por tanto, ayudar a los directores de escuela a clarificar funciones; delegar responsabilidades; capacitar a colegas, alumnos, padres y madres, y reconocer sus contribuciones únicas; crear un entorno en el que todos se sientan valorados; establecer canales de comunicación claros y mecanismos regulares de seguimiento y orientación; crear equipos; y considerar a la escuela como una organización de aprendizaje que trabaja hacia la consecución de objetivos comunes.

RECOMENDACIÓN 4. INVERTIR EN LOS LÍDERES DEL SISTEMA

Desarrollar la capacidad de los funcionarios de educación para actuar como líderes del sistema

Los responsables de los sistemas educativos se encuentran entre los actores educativos menos estudiados y, muy posiblemente, no suficientemente preparados. Sin embargo, se les confían importantes responsabilidades para iniciar y aplicar las reformas del sistema educativo promovidas por el gobierno y apoyar los procesos de garantía de la calidad. A veces, en lugar de capacitarlos, sus funciones se externalizan o se transfieren a nuevas estructuras de gobierno.

Los mismos retos que afectan a la profesionalización de los directores de escuela se agravan en el caso de estos funcionarios. Los procesos de contratación y selección tardan en cambiar porque las reformas de la administración pública avanzan a un ritmo lento. La preparación y el desarrollo profesional se ven obstaculizados por el hecho de que la experiencia en el sector educativo puede no ser un requisito previo. Esto hace muy difícil que los funcionarios cumplan una de sus principales funciones: dirigir el apoyo pedagógico. Además, tienden a considerar que su función es de control más que de apoyo. Los mecanismos de evaluación carecen de objetivos mensurables, que podrían utilizarse para proporcionar un seguimiento y orientación.

Los programas de desarrollo profesional deben capacitar a los funcionarios de la educación, haciendo especial hincapié en el liderazgo pedagógico y la garantía de calidad. En entornos cada vez más complejos, los funcionarios de educación también necesitan preparación en gestión de crisis.

Jamba Chongo, maestro y vicedirector, enseña a los alumnos de la escuela primaria de Lubile, en Mpungwe, un pueblo situado a unos 20 kilómetros de Kalemie, en la provincia de Tanganica (República Democrática del Congo) el 28 de noviembre de 2023.

Crédito: © UNICEF/UNI548673/Benekire*



CAPÍTULO

2

Liderazgo escolar: funciones, impacto y normas

MENSAJES CLAVE

Las y los directores de centros escolares compaginan una amplia gama de responsabilidades y, a menudo, no disponen de tiempo suficiente para centrarse en la enseñanza y el aprendizaje.

- Se espera de los directores que den forma a la visión de una escuela, diseñen su currículum académico o plan de estudios, garanticen el bienestar de los alumnos y supervisen sus progresos. Sin embargo, una encuesta realizada entre directores de 14 países de ingresos bajos y medios reveló que el 68 % de su tiempo lo dedican a tareas de gestión.
- Cada vez se presta más atención al papel de las y los directores de los centros escolares en el desarrollo de los miembros del profesorado. A nivel mundial, el 54 % de los países esperan que las y los directores de los centros escolares proporcionen al profesorado información basada en la observación. En la práctica, los datos de los países de altos ingresos sugieren que la proporción de directores que dedican tiempo a observar las clases cayó del 81 % en 2015 al 77 % en 2022.

Contar con un liderazgo escolar sólido es esencial para garantizar el éxito de los alumnos.

- El impacto que tienen los directores de los centros escolares en el éxito de sus alumnos se sitúa, entre los factores controlados por los propios centros, justo por debajo de la influencia que tiene el profesorado. La mayoría de las pruebas que corroboran estos datos proceden de Estados Unidos. Una revisión de las prácticas de liderazgo a todos los niveles -directivos, intermedios y profesores- reveló que estas explicaban hasta el 27 % de la variación existente en los resultados de los alumnos. Un experimento realizado en seis distritos urbanos desveló que las escuelas con directores estratégicamente situados mejoraban en más de seis puntos porcentuales en lectura al cabo de tres años.
- El liderazgo puede mejorar el rendimiento académico, reducir las tasas de abandono escolar y fomentar un clima escolar positivo. Según un estudio realizado en 32 países, contar con un liderazgo sólido también conduce a una mejora de las prácticas docentes.

La eficacia de las y los directores depende tanto del contexto como de sus capacidades y formación.

- Los directores de centros desfavorecidos suelen tener menos experiencia que sus homólogos de centros no desfavorecidos.
- Los directores con orígenes heterogéneos pueden mejorar el éxito y el bienestar de los alumnos pertenecientes a minorías. Los directores negros en Estados Unidos están asociados a una mejora de los resultados en matemáticas y a una reducción de los suspensos de los alumnos negros. La diversidad de los directores en Europa ha mejorado los resultados de aprendizaje y la autoestima de los alumnos procedentes de poblaciones migrantes.
- Las mujeres líderes pueden contribuir al éxito de los alumnos en determinados contextos. En el África francófona, los alumnos de las escuelas primarias dirigidas por directoras superan en matemáticas y lectura en el equivalente a al menos seis meses a los de las escuelas dirigidas por dirigentes varones.
- La característica institucional clave que permite a los directores ejercer su capacidad de liderazgo y mostrar iniciativa para mejorar los resultados educativos radica en el alcance de su poder de decisión. Un estudio reveló que, en 20 países de ingresos altos, cuanto mayor era el número de directores que asumían la responsabilidad principal de las decisiones sobre recursos humanos y financieros, más probable era que dicho país figurara entre los mejor clasificados en cuanto a rendimiento medio en matemáticas.

Las normas de liderazgo describen las prácticas de liderazgo que favorecen la enseñanza y el aprendizaje.

- A nivel mundial, el 49 % de los países han adoptado normas nacionales independientes de liderazgo profesional o marcos de competencias, al margen de las leyes o políticas existentes, que describen las competencias que los directores deben demostrar.
- Las cuatro dimensiones clave del liderazgo se adoptan en distintos grados en las normas, marcos y reglamentos profesionales de liderazgo. Sólo la mitad de los países dispone de normas dirigidas a las y los directores de centros escolares en las que se aborde explícitamente la colaboración.

Las y los directores de centros escolares deben desempeñar diversas funciones de liderazgo	25
El impacto de las y los directores de escuela puede ser significativo	31
Las normas de liderazgo pueden orientar la acción y la certificación.....	39
Conclusión	42

El liderazgo escolar implica dirigir las instituciones educativas para ayudares a alcanzar sus objetivos, como mejorar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar un entorno escolar positivo (UNESCO, 2018). Las y los directores de los centros escolares tienen distintas responsabilidades, como establecer una visión educativa, alinear las prácticas docentes con las normas y con las necesidades de los alumnos, fomentar el desarrollo profesional y la colaboración, y garantizar el bienestar y la seguridad del alumnado. Estas responsabilidades les obligan a gestionar y dirigir no solo con recursos limitados, sino también teniendo que adaptarse a los frecuentes cambios en la política educativa. Las y los directores tienen que atender las necesidades de poblaciones estudiantiles diversas; responder a las exigencias de la tecnología digital (UNESCO, 2023b); y hacer frente a emergencias como los desplazamientos (UNESCO, 2019), los desastres naturales y las crisis sanitarias como la COVID-19 (Longmuir, 2023). Deben hacer frente a las expectativas de la comunidad y lidiar con las presiones asociadas a la toma de responsabilidad y rendición de cuentas (Lee, 2016).

En algunos contextos, los acuerdos descentralizados hacen que los directores puedan tomar las medidas que consideren oportunas en lo que respecta a la resolución de problemas. Los directores también tienen cada vez más acceso a mejores herramientas de gestión, marcos normativos y canales de comunicación. Estos recursos pueden contribuir a desarrollar su capacidad para crear confianza y relaciones de colaboración eficaces con el personal, el alumnado, los padres y madres, así como con el resto de partes interesadas de la comunidad, y poder así fomentar la acción conjunta (UNESCO, 2023a).

En este capítulo, se examinan las funciones principales de los directores de los centros escolares, haciendo hincapié en la educación primaria y secundaria. El término «director» se refiere a la persona responsable de dirigir un centro escolar, ya sea de forma independiente o como miembro de una organización administrativa como un consejo o una junta, y de supervisar su orientación, organización y funcionamiento (**recuadro 2.1**). Sus funciones se describen generalmente como expectativas, las cuales se exponen en diversos textos gubernamentales. El capítulo también examina el impacto que tienen las y los directores en los resultados educativos y cómo este se ve arbitrado por las características individuales y de gobernanza. Por último, el capítulo examina cómo se está codificando esta comprensión en las normas de liderazgo.

LAS Y LOS DIRECTORES DE CENTROS ESCOLARES DEBEN DESEMPEÑAR DIVERSAS FUNCIONES DE LIDERAZGO

Históricamente, los directores han sido considerados principalmente como administradores centrados en tareas como el establecimiento de presupuestos y horarios. Sin embargo, cada vez se espera más de ellos que asuman asimismo funciones de mayor repercusión o envergadura. Esta sección se centra en cuatro funciones clave: establecer una visión, dirigir la docencia, fomentar la colaboración y apoyar a los docentes para mejorar los resultados escolares (Bush, 2008; Hallinger y Kovačević, 2019).

“

Cada vez se espera más de los directores de centros escolares que asuman funciones de mayor repercusión o envergadura

”

Las y los directores de los centros escolares necesitan dominar un amplio conjunto de competencias para desempeñar estas funciones. Deben ser capaces de utilizar datos, establecer prioridades, planificar, aplicar, supervisar y evaluar para resolver problemas (Bouchamma et al., 2020). Necesitan comunicarse eficazmente para desarrollar un entendimiento compartido, movilizar a los equipos en torno a objetivos concretos y promover el crecimiento profesional (Ramos et al., 2021). Asimismo, necesitan tener inteligencia emocional, autoconciencia, conciencia social y habilidades o competencias de autorregulación para construir relaciones constructivas (Bouchamma et al., 2019).

El grado en que se comparten estas cuatro expectativas de liderazgo de los directores escolares está condicionado de forma significativa por el contexto. Por ejemplo, una revisión de seis estudios llevados a cabo en África sugirió que había pocas expectativas de que quienes ocupan los puestos de dirección actúen como líderes pedagógicos (Bush et al., 2021). Sin embargo, en los países de altos ingresos, principalmente anglófonos, el aumento de las pruebas estandarizadas y los mecanismos de rendición de cuentas ha hecho que se tengan grandes expectativas en cuanto a la responsabilidad que tienen los directores en lo que respecta al rendimiento de los alumnos (Cranston, 2013; Leithwood, 2001; Leithwood et al., 2002; Moller, 2007).

RECUADRO 2.1:

En las normativas nacionales, se utilizan diversos términos para designar a las y los directores escolares

El término «director/a» es común en todo el mundo y refleja diversas tradiciones y estructuras educativas. En el Caribe, el término se utiliza, por ejemplo, en las leyes de educación de Barbados y Santa Lucía (Gobierno de Barbados, 2007; Gobierno de Santa Lucía, 1999). En el Pacífico, Kiribati y Nauru definen al director o directora como la persona responsable de la gestión diaria de la escuela (Gobierno de Kiribati, 2013; Gobierno de Nauru, 2011), mientras que la Ley de Educación y Formación de Nueva Zelanda designa a quienes ocupan estos puestos como jefes ejecutivo (Gobierno de Nueva Zelanda, 2023). En África, la Ley de Educación de Lesotho de 2010 define al director/a de un centro escolar como docente a cargo de un centro al que se le asignan una serie de funciones diversas como, por ejemplo, el liderazgo pedagógico (Gobierno de Lesotho, 2010).

También se utilizan términos alternativos como «rector/a», «jefe/a de estudios» o «maestro/a principal». En Nepal, la Ley de Educación de 1971 utiliza el término «maestro/a principal» y la Ley de 2018 define al «jefe/a de estudios» como el jefe ejecutivo responsable de la gestión (Gobierno de Nepal, 2010, 2018). La Ley de Educación de 1978 de la República Unida de Tanzania se refiere a los jefes de estudios, maestros principales y responsables (Gobierno de la República Unida de Tanzania, 1978).

Los términos «director/a» y «jefe/a de estudios» suelen utilizarse indistintamente. En Brunei Darussalam, la Ley de Educación de 2003 los considera sinónimos (Gobierno de Brunei Darussalam, 2011). La Ley de Educación de Uganda de 2008 define el término «jefe de estudios» como «maestro/a principal», «director/a» o «rector/a» (Gobierno de Uganda, 2008). Sin embargo, algunos países establecen claras distinciones entre estos términos. La Ley de Educación de Sierra Leona de 2023 utiliza el término «jefe/a de estudios» para designar a quienes dirigen las escuelas primarias y «director/a» para sus homólogos encargados de las escuelas secundarias (Gobierno de Sierra Leona, 2023). La Ley de 2012 de Sudán del Sur define al jefe/a de estudios como «docente sénior responsable de la administración de una escuela» y al director/a como el «administrador/a o gerente principal» (Ministerio de Educación General e Instrucción de Sudán del Sur, 2017). La Ley de Educación de Zambia de 2011 utiliza el término «director/a o jefe/a de la institución» para referirse a ambos, y «jefe/a de estudios» y «director/a» para designar, respectivamente, a quienes dirigen las escuelas y colegios (Gobierno de Zambia, 2011).

El término «director» es común en muchos países que no tienen el inglés como lengua oficial. En Chile, la Ley de Educación 2023 designa a los directores escolares como líderes del proyecto educativo institucional y del mejoramiento continuo (Ministerio de Educación de Chile, 2023). En Dinamarca, el director se denomina «inspektor» (inspector), y en Suecia, «rektor», término utilizado desde el siglo XIII para designar a los responsables de las escuelas eclesiásticas (Pont et al., 2008).

Algunos países, utilizan términos como «gerentes o administradores escolares» o «gestores escolares» para referirse a las y los directores de centros escolares. La normativa tailandesa los describe como profesionales que gestionan centros educativos de distintos niveles (Gobierno de Tailandia, 2003; Oficina Tailandesa de la Comisión Nacional de Educación, 1999). En Namibia, los directivos pueden ser directores, adjuntos o jefes de departamento (Ministerio de Educación de Namibia, 2006).

SE ESPERA QUE LAS Y LOS DIRECTORES SEAN CAPACES DE ESTABLECER UNA VISIÓN PARA LA COMUNIDAD ESCOLAR

La visión, los valores, la filosofía, la pasión y los conocimientos de las y los directores de los centros escolares determinan sus prácticas de liderazgo, dan sentido a su trabajo y les permiten, por tanto, explorar plenamente el potencial de sus funciones.

Es más, se espera de ellos que desarrollen y comuniquen una visión compartida de la escuela y que fijen expectativas de rendimiento, especialmente en lo que respecta al aprendizaje de los alumnos. Brunei Darussalam y Malasia hacen hincapié, en sus respectivas normativas, en la necesidad de que las y los directores escolares tengan competencias visionarias y de planificación estratégica para contribuir a la excelencia organizativa (Ministerio de Educación de Brunei Darussalam, 2015; Ministerio de Educación de Malasia, 2020). En Quebec (Canadá), como parte de un marco de gestión basada en los resultados, los directores desempeñan un papel crucial a la hora de fijar y ajustar las expectativas de alto rendimiento en los centros escolares. Sus funciones se centran en establecer objetivos académicos ambiciosos vinculados al rendimiento anterior, utilizar la crítica constructiva para motivar al profesorado y promover el liderazgo participativo para fomentar la colaboración tanto

en el establecimiento de objetivos como en la asunción de responsabilidad y rendición de cuentas (April y Bouchamma, 2017). En Namibia, se exige a las y los directores que tengan una visión clara así como unas competencias y habilidades de comunicación eficaces, y que se comprometan con la mejora de la escuela que dirigen (Ministerio de Educación de Namibia, 2016). También se les encomienda establecer una visión clara del éxito académico y elaborar un plan de desarrollo escolar para fomentar unos elevados niveles de rendimiento (Ministerio de Educación, Arte y Cultura de Namibia y UNICEF, 2018).

Asimismo, se espera de ellos que se mantengan informados y que adapten su visión a la teoría de la educación, la legislación nacional y las tendencias mundiales. En Albania, las y los directores de los centros escolares deben comprender la legislación, las teorías y las prácticas emergentes en materia de educación (Ministerio de Educación y Ciencia de Albania, 2013). En Hong Kong (China), se espera que quienes ocupan estos cargos conformen la visión y la misión de sus escuelas basándose en las tendencias mundiales y que sigan un enfoque de pensamiento sistémico (Secretaría de COTAP, 2015). En Japón, se espera que las y los directores formulen la visión de sus centros escolares en consonancia con las políticas educativas nacionales, prefecturales y municipales

(Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología de Japón, 2020). En los Países Bajos, se espera que las y los directores escolares se mantengan al día de la evolución local, nacional y de la sociedad (SRVO, 2021).

También se espera de ellos que mantengan unas normas morales y éticas en el ejercicio de su liderazgo, inspirando y predicando con el ejemplo siempre que sea posible. Kazajstán hace hincapié en la intolerancia a la corrupción y la deshonestidad académica entre los directores (Ministerio de Educación y Ciencia de Kazajstán, 2009). En Kenya, se espera que las y los directores de las instituciones demuestren compañerismo, honradez, integridad, imparcialidad y responsabilidad en lo que respecta a la rendición de cuentas (Ministerio de Educación de Kenya, 2023). Es más, deben firmar un código de conducta obligatorio, que establece una serie de normas éticas para todos los empleados de la Comisión del Servicio Docente (Comisión del Servicio Docente de Kenya, 2015). En Omán, se espera que los directores y directoras de escuelas defiendan los valores profesionales, al tiempo que priorizan la pertenencia y la lealtad del personal (Ministerio de Educación de Omán, 2017). En Sierra Leona, las normas profesionales también describen las expectativas del cargo, como la necesidad de gestionar las finanzas con transparencia y notificar de las posibles infracciones éticas (Comisión del Servicio Docente de Sierra Leona, 2017, 2020). En Sudáfrica, se espera que las y los directores de centros escolares lideren encarnando los valores de sus escuelas (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2015).

SE ESPERA QUE LOS DIRECTORES SEAN LÍDERES PEDAGÓGICOS

Cada vez se presta más atención al papel crucial que desempeñan las y los directores de los centros escolares en el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, así como en la capacitación del personal docente para mejorar los resultados del alumnado (Grissom et al., 2013, 2021a). Sin embargo, es importante destacar que este enfoque se da principalmente en los países de altos ingresos. Una revisión reveló que África, Asia y América Latina habían aportado, colectivamente, solo una cuarta parte de los estudios e investigaciones sobre liderazgo pedagógico publicados hasta 2018, mientras que más de la mitad de dichos estudios corrieron a cargo de Estados Unidos (Hallinger et al., 2020).

“

Cada vez se presta más atención al papel crucial que desempeñan las y los directores de los centros escolares en el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, y en la capacitación del personal docentes

”

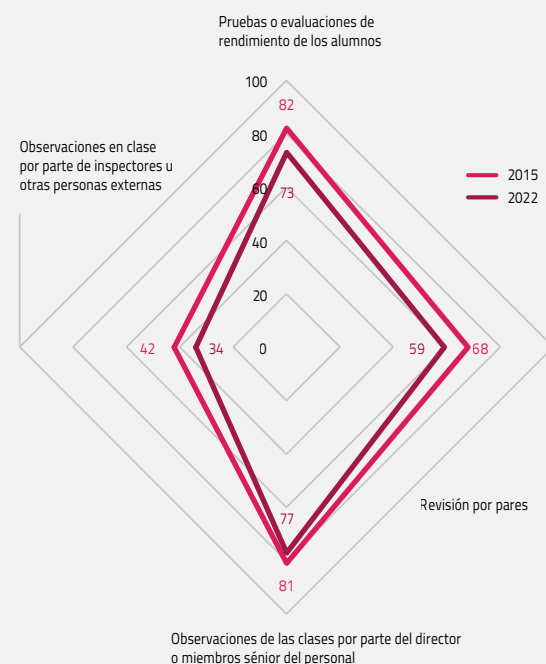
El análisis de las normativas de 211 sistemas educativos llevado a cabo para la elaboración de este informe muestra que el 57 % de dichos sistemas espera que las y los directores proporcionen al profesorado información basada en la observación. En Gambia, las y los directores de los centros escolares son responsables de la observación en el aula, la supervisión diaria y el seguimiento formal del rendimiento del personal, tal y como se indica en

el Manual de Administración Escolar (Ministerio de Educación Básica y Secundaria de Gambia, 2011). En Macedonia del Norte, los directores de los centros escolares deben programar visitas a las clases y hacer recomendaciones para los expedientes profesionales del profesorado (Gobierno de Macedonia del Norte, 2007).

Sin embargo, en ocasiones, la práctica no refleja lo que la normativa exige sobre el papel. Según la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) de 2018, que se centró en centros de primer ciclo de secundaria de 48 sistemas educativos, principalmente de países de altos ingresos o ingresos medios-altos, solo el 50 % de los directores de centros de 30 países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) proporcionaban de manera frecuente orientación y críticas constructivas tras la observación (OCDE, 2020a). Los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) también sugieren que la supervisión de las actividades docentes ha disminuido ligeramente en los últimos años. El porcentaje de directores de centros de educación secundaria que declararon que ellos o sus compañeros sénior de personal observaban las clases descendió del 81 % en 2015 al 77 % en 2022 (figura 2.1) (OCDE, 2023a).

FIGURA 2.1:

En los países de altos ingresos, las y los directores de los centros escolares han afirmado haber visto disminuida su supervisión de las actividades docentes
Porcentaje de directores de secundaria que declaran llevar a cabo actividades seleccionadas de supervisión de la enseñanza, países de la OCDE, 2015 y 2022



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig2_1

Fuente: OCDE (2023)

Los directores configuran las experiencias educativas del alumnado a través de diversas responsabilidades curriculares. En Aruba, las y los directores de las escuelas deben diseñar anualmente el currículum académico o plan de estudios, los horarios de las clases y el material didáctico en consulta con el profesorado para cumplir con la normativa nacional (Gobierno de Aruba, 1989). En Eswatini, tienen que garantizar la cobertura integral del currículum académico o plan de estudios así como el cumplimiento de las asignaciones de tiempo específicas de cada asignatura (Ministerio de Educación de Eswatini, 2018). En Kenya, los directores supervisan la aplicación del plan de estudios y la cobertura del currículum académico como parte de la garantía de calidad (Gobierno de Kenya, 2015). En San Vicente y las Granadinas, las y los directores tienen que organizar y aplicar el currículum académico para satisfacer las necesidades y los intereses del alumnado en las distintas etapas de desarrollo (Gobierno de San Vicente y las Granadinas, 2005). En Tonga, los directores deben alinear los planes de estudios con el currículum académico, adaptando los programas para satisfacer las expectativas tanto del alumnado como de los padres y madres (Ministerio de Educación y Formación de Tonga, 2012). Una expectativa creciente en lo que respecta a las funciones de

las y los directores es la integración de la tecnología en el diseño curricular (Gençer y Samur, 2016; Gravelle et al., 2022; Keane et al., 2020).

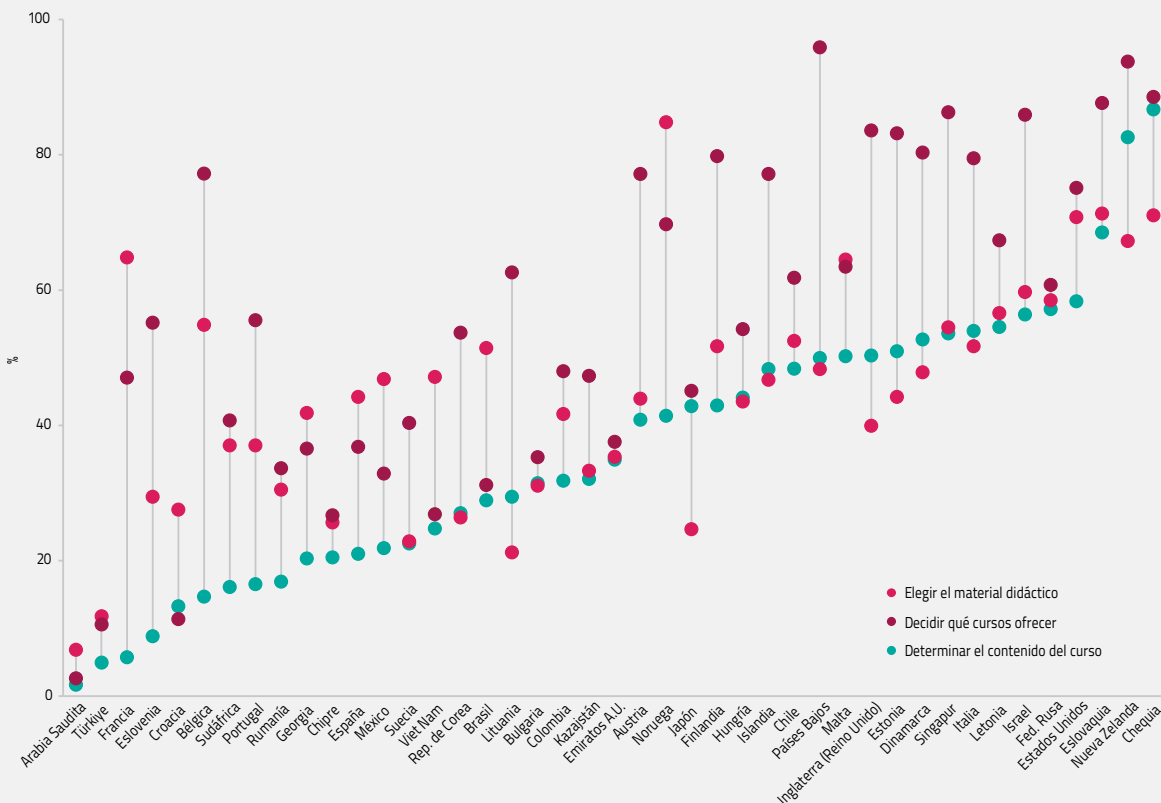
Según los datos de la encuesta TALIS de 2018, muchos directores de centros dedicados al primer ciclo de educación secundaria tienen responsabilidades significativas relacionadas con el currículum académico o plan de estudios, como determinar los cursos ofertados (57 %), desarrollar el contenido de dichos cursos (37 %) o seleccionar los materiales de aprendizaje (45 %), aunque existe una variación significativa entre los distintos países. En Francia, Arabia Saudita, Eslovenia y Türkiye, menos del 10 % de los directores escolares desarrollan el contenido de los cursos, mientras que, en 14 de 48 sistemas educativos, incluidos los de Dinamarca, Israel y Nueva Zelanda, al menos el 50 % de los directores tienen esta responsabilidad (figura 2.2) (OCDE, 2020).

En Bulgaria, aunque los *Estándares Educativos Estatales* de 2019 obligan a los directores de los centros a supervisar el desarrollo del currículum (Agencia Nacional de Educación y Formación Profesional de Bulgaria, 2019), solo el 35 % informó de una responsabilidad significativa sobre el currículum académico en

FIGURA 2.2:

Más de uno de cada tres directores de centros escolares afirma tener una responsabilidad importante en la determinación del contenido de los cursos

Porcentaje de directores de escuelas de primer ciclo de secundaria inferior con responsabilidad significativa en tareas curriculares seleccionadas, países seleccionados de altos ingresos e ingresos medios-altos, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig2_2

Fuente: OCDE (2020a).

la encuesta TALIS de 2018. En Croacia, el artículo 125 de la Ley de Educación Primaria y Secundaria faculta a las y los directores para elaborar el programa o currículum escolar (Gobierno de Croacia, 2020); sin embargo, solo el 11 % de los encuestados declaró tener esa responsabilidad. En Georgia, la Ley de Educación General atribuye la responsabilidad de la oferta de cursos a los directores y al consejo de profesores (Gobierno de Georgia, 2010), pero solo el 37 % de los directores informaron de dicha participación.

En las últimas décadas, muchos sistemas educativos de países de altos ingresos han delegado más responsabilidades de planificación curricular a las autoridades locales y centros escolares (Burns y Köster, 2016). Según el PISA de 2022, en los países de la OCDE, el 22 % de los alumnos de primer ciclo de educación secundaria asistían a centros en los que los directores tomaban este tipo de decisiones. La toma de decisiones en estos asuntos fue más destacada en Canadá, Chequia, Irlanda, Japón, los Países Bajos, la República de Corea, Portugal y Estados Unidos (OCDE, 2023a). Los directores de centros privados solían tener más autonomía para planificar el currículum académico que sus homólogos de centros públicos, especialmente en países no pertenecientes a la OCDE como Brasil, Malasia, Filipinas, Qatar y Serbia (OCDE, 2023a).

En Georgia, los directores de las escuelas colaboran con el consejo pedagógico para elaborar el currículum escolar de sus centros, el cual se somete posteriormente a aprobación en coordinación con el consejo de administración (Gobierno de Georgia, 2010). En Hungría, las y los directores de los centros elaboran el programa pedagógico, según lo aprobado por los gobiernos locales o las autoridades educativas responsables de la financiación. Este programa combina un currículum académico local con planes de estudios nacionales del Ministerio de Educación, para cubrir así tanto las normas nacionales como las prioridades educativas locales (Gobierno de Hungría, 2011). En los Países Bajos, las escuelas y los directores gozan de una gran libertad para diseñar sus contenidos y métodos educativos sin necesidad de ceñirse a un currículum nacional, siempre y cuando se respeten las normas de calidad centralizadas y los objetivos nacionales de aprendizaje. Esta autonomía está supervisada y equilibrada por medidas de rendición de cuentas, objetivos de rendimiento y un sistema nacional de evaluación gestionado por la Inspección de Educación dependiente del Ministro de Educación (Neeleman, 2019). En Malasia, los directores pueden seleccionar actividades cocurriculares y asignaturas optativas, sobre todo en las escuelas consideradas como de alto rendimiento (Ministerio de Educación de Malasia, 2013).

Sin embargo, en otros países, los directores se enfrentan a retos a la hora de fijar los objetivos y contenidos del currículum académico. En Arabia Saudita, los directores afirmaron sentirse desatendidos y sin voz en el desarrollo curricular y mostraron su deseo de colaborar más con el profesorado (Almalki, 2019). En Türkiye, los equipos escolares perciben una influencia limitada sobre los objetivos y contenidos del currículum, pero persisten en realizar adaptaciones a pesar de sus sistemas estén centralizados y su autonomía limitada (Tokgoz y Bumen, 2021).

Muchos países exigen a las y los directores de centros escolares que supervisen el progreso del alumnado, lo cual es crucial

para apoyar el rendimiento académico, evaluar los métodos de enseñanza y mejorar la calidad de la educación (UNESCO, 2017, 2023a). En Victoria (Australia), los directores elaboran y supervisan los planes educativos individuales de los alumnos, evaluando su progreso y ajustando los mecanismos de apoyo para satisfacer mejor sus necesidades (Timothy y Agbenyega, 2018). Algunos países también obligan a los directores a supervisar el bienestar de los alumnos. En Dinamarca, los directores de los centros escolares supervisan anualmente el bienestar de los alumnos e integran los resultados en sus evaluaciones del entorno docente (Gobierno de Dinamarca, 2021). El seguimiento del progreso de los alumnos está estrechamente vinculado a la rendición de cuentas. En los países europeos, más del 60 % de los directores se sienten obligados a cumplir las normas, lo que les impulsa a desarrollar sus competencias de gestión, mejorar los procesos de autoevaluación y aumentar la participación del profesorado en la toma de decisiones. Sin embargo, las inspecciones y las elevadas medidas de rendición de cuentas pueden restringir involuntariamente los enfoques pedagógicos innovadores y la flexibilidad curricular, sobre todo en entornos extremadamente regulados (Altrichter y Kemethofer, 2015).

“

Una encuesta realizada entre directores de 14 países de ingresos bajos y medios reveló que el 68 % de su tiempo lo dedican a tareas de gestión

”

Uno de los mayores retos a la hora de centrarse en el liderazgo pedagógico tiene que ver con las responsabilidades de gestión. Un estudio llevado a cabo en 14 países de ingresos medios y bajos, entre los que figuran Ecuador, Kenya, Pakistán y Filipinas, reveló que los directores dedicaban el 68 % de su tiempo a tareas de gestión (Global School Leaders, 2023). Aproximadamente un tercio de los directores de centros públicos y un quinto de los directores de centros privados de los países de la OCDE declararon carecer de tiempo suficiente para desempeñar funciones de liderazgo pedagógico. Entre las actividades que más tiempo consumen, figuran las tareas administrativas (por ejemplo, gestión de informes, presupuestos, calendarios y respuesta a los funcionarios de educación) (30 %) y las tareas de dirección y reuniones (por ejemplo, planificación estratégica y recursos humanos) (21 %) (OCDE, 2020). En Irlanda, los directores de centros de educación secundaria se ven sometidos a unas exigencias administrativas cada vez mayores, lo cual les impide centrarse en liderar las tareas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Una encuesta realizada por la Asociación Nacional de Directores y Subdirectores reveló que el 73 % de los directores se sentían desbordados a causa de tareas como la gestión financiera, de adquisiciones, de recursos humanos, de salud y seguridad, y de instalaciones (O'Brien, 2023).

LOS DIRECTORES DEBEN FOMENTAR LA COLABORACIÓN

Fomentar la colaboración es crucial para crear un entorno de aprendizaje eficaz (Bush, 2008, 2020) (véase el capítulo 4). La colaboración puede mejorar el desarrollo profesional, promover

el apoyo mutuo y reforzar los lazos entre todos aquellos miembros de la comunidad escolar dedicados a fomentar el éxito y el bienestar de los alumnos (Pont et al., 2008). El análisis de 211 sistemas educativos llevado a cabo para la elaboración de este informe muestra que la mitad de dichos sistemas exige a los directores que promuevan la cooperación entre el profesorado mediante, por ejemplo, el fomento de aspectos como la colaboración interna a través del establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje, la planificación colaborativa, los proyectos interdisciplinarios, los equipos docentes, la crítica constructiva y orientación entre compañeros, el liderazgo compartido y la integración de la tecnología. En Nueva Zelanda, el documento de orientación *Kiwi Leadership for Principals* hacía hincapié en el «ako» (ser aprendiz), un enfoque basado en la colaboración que promueve la mentoría en la enseñanza y el aprendizaje, y apoya el crecimiento colectivo (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2008). En Türkiye, la normativa nacional hace hincapié en el papel de las y los directores a la hora de fomentar un espíritu de equipo y una cultura de colaboración entre el profesorado (Ministerio de Educación Nacional de Türkiye, 2013). En Zambia, los estándares de liderazgo educativo enfatizan la promoción de la colaboración docente a través de la puesta en común de experiencias y materiales (Ministerio de Educación General de Zambia, 2019).

En la encuesta TALIS de 2018, los directores de Japón (32 %), Francia (41 %) y Suecia (49 %) informaron de un menor compromiso en el fomento de la cooperación docente en comparación con España (75 %), Türkiye (81 %) y Viet Nam (85 %) (OCDE, 2020a). Según el PISA de 2022, el 22 % de los alumnos de primer ciclo de educación secundaria de los países de la OCDE asistían a centros en los que los directores o los equipos de administración fomentaban sistemáticamente la colaboración entre el profesorado al menos una vez al mes. Sin embargo, el 33 % asistía a escuelas en las que ese estímulo era muy infrecuente y se producía únicamente una o dos veces al año (OCDE, 2023a).

Se espera que las y los directores fomenten la colaboración de los docentes a través de comunidades y equipos de aprendizaje profesional. En Viet Nam, los directores crean equipos profesionales de docentes agrupándolos por curso o asignatura para centrarse en temas como la tecnología educativa, el apoyo a los alumnos con discapacidad, el asesoramiento escolar, la elaboración de planes educativos escolares y la selección de libros de texto. Las reuniones quincenales fomentan la creación de un entorno propicio para mejorar el desarrollo profesional de los docentes (Ministerio de Educación y Formación de Viet Nam, 2020). Los directores han promovido la colaboración y el crecimiento del profesorado mediante observaciones, seminarios, tutorías, sesiones de formación y reuniones, animando a los docentes a participar activamente y a aprender unos de otros (Tran et al., 2020).

Los países también esperan que los directores establezcan las relaciones de las escuelas con una amplia gama de partes interesadas externas. En tres de las provincias y territorios canadienses con una importante población indígena, se espera que los directores colaboren con las comunidades escolares. En Nunavut, por ejemplo, tienen el mandato de trabajar con las organizaciones comunitarias para desarrollar programas destinados a mejorar la comunicación en lenguas inuit (Gobierno

de Nunavut, 2021). En Yukón, los directores se centran en las asociaciones con las comunidades de las Primeras Naciones, los padres y madres, los consejos escolares y las organizaciones (Educación de Yukón, 2011). Alberta obliga a los directores a implicar activamente a los miembros de la comunidad y a establecer relaciones con los padres, madres, ancianos, líderes locales y miembros de la comunidad indígenas (Alberta Education, 2023).

En España, se espera que los directores de los centros escolares promuevan la colaboración con las familias, las instituciones y otras organizaciones para fomentar las relaciones con la comunidad y crear un entorno escolar propicio (Gobierno de España, 2006). En Andalucía, los directores han promovido la educación inclusiva a través del establecimiento de planes de colaboración, la mejora de la comunicación y la puesta en marcha de medidas preventivas (Gómez-Hurtado et al., 2023).

En Ghana, Kenya y Zambia, se espera que los directores cultiven sólidas relaciones con la comunidad, fomenten la participación activa en las actividades escolares y promuevan el trabajo en equipo entre el personal, el alumnado y los padres y madres. También se espera que identifiquen y aprovechen los recursos locales para contribuir a la consecución de los objetivos de la escuela, de acuerdo con el principio de responsabilidad compartida de la filosofía *ubuntu* (López et al., 2024).

El tiempo que los directores dedican a colaborar con los padres, madres y tutores varía mucho en función del país. Según la encuesta TALIS de 2018, el tiempo que dedican a dicha colaboración países como Brasil e Italia (14 %) es prácticamente el doble que el tiempo que dedican naciones como los Países Bajos o Noruega (7 %) (OCDE, 2020). Según el PISA de 2022, aproximadamente una cuarta parte de los alumnos de los países de la OCDE asistían a centros de secundaria en los que los directores compartían información con los padres, madres o tutores sobre asuntos escolares y el rendimiento de los alumnos al menos una vez a la semana; el 41 % estaban escolarizados en centros en los que esta comunicación se producía aproximadamente una o dos veces al mes; y más de un tercio en centros en los que dicha comunicación era esporádica (OCDE, 2023a).

SE ESPERA QUE LOS DIRECTORES CONTRIBUYAN AL CRECIMIENTO DE LOS MIEMBROS DEL PERSONAL

Se espera de los directores que capaciten a los miembros del equipo escolar para que estos puedan alcanzar todo su potencial mediante la supervisión, la evaluación, la mentoría, las críticas constructivas y el reconocimiento, lo cual contribuye a mejorar tanto las capacidades individuales de dichos miembros como la eficacia general de la escuela (Grissom et al., 2021; Leithwood y Levin, 2010). Como parte de la supervisión del desarrollo del profesorado, los directores de los centros suelen encargarse de valorar y evaluar a los docentes para ofrecerles apoyo, fomentar su crecimiento y garantizar la rendición de cuentas. Estas evaluaciones suelen consistir en la observación de las clases y el análisis de los datos de rendimiento de los alumnos a fin de comprender el impacto que el profesorado tiene en el aprendizaje.

Según el análisis de 211 sistemas educativos realizado para la elaboración de este informe, el 70 % de los sistemas asigna la evaluación del profesorado a los directores mediante el establecimiento de objetivos como la promoción, el desarrollo profesional, la garantía de la calidad y la rendición de cuentas. En Barbados, los directores deben asegurarse de que las evaluaciones del personal docente se ajustan a la *Guía para la evaluación del profesorado* (Gobierno de Barbados, 2008a, 2008b). En Ontario (Canadá), los directores tienen la obligación de evaluar el rendimiento de sus equipos docentes. Si la calificación de un docente es insatisfactoria, el director analiza las deficiencias y elabora un plan de mejora por escrito, en el que se indican los siguientes pasos que deberá dar dicho docente (Gobierno de Ontario, 2023). En Estonia, las asociaciones de líderes escolares elaboran modelos de evaluación para que los directores midan la contribución y la eficacia del profesorado. Los directores personalizan y aplican estos modelos, teniendo en cuenta las características exclusivas de sus escuelas (Ministerio de Educación e Investigación de Estonia, 2020).

Según la encuesta TALIS de 2018, el 64 % de los docentes de los países de la OCDE y el 71 % de todos los países participantes son evaluados formalmente por sus directores una vez al año. Los métodos de evaluación incluyen el análisis de los resultados del alumnado (94 %), las encuestas a los estudiantes (82 %), la evaluación de los conocimientos del personal docente (70 %) y las autoevaluaciones (68 %). El proceso de evaluación es universal en Shanghái (China), Rumanía, Eslovenia y Viet Nam, pero una excepción en Austria, Bélgica, Países Bajos y Portugal (por debajo del 25 %) (OCDE, 2020a). Esto puede cambiar en Bélgica. En la comunidad de habla francesa, según lo dispuesto en un Decreto de 2023 sobre apoyo, desarrollo de competencias profesionales y evaluación del personal docente, los profesores deben someterse ahora a una evaluación, que incluye un plan de desarrollo de competencias y una entrevista con el director del centro. La evaluación, supervisada por la Autoridad Educativa de Valonia-Bruselas, da lugar a una calificación o bien «favorable» o bien «desfavorable», en cuyo caso, podría incluso procederse al despido si no se observan mejoras (Federación Valonia-Bruselas, Ministerio de la Comunidad Francesa, 2023). Si bien la implantación de esta evaluación estaba inicialmente prevista para enero de 2024, las protestas generalizadas de los docentes han hecho que se haya aplazado hasta mediados de 2026 (Belga, 2023).

“ A nivel mundial, el 73 % de los países espera que los directores apoyen el desarrollo profesional del personal ”

En muchos países, las y los directores dirigen planes para garantizar que los miembros del profesorado reciban la formación y el apoyo pertinentes. A nivel mundial, el 73 % de los países espera que quienes ocupan los puestos de dirección de los centros escolares apoyen el desarrollo profesional del personal. En Asia Central y Meridional, así como en Europa y América del Norte, más del 80 % de los países exigen a los directores que elaboren planes de desarrollo profesional para todo el personal de sus escuelas.

En Japón, directores y docentes colaboran conjuntamente en la elaboración de planes integrales de formación para atender las diversas necesidades (Gobierno de Japón, 2020).

Los directores también desempeñan un papel fundamental en el apoyo y la tutoría del profesorado. En Kenia, se les anima a desarrollar programas de tutoría para el desarrollo del profesorado, sirviendo como guías y modelos de conducta (Gobierno de Kenia, 2015). También se espera que promuevan el desarrollo de capacidades, fomenten las comunidades de aprendizaje profesional y orienten y preparen personalmente a los docentes (Ministerio de Educación de Kenia, 2023). En Uganda, se espera que los directores ayuden a desarrollar la capacidad del personal, identifiquen las deficiencias de rendimiento y organicen programas de desarrollo profesional a medida (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2020). En Ucrania, los directores de los centros se encargan de motivar y orientar a los profesores y de facilitar su formación y certificación (Gobierno de Ucrania, 2022).

EL IMPACTO DE LAS Y LOS DIRECTORES DE ESCUELA PUEDE SER SIGNIFICATIVO

Es muy difícil evaluar el impacto de las y los directores de centros escolares. En lo que respecta a los insumos, las prácticas son difíciles de observar, de medir y de evaluar, ya que no solo interactúan entre sí sino también con el contexto. En cuanto a los resultados, existen múltiples unidades de observación: alumnado, profesorado, escuelas y comunidades. Además, existen múltiples resultados distintos, aunque la mayoría de los estudios tienden a centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, ya que se trata del resultado más fácil de cuantificar. No obstante, muchos otros resultados son difíciles de medir, especialmente aquellos cuya repercusión tarda en materializarse, algo que, en muchas ocasiones, solo llega a ocurrir cuando el director o directora ya se ha trasladado a otro centro. Sin embargo, cada vez son más los estudios que han ido recopilando pruebas del impacto que tienen determinadas prácticas específicas de liderazgo tanto en la organización y cultura de las escuelas como en el profesorado (Bush, 2021, 2024; Grissom et al., 2021; Gümüş et al., 2018), así como de su influencia en la calidad de la enseñanza y en los resultados del aprendizaje de los alumnos (Leithwood et al., 2020).

Muchas investigaciones califican a determinadas prácticas como buenas, exitosas y eficaces, aunque el uso de estos adjetivos puede ser controvertido (Darling-Hammond et al., 2022; Day et al., 2020; Leithwood et al., 2020). Las y los directores que mayor impacto tienen en sus escuelas suelen ser aquellos que establecen direcciones transformadoras, construyen vínculos y relaciones, fomentan el desarrollo de las personas y contribuyen a mejorar la pedagogía (Leithwood et al., 2004, 2020). Dichos directores también suelen compartir valores y estrategias de mejora similares a pesar de las diferencias culturales (Day et al., 2024). Observan y proporcionan críticas constructivas; posibilitan un entorno escolar positivo, seguro y colaborativo; y gestionan los recursos de manera estratégica (Burkhauser, 2017; Hallinger, 2005). Utilizan las políticas y las reformas para impulsar un cambio fructífero (Gu et al., 2018; Day et al., 2024). La autonomía, el apoyo y el establecimiento de unas responsabilidades bien definidas influyen en las posibilidades que tienen las y los directores de marcar la diferencia (Pont et al., 2008).

... EN LO QUE RESPECTA A LA ASISTENCIA Y EL ABANDONO ESCOLAR

Las y los directores pueden, a través de un liderazgo eficaz, influir significativamente en la asistencia y permanencia del alumnado (Attendance Works, 2020). Pueden analizar los datos para identificar a los estudiantes en situación de riesgo y abogar por la obtención de recursos. Sus esfuerzos por involucrar a padres, madres, docentes y alumnos, y comunicar con ellos de manera transparente pueden contribuir también a mejorar las tasas de graduación (Evans-Brown, 2015). Ser coherente y fomentar la confianza dentro y fuera de la escuela es esencial para prevenir el abandono escolar (York, 2022).

En Victoria (Australia), los esfuerzos de colaboración entre los miembros directivos hicieron que las tasas de asistencia aumentaran del 87 % en 2022 al 89 % en 2023, lo cual contribuyó a reducir las diferencias de asistencia existentes entre los distintos tipos de escuelas (Koehn, 2023; Departamento de Educación y Formación de Victoria, 2023). En Rwanda, durante la pandemia de la COVID-19, la colaboración entre las comunidades y los directores fue crucial para apoyar a los estudiantes y reducir el abandono escolar; de hecho, más del 80 % de los directores confiaban en el papel de su comunidad para promover la permanencia del alumnado y la continuidad pedagógica (The Education Commission, 2023). En Puerto Rico (Estados Unidos), las y los directores que utilizaron eficazmente las herramientas de aprendizaje a distancia mostraron una mayor capacidad para retener a los estudiantes durante los cierres de escuelas que tuvieron lugar a causa de la COVID (Bobonis et al., 2020; Global School Leaders, 2020). En Tennessee (Estados Unidos), la mejora de la calidad de los directores se ha asociado a una reducción de casi un punto porcentual del absentismo estudiantil, lo que se traduce en una media de 1,4 días lectivos adicionales por alumno (Bartanen, 2020).

...EN LO QUE RESPECTA A LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

Dado que las distintas evaluaciones de aprendizaje miden diferentes resultados de este último, expresados en escalas diferentes, no es posible definir el impacto en términos de una medida absoluta comparable como puede ser, por ejemplo, el cambio en el porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel mínimo global de competencia. Para dar a conocer el impacto observado según distintos estudios, se utilizan, en su lugar, medidas relativas comparables como, por ejemplo, el cambio obtenido en relación con la distribución anterior de las puntuaciones en los exámenes (desviación estándar) y el impacto en términos de tiempo de aprendizaje ganado.

Existe una correlación entre las prácticas eficaces de los directores escolares y los resultados del aprendizaje de los alumnos del orden de 0,25 de desviación estándar, valor que se considera como bajo. Las prácticas de liderazgo pedagógico tienen un impacto más fuerte y moderado (0,42 de desviación estándar) que las prácticas de liderazgo transformador (0,11 de desviación estándar), aunque es posible que estos datos reflejen únicamente lo difícil que resulta identificar las prácticas de liderazgo transformador (Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005; Robinson et al., 2008; Teig et al., 2024). En un estudio citado

con frecuencia, se descubrió que las prácticas de liderazgo a todos los niveles –líderes superiores, intermedios y docentes– explican hasta el 27 % de la variación observada en los resultados de los alumnos, lo que convierte a los líderes en el segundo factor más influyente después del profesorado (Leithwood et al., 2006).

Los estudios comparativos han puesto de relieve el papel de la calidad del liderazgo en el rendimiento de los alumnos. El *Proyecto Internacional de Directores Exitosos de Escuelas (ISSPP)*, que abarca datos recopilados durante más de 20 años en 25 países, ha definido a los directores exitosos como aquellos que abordan cuestiones morales, sociales y éticas al tiempo que logran la excelencia académica en diversas poblaciones estudiantiles (Day et al., 2024). Otro análisis de 1800 escuelas de ocho países reveló que una mejora del orden de una desviación estándar de 1 en cuanto a la calidad de la gestión condujo a una mejora de desviación estándar de entre 0,23 y 0,43 en lo que respecta a los resultados de los estudiantes (Bloom et al., 2015).

Según datos relativos a un total de 15 000 escuelas de 65 países, existe una correlación positiva entre las prácticas eficaces de administración escolar y los resultados de aprendizaje de los alumnos (Leaver et al., 2019).

“Según datos relativos a un total de 65 países, existe una correlación positiva entre las prácticas eficaces de administración escolar y los resultados de aprendizaje de los alumnos”

El análisis de los datos de las encuestas TALIS y PISA ha demostrado que la formación previa y posterior al nombramiento de las y los directores contribuyó a mejorar el rendimiento del alumnado en lectura, ciencias y matemáticas. La adopción de un desarrollo profesional centrado en la enseñanza también mejoró el rendimiento en matemáticas (Gümüş et al., 2024).

Varios metaanálisis han ayudado a resumir los resultados de la investigación. Una revisión de 51 estudios identificó asociaciones significativas entre el comportamiento del director o directora, la práctica pedagógica y el rendimiento de los estudiantes del orden de 0,35 de desviación estándar (Liebowitz y Porter, 2019). Una revisión de 144 artículos de investigación reveló que el liderazgo de los directores –y más concretamente el establecimiento de una visión de aprendizaje, la supervisión de la enseñanza y el fomento del desarrollo profesional– afecta significativamente al rendimiento de los alumnos (Özdemir et al., 2022). Una revisión de 14 estudios realizados entre 2006 y 2019 demostró un vínculo positivo entre el liderazgo transformacional y los resultados del alumnado (Li y Karanxha, 2024). La síntesis de seis estudios en los que participaron más de 22 000 directores en Estados Unidos estimó que sustituir a un director o directora de primaria cuyo rendimiento esté por debajo de la media por otro u otra cuyo rendimiento esté por encima de la media conducía, respectivamente, a 2,9 y 2,7 meses adicionales de aprendizaje en matemáticas y lectura al año (Grissom et al., 2021). Sin embargo, un metaanálisis a gran escala que abarcó a

1,5 millones de estudiantes de 75 países advirtió que este efecto variaba mucho de un país a otro. Algunos países, como Perú, mostraron efectos positivos, mientras que otros, como Bélgica, mostraron efectos negativos o insignificantes. Las diferencias en las medidas de liderazgo pedagógico entre países también sugieren que los factores culturales y de desarrollo influyen en el impacto que este tiene sobre el rendimiento de los alumnos (Pietsch et al., 2023).

Algunos estudios de investigación nacionales son también indicativos de la influencia que tienen las y los directores escolares en el rendimiento académico de sus alumnos. En Noruega, un estudio sobre escuelas rurales demostró que las prácticas de los directores, como establecer la dirección del centro o dirigir las cuestiones pedagógicas, eran, según los datos, valoradas más favorablemente por el profesorado de 10 escuelas de alto rendimiento que por el conjunto de docentes de 10 escuelas de bajo rendimiento. Estas prácticas fomentaron un clima organizativo positivo y mejoraron el rendimiento de los alumnos, un aspecto en el que el aprendizaje colaborativo del profesorado jugó un rol fundamental (Forfang y Paulsen, 2024). Un estudio de seguimiento de más de 20 000 directores en Inglaterra (Reino Unido) llevado a cabo entre 2004 y 2019 mostró que sustituir a un director ineficaz (del 16 % inferior) por uno eficaz (del 15 % superior) conllevaba una mejora equivalente a dos cursos en todas las asignaturas o a un curso en una sola asignatura en los centros de educación secundaria. El liderazgo eficaz en las escuelas primarias también se tradujo en tres meses adicionales de aprendizaje (Zuccollo et al., 2023).

La mayoría de las pruebas proceden de Estados Unidos, donde los investigadores tienen acceso a grandes conjuntos de datos de alta calidad que tienen en cuenta múltiples factores. La iniciativa *Principal Pipeline Initiative (PPI)*, puesta en marcha en seis distritos urbanos estadounidenses, mostró que las escuelas con directores estratégicamente ubicados superaron a otras en seis puntos porcentuales en lectura y tres en matemáticas, algo que resultó especialmente ventajoso para las escuelas primarias y los centros de primer ciclo de educación secundaria (Gates et al., 2019). En Florida, un estudio longitudinal en el que se observó a 100 directores de escuelas urbanas durante 3 años reveló que asesorar a los profesores, evaluar su rendimiento y desarrollar programas educativos contribuía al progreso de los alumnos. Sin embargo, los recorridos informales por las aulas de los centros de educación secundaria se han relacionado con un menor progreso del alumnado, posiblemente debido al hecho de que dichos recorridos no forman parte de los planes de mejora (Grissom et al., 2013).

En Texas, se llevó a cabo un análisis en el que se vincularon los registros administrativos con las transiciones de los estudiantes entre la escuela secundaria, la educación postsecundaria y el mercado laboral, y en el que se tuvieron en cuenta factores como los cambios de liderazgo, las finanzas y la demografía del área de gobierno local y las políticas curriculares y disciplinarias de las escuelas. Dicho análisis demostró que un cambio del orden de una desviación estándar en el valor añadido de los directores se traducía en un cambio de 0,12 de desviación estándar en el rendimiento de los estudiantes, un aumento del 2 % en la tasa de asistencia en los centros de educación postsecundaria,

un aumento del 4 % en la permanencia en este tipo de centros y una mayor probabilidad de empleo a tiempo completo (Hanushek et al., 2024). Aunque algunos estudios de investigación simulan el impacto de la sustitución de directores «ineficaces» por directores «eficaces», un estudio que utilizó datos administrativos de la ciudad de Nueva York y de los estados de Oregón y Tennessee advirtió que la eficacia del director medio para mejorar el rendimiento de los alumnos no cambiaba en función de su experiencia (Bartanen et al., 2023).

Algunos estudios subrayan que el impacto de los directores en el rendimiento de los alumnos tiende a ser mayor en las escuelas con dificultades que se enfrentan a circunstancias adversas. En Rwanda, una evaluación a gran escala valoró el impacto de un programa de diploma homologado, implantado gradualmente en distintas regiones, cuyo objetivo era el de desarrollar los conocimientos y competencias de los líderes escolares hacia cinco estándares profesionales: la dirección estratégica, el liderazgo en el aprendizaje, el liderazgo en la enseñanza, la gestión de la organización y las relaciones con la comunidad. La evaluación vinculó múltiples conjuntos de datos: información sobre las escuelas seleccionadas y los líderes escolares que participaron en el programa; puntuaciones de los alumnos en los exámenes de finalización de la enseñanza primaria; datos del censo escolar anual; e información sobre la actividad nocturna para evaluar la lejanía y la pobreza de la zona escolar. El análisis constató un aumento de los resultados de los exámenes de 0,11 de desviación estándar en las escuelas públicas, pero no en las concertadas. También se observó que el impacto era mayor en las escuelas situadas en zonas rurales y más pobres, las cuales eran más propensas a disponer de menos recursos, una gestión de peor calidad y un alumnado con resultados académicos inferiores. Las entrevistas con los participantes revelaron que el impacto puede haber funcionado a través de cambios en las prácticas, como la implantación de procesos de iniciación para el profesorado o la celebración de reuniones más frecuentes con los padres y madres (Lauterbach et al., 2024).

Un director inspirado puede revitalizar la misión de una escuela en dificultades y fomentar una cultura de aprendizaje y crecimiento (Green, 2020; Setlhodi, 2020). En Haití, un análisis de los cierres de escuelas provocados por el huracán Matthew en 2016 reveló que la adopción de mejores prácticas de gestión rutinaria por parte de los directores mejoraba significativamente las puntuaciones de lectura en los primeros grados en un 0,43 de desviación estándar en las escuelas especialmente dañadas (Adelman y Lemos, 2021). Un análisis llevado a cabo para la elaboración de este informe y en el que se utilizaron datos vinculados de las encuestas TALIS y PISA de 2018, así como datos extraídos del estudio *Niños del Milenio*, examina cómo las prácticas de liderazgo influyen en las escuelas resilientes, es decir, en aquellas con la capacidad de mejorar el potencial de los estudiantes en medio de los desafíos. La pedagogía eficaz, la toma de decisiones compartida y la orientación hacia la equidad para fomentar entornos favorables son características de liderazgo asociadas a la resiliencia. En Australia y Dinamarca, los directores de escuelas desfavorecidas mostraron mayores niveles de liderazgo en la enseñanza que sus homólogos de escuelas no desfavorecidas (Teig et al., 2024).

...EN LO QUE RESPECTA A LAS NECESIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL ALUMNADO

Las y los directores de escuela reconocen que atender las necesidades socioemocionales de los alumnos es una parte esencial del liderazgo pedagógico. Los directores eficaces crean entornos de apoyo que fomentan tanto el crecimiento académico de los alumnos como su bienestar emocional (Ashdown y Bernard, 2012; Castro et al., 2021). En muchos países, los directores de escuela ayudan a los alumnos a acceder a servicios de asesoramiento y apoyo, fomentando así su socialización y crecimiento emocional. En Palau, se espera que los directores supervisen el asesoramiento y las tutorías para mejorar la seguridad, el bienestar y el éxito académico (Ministerio de Educación de Palau, 2019).

“

Los directores eficaces crean entornos de apoyo que fomentan tanto el crecimiento académico de los alumnos como su bienestar emocional

”

Los directores también influyen en la salud (OMS y UNESCO, 2021) y el bienestar de los alumnos, tal y como se pudo observarse

durante la pandemia de la COVID-19 (**recuadro 2.2**). En Jamaica, donde los directores designan personal para proporcionar a los estudiantes información sobre los servicios de salud (Ministerio de Educación de Jamaica, 2010), un estudio en el que participaron 12 directores de escuelas secundaria destacó su papel en la contratación de consejeros adicionales, la asignación de fondos para el apoyo a los estudiantes y al personal, y la garantía de que se disponga de recursos como programas de desayuno (Walker, 2021). En Estados Unidos, con el apoyo de la Ley de Protección al Paciente y Cuidado de Salud Asequible, los directores colaboran con psicólogos y trabajadores sociales escolares para elaborar planes de crisis y protocolos de seguridad. Esta colaboración fomenta servicios de salud mental culturalmente competentes que benefician a niños y adolescentes (Doll et al., 2017).

Los directores escolares también pueden apoyar las iniciativas de aprendizaje socioemocional. El proyecto de la UE Hand in Hand en Croacia, Dinamarca, Alemania, Eslovenia y Suecia hizo hincapié en un enfoque de toda la escuela para desarrollar las competencias sociales, emocionales e interculturales de los estudiantes, con la participación activa de los líderes escolares (Nielsen et al., 2019). El programa Promover la salud mental en la escuela de Croacia, Grecia, Italia, Letonia, Malta, Portugal y Rumanía se centró en las habilidades socioemocionales y los retos psicosociales de los alumnos mediante una formación integral dirigida por los directores de los centros escolares

RECUADRO 2.2:

Los directores y directoras de los centros escolares se centraron en reducir el estrés relacionado con la COVID-19

Durante la pandemia, las y los directores utilizaron la inteligencia emocional, que incluye la autoconciencia, la autorregulación y la comunicación empática, para fomentar una cultura escolar de apoyo y superar los retos del aprendizaje remoto y el aislamiento (Charalampous et al., 2021; Doe et al., 2015), lo cual tuvo un impacto positivo en los resultados educativos y la cohesión de la comunidad (Dare y Saleem, 2022). La pandemia también repercutió en la sensibilización y la capacidad de respuesta ante los problemas de salud mental.

En los países de ingresos medios y bajos, como India, Kenya, Maldivas, Sudáfrica y Uganda, los planes nacionales de salud mental y apoyo psicosocial tuvieron como objetivo reforzar la concienciación sobre la salud mental, aliviar el estrés y garantizar la continuidad de los servicios de apoyo al alumnado. Los directores ayudaron a elaborar material educativo centrado en la salud mental y utilizaron plataformas en línea para compartir información, ofrecer sesiones de asesoramiento y poner a disposición líneas telefónicas de ayuda. Estos servicios a distancia ayudaron a mantener el acceso a la atención sanitaria mental. Se realizaron esfuerzos para formar a educadores y trabajadores sanitarios de la comunidad en la prestación de apoyo psicológico esencial, ampliando así el alcance de los servicios de salud mental más allá de los entornos clínicos tradicionales (Kola et al., 2021). En la provincia del Cabo Oriental (Sudáfrica), las y los directores adaptaron las medidas de apoyo durante la pandemia para proporcionar asistencia emocional y psicosocial, realizando visitas a domicilio y animando a los profesores a utilizar la tecnología. Las medidas prioritarias de apoyo al personal se centraron en aspectos como la claridad de las comunicaciones, la seguridad de las instalaciones y la gestión de la carga laboral. Las y los directores también proporcionaron asesoramiento y acuerdos laborales flexibles para aliviar el estrés del personal y fomentar un entorno de trabajo saludable (Mutongoza et al., 2021).

En los países de altos ingresos, los directores tuvieron la oportunidad de confiar más en la tecnología. En Grecia, como en muchos otros países donde los centros escolares permanecieron cerrados durante un periodo de tiempo prolongado, los directores reconocieron la importancia de mantener la comunicación y las conexiones humanas a través de la tecnología digital, la cual integraron en sus rutinas diarias de liderazgo. La mayoría de las y los directores emplearon ampliamente la inteligencia emocional para reunir virtualmente a los miembros del profesorado y mejorar el compromiso de los alumnos con el fin de garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas (Argiropoulou et al., 2021). En Estados Unidos, los directores aplicaron estrategias de apoyo a las familias marginadas durante la pandemia, incluidos puntos de acceso wifi, y adaptaron el currículum académico para dar prioridad al bienestar socioemocional (Okilwa y Barnett, 2021, 2023). En 2023, la Asociación Nacional de Directores de Secundaria lanzó una campaña en defensa de prácticas innovadoras y de una mayor financiación de los servicios de salud escolar (NASSP, 2023). Los directores crearon la Red de Salud Mental y Bienestar para potenciar el liderazgo del alumnado en cuestiones de salud mental y bienestar (National Honor Society, 2021).

(Colomeischi et al., 2022). Una encuesta representativa a nivel nacional de casi 900 directores de escuelas públicas de primaria y secundaria en Estados Unidos mostró que estos habían mejorado su comprensión de que las competencias socioemocionales eran enseñables, creían en la necesidad de desarrollarlas en los alumnos y conocían su impacto en los estudiantes a largo plazo (DePaoli et al., 2017).

... EN LO QUE RESPECTA A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Las y los directores de escuelas siguen prácticas inclusivas y culturalmente receptivas para fomentar un entorno en el que cada alumno, independientemente de su origen o capacidad, pueda prosperar académica y socialmente (DeMatthews, 2014; Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la educación inclusiva, 2020; Inclusion International, 2024; Karakose et al., 2023). En Malta, que se encuentra en medio de una importante ruta migratoria internacional, los directores han promovido una cultura escolar inclusiva para apoyar a las familias y los alumnos inmigrantes. Las estrategias incluyen conceptualizar la diversidad, proporcionar apoyo lingüístico y establecer relaciones con la comunidad (Vassallo, 2024). En Nueva Zelanda, los directores han integrado el idioma y las prácticas culturales maoríes en sus escuelas. También han creado espacios dedicados a las familias maoríes y pasíficas, mejorando su compromiso y apoyo. Estos esfuerzos ayudan a reflejar mejor las culturas de los alumnos, promoviendo así un entorno educativo más inclusivo y receptivo (Shiller, 2020).

“

Los directores pueden fomentar un entorno en el que todos los alumnos, independientemente de su origen o capacidad, puedan prosperar académica y socialmente

”

En Portugal, los directores de las escuelas implementan medidas de inclusión, como itinerarios curriculares diferenciados y apoyo psicopedagógico, mediante el nombramiento de coordinadores y equipos de educación inclusiva (Gobierno de Portugal, 2018), siempre que las limitaciones de recursos lo permitan (Lopes y Oliveira, 2021).

Algunos directores trabajan para que se reconozca, respete y celebre la diversidad de orientación sexual, identidad y expresión de género. Por ejemplo, una encuesta realizada a directores de centros de enseñanza de primer ciclo de educación secundaria de Indiana (Estados Unidos) puso de manifiesto la existencia de prácticas de apoyo a estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y transexuales como, por ejemplo, el fomento de culturas escolares inclusivas (29 %), la designación de personal de apoyo para que actúen como orientadores (26 %), el fomento de la colaboración con los padres y madres (17 %) y la implantación de políticas antiacoso y clubes de estudiantes de la Alianza Gay-Hetero (14 %). Estas iniciativas han contribuido a combatir la discriminación y a fomentar un clima escolar positivo en el que el alumnado se siente respetado (Boyland et al., 2020).

Los directores también trabajan para prevenir el acoso en sus escuelas. Un estudio realizado en colaboración con directores de centros de primer ciclo de educación secundaria de Mersin (Türkiye) mostró cómo estos identificaban los incidentes de acoso a través de informes de víctimas, testigos, docentes, orientadores, padres y madres. Dichos directores se ocuparon de esos incidentes mediante el uso de prácticas de asesoramiento, advertencias, reconciliación, medidas disciplinarias y programas de educación del carácter, colaborando estrechamente con todas las partes implicadas. Entre los retos se incluyen la carga de trabajo del profesorado y su reticencia a enfrentarse directamente al acoso (Saldiraner y Gizir, 2021). En Estados Unidos, todos los estados han aprobado leyes para prevenir el acoso, que orientan a los directores sobre cómo garantizar entornos seguros (Hatzembuehler et al., 2015). En Indiana, los directores que aplican programas basados en pruebas, como los programas de Intervenciones y Apoyos para el Comportamiento Positivo y los procesos de justicia restaurativa, han conseguido reducir el acoso escolar. Estos directores educan tanto al alumnado como al personal, fomentan la empatía y apoyan a víctimas y agresores. La colaboración con organizaciones comunitarias y profesionales de la salud mental ayuda aún más a abordar el acoso, reducir los incidentes y mejorar el clima escolar (Brown et al., 2020).

... EN LO QUE RESPECTA AL DESARROLLO Y EL BIENESTAR DEL PROFESORADO

Las y los directores pueden reforzar la motivación y el compromiso del profesorado estableciendo objetivos claros, proporcionando apoyo personalizado, promoviendo el desarrollo profesional y fomentando la innovación (Berkovich y Eyal, 2017; Bogler y Berkovich, 2022). En Indonesia, un estudio llevado a cabo en 25 escuelas primarias demostró que los directores que habían recibido formación para ayudar al personal docente a poner en práctica la enseñanza correctiva diferenciada conseguían una mejora mucho más significativa de la eficacia del profesorado que aquellos que no habían recibido formación (Susanti et al., 2023). En Israel, un estudio en el que participaron 122 profesores de primaria demostró que el liderazgo transformacional centrado en la visión y el empoderamiento reducía el agotamiento del personal docente al potenciar la motivación intrínseca, mientras que el liderazgo transaccional basado en recompensas y castigos se asociaba con un mayor nivel de desgaste profesional y motivación extrínseca (Eyal y Roth, 2011). En Türkiye, dos estudios demostraron que los directores cuyas prácticas de liderazgo empoderaban a los miembros del profesorado obtenían como resultado un aumento de la satisfacción y motivación laboral de estos, lo que, a su vez, contribuía a la creación de un entorno escolar positivo (Limon, 2022). Estos resultados se obtuvieron gracias al aumento de la colaboración, la reflexión, la experimentación y el compromiso del profesorado (Bektaş et al., 2022). El análisis de 45 países llevado a cabo para la elaboración de este informe con datos del *Estudio Internacional sobre Tendencias en Matemáticas y Ciencias* de 2015 también reveló que la satisfacción laboral de los profesores era mayor cuando los líderes escolares se mostraban accesibles y apoyaban la planificación de la enseñanza (Eryilmaz y Strietholt, 2024).

Los directores que apoyan a los profesores pueden inspirarlos para que adopten prácticas docentes innovadoras y piensen de forma creativa en sus aulas. Un estudio llevado a cabo en 32 países demostró que el liderazgo pedagógico mejoraba directamente la calidad de la enseñanza, mientras que el liderazgo compartido mejoraba la colaboración entre el profesorado, lo que, a su vez, beneficiaba indirectamente a la calidad de la enseñanza (Bellibaş et al., 2021). En Malasia, un estudio reveló que la autoeficacia de los profesores y las prácticas de liderazgo transformacional de los directores explicaban la mitad de la varianza en el comportamiento innovador del personal docentes (Zainal y Mohd Matore, 2021).

“

Según un estudio realizado en 32 países, el liderazgo pedagógico mejora directamente la calidad de la enseñanza

”

Las y los directores pueden promover la retención del profesorado fomentando una visión compartida, creando confianza relacional, compartiendo el liderazgo pedagógico, garantizando unas condiciones de trabajo seguras y actuando como escudo burocrático (Becker y Grob, 2021). El liderazgo de apoyo que hace que los profesores se sientan valorados por los equipos directivos superiores, los programas de tutoría e iniciación para los nuevos docentes y el desarrollo profesional continuo también influyen en la retención del profesorado a largo plazo (Perryman y Calvert, 2020). El análisis de los profesores de la India y Sudáfrica llevado

a cabo para este informe muestra cómo estos consideran a los directores de sus centros como personas de apoyo (**recuadro 2.3**). Un estudio de seguimiento de más de 20 000 directores de escuelas en Inglaterra (Reino Unido) realizado entre 2004 y 2019 demostró que un liderazgo eficaz en las escuelas primarias se traducía en una reducción del absentismo y la rotación del personal (Zuccollo et al., 2023). En Nueva Orleans (Estados Unidos), los directores utilizan diversas estrategias para retener a los profesores con talento. Algunos ofrecen incentivos como remuneración en función del rendimiento, oportunidades de trabajo adicional, estipendios por responsabilidades añadidas y primas de contratación. Los paquetes de beneficios, como la cobertura sanitaria ampliada, también se utilizan para atraer y retener a educadores cualificados (Jabbar, 2018).

LAS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES, ESCOLARES Y DEL SISTEMA DETERMINAN EL IMPACTO DE LAS Y LOS DIRECTORES

La edad, la experiencia, el sexo y el origen étnico de las y los directores de centros escolares pueden influir en sus prácticas de liderazgo y en su repercusión en el rendimiento del alumnado, al igual que lo hacen las características del centro y otros factores contextuales o del sistema, como la autonomía.

La edad, la experiencia, la raza y la etnia condicionan el liderazgo

La investigación no indica una relación clara entre la edad de los directores y su rendimiento, especialmente cuando se tiene en cuenta su experiencia (Grissom et al., 2021). Según un índice de la encuesta TALIS sobre liderazgo pedagógico en el que se mide la

RECUADRO 2.3:

Los docentes indios y sudafricanos reconocen a las y los directores de los centros escolares como apoyos clave

En la India, las y los profesores entrevistados para este informe percibían a los directores de sus centros como los líderes más importantes y consideraban que proporcionaban un apoyo de mayor calidad que otras partes interesadas. Entre estos profesores, el 62 % calificó el apoyo de los directores como el más beneficioso, el 60 % subrayó la importancia del apoyo de los compañeros, el 43 % de los coordinadores de desarrollo del profesorado y el 35 % de los profesores mentores. Por el contrario, menos de una cuarta parte consideró que el personal estatal, de distrito, de bloque o de grupo era su principal apoyo. Los directores son especialmente valorados por su experiencia y su papel de enlace entre el personal de la escuela y los responsables de la toma de decisiones.

El estudio también demostró que los profesores de la India suelen colaborar con los directores de los centros escolares para impulsar su desarrollo profesional, destacando su accesibilidad y capacidad de respuesta. Aunque los profesores consideraban que el profesorado del Consejo Estatal de Investigación y Formación Pedagógica era crucial para el apoyo al currículum académico y al desarrollo profesional, también destacaban el papel de los directores y de los compañeros. Los directores también se consideraron un apoyo en la evaluación de los profesores, ya que el 78 % de ellos calificaron su ayuda de buena o excelente, seguidos por el apoyo de los compañeros y los profesores mentores.

En Sudáfrica, los directores y subdirectores informaron de frecuentes interacciones cara a cara con funcionarios de nivel medio durante las visitas programadas de profesores, quienes, por lo general, afirmaron consideradas beneficiosas. Sin embargo, a pesar de esta interacción, la mayoría de los miembros del equipo directivo se sentían agobiados por el cumplimiento de las normas y las tareas administrativas, y expresaron su deseo de obtener un mayor reconocimiento y disponer de más oportunidades para desempeñar sus funciones pedagógicas con el profesorado.

Fuente: Sayed et al. (2024).

frecuencia con la que los directores facilitan la colaboración de los profesores, no hay signos de que exista una correlación significativa con la edad (OCDE, 2020a). Un estudio realizado en 11 países para este informe tampoco identificó ningún patrón claro entre la edad de los directores y la resiliencia de sus escuelas, excepto en Colombia, donde se observó una mayor prevalencia de directores más jóvenes en las escuelas no resilientes (Teig et al., 2024).

Los estudios varían en su evaluación del impacto de la edad en la colaboración, la resistencia y la innovación. Las y los directores más jóvenes pueden aportar un estilo de liderazgo flexible, así como nuevas perspectivas y energía, que son aspectos cruciales en entornos educativos tecnológicamente ricos. En España, un estudio en el que se relacionaron los perfiles demográficos de los directores con la toma de decisiones mostró una correlación entre los directores más jóvenes (en torno a los 40 años) y la adopción de la toma de decisiones estratégicas participativas (Campos-García y Zúñiga-Vicente, 2019). Otro estudio realizado en España reveló que, al haber crecido en una era digital, los directores más jóvenes suelen ser más hábiles a la hora de integrar las nuevas tecnologías y las prácticas innovadoras en los centros escolares (Navaridas-Nalda et al., 2020). Otros estudios muestran que los directores de más edad tienden a ser más resilientes y pueden ver la adversidad como una oportunidad, a diferencia de los directores más jóvenes, quienes la ven como un obstáculo para sus objetivos (Lavretsky, 2014; Reed y Reedman, 2020).

Los estudios muestran evidencia mixta con respecto al impacto de la experiencia de las y los directores (Bastian y Henry, 2015; Carson, 2013; Gümüş et al., 2024). Es posible que una mayor experiencia contribuya a mejorar las aptitudes de liderazgo, los conocimientos educativos, la capacidad para resolver problemas, las aptitudes para entablar relaciones y las percepciones institucionales (Grissom et al., 2021). En los Estados Unidos, las escuelas con directores más experimentados a menudo muestran un crecimiento más rápido del rendimiento estudiantil, ya que la experiencia se correlaciona con calificaciones superiores en lo que respecta a la práctica de liderazgo (Grissom et al., 2018). Un rendimiento eficaz durante el desempeño de cargos docentes o de subdirección antes de ocupar puestos de dirección también puede influir positivamente en la eficacia de las y los directores, lo cual puede contribuir a acelerar el crecimiento del rendimiento estudiantil y a obtener mejores calificaciones en lo que respecta a la práctica (Goldhaber et al., 2019; Grissom et al., 2020). Una mayor experiencia suele traducirse en una mayor confianza en la gestión de las responsabilidades laborales, aunque estos directores más experimentados pueden frustrarse más con la dinámica del lugar de trabajo y percibir ineficiencias entre sus colegas (Darmody y Smyth, 2016).

Los directores de centros desfavorecidos suelen tener menos experiencia que aquellos que dirigen centros no desfavorecidos. Por ejemplo, entre los 11 países analizados para este informe, los directores de centros desfavorecidos de Argentina tenían menos de la mitad de años de experiencia que sus homólogos de centros no desfavorecidos. Sin embargo, sí se observaron excepciones en Chequia, Dinamarca y Georgia, donde los directores de las escuelas desfavorecidas tenían bastante más experiencia que los de las escuelas no desfavorecidas (Teig et al., 2024).

Los directores procedentes de minorías étnicas y lingüísticas pueden influir positivamente en el rendimiento académico, el comportamiento, la motivación y el sentimiento de pertenencia de los alumnos pertenecientes a minorías (Lee y Mao, 2020). Sin embargo, estos directores pueden también aportar beneficios al resto del alumnado, como un mayor rendimiento, la adopción de actitudes comunitarias más positivas y una mejor preparación para entornos laborales diversos (Gershenson et al., 2022; Wells et al., 2016). En Europa, aunque los estudiantes de origen inmigrante suelen obtener peores resultados de aprendizaje que los nativos, la diversidad de los directores aumenta el nivel de logros de los alumnos, mejora el rendimiento y autoestima de dichos estudiantes inmigrantes, y favorece la percepción que los estudiantes nativos tienen de ellos. También fomenta la conciencia intercultural y sirve de puente entre las escuelas, las familias y las comunidades de inmigrantes (Brown et al., 2022; Donlevy et al., 2015).

“ Los directores de centros desfavorecidos suelen tener menos experiencia que aquellos que dirigen centros no desfavorecidos ”

En Estados Unidos, se han realizado numerosas investigaciones sobre el impacto que los directores de etnias distintas a la caucásica tienen en el rendimiento y la equidad del alumnado. A menudo, se da prioridad a la contratación y retención de docentes de orígenes diversos (Bailes y Guthery, 2020; Farinde-Wu et al., 2020; Gilbert et al., 2022). Una investigación en la que participaron 200 directores descubrió que los directores negros combinaban la autoridad y el apoyo emocional con más confianza que sus homólogos blancos, lo cual contribuye a dar forma a las interacciones con el personal y a fomentar un clima escolar favorable (Isapa-Landa y Thomas, 2019). En los estados de Misuri y Tennessee, los directores de raza negra influyeron positivamente en el rendimiento en matemáticas de los alumnos negros a lo largo del tiempo y redujeron las suspensiones en la escuela en dos puntos porcentuales (Bartanen y Grissom, 2019). También aumentaron la proporción de profesores negros en aproximadamente dos puntos porcentuales de media (Bartanen y Grissom, 2023). En Texas, un estudio en el que participaron diversos administradores latinos descubrió que la etnicidad compartida mejoraba las conexiones, la confianza, el orgullo y la comodidad tanto entre el alumnado como entre los padres y madres (Murakami et al., 2018).

Las mujeres líderes contribuyen al éxito educativo en determinados contextos

Una de las áreas de investigación más activas es la del impacto del género del líder escolar en el clima escolar y el rendimiento del alumnado (Global School Leaders, 2024; Guilbert et al., 2024). Una cuestión clave es si las mujeres que dirigen centros escolares, que están infrarrepresentadas, son mejores a la hora de promover la colaboración y un entorno escolar propicio.

En Estados Unidos, el Instituto Nacional de Liderazgo Escolar descubrió que las directoras dedicaban más tiempo a la fijación de objetivos que los directores y que, por lo general, adoptaban un estilo de liderazgo más participativo (Sebastian y Moon, 2017). Una revisión sistemática sobre África reveló que las directoras tienden a mostrar cualidades eficaces de liderazgo pedagógico y tienen un estilo de liderazgo colaborativo, empático y colegiado (Bush et al., 2022). Las investigaciones realizadas en África Occidental y Central indican que las escuelas dirigidas por mujeres tienen tasas de absentismo docente más bajas y son más eficaces en el seguimiento de la asistencia, lo cual ha contribuido a reducir las tasas de absentismo en Benín, Camerún, Madagascar, Senegal y Togo (Alban Conto et al., 2023). En Sudáfrica, las directoras son reconocidas por la creación de entornos de aprendizaje más seguros y colegiados, y el establecimiento de responsabilidades claras para el personal (Zuze, 2023). También contribuyen a crear entornos más inclusivos para las niñas, abordando eficazmente los problemas de salud y menstruación (Cotropia, 2019). En Uganda, el proyecto *GEARR-ing Up for Success After School* puso de relieve el influyente papel que tienen las directoras como motivadoras y modelos a seguir a la hora de apoyar la transición exitosa de las niñas una vez finalizada la escuela (Sikes et al., 2021).

“

Los estudios realizados en África Occidental y Central indican que las escuelas dirigidas por mujeres tienen menores tasas de absentismo docente

”

Algunos estudios indican que las escuelas dirigidas por mujeres tienden a obtener mejores resultados académicos. Según un estudio basado en los 14 países africanos francófonos que participaron en la encuesta sobre logros de aprendizaje del *Programa para el Análisis de Sistemas Educativos de CONFEMEN (PASEC)* de 2019, los alumnos de primaria escolarizados en centros dirigidos por mujeres obtuvieron mejores resultados en matemáticas (mejora de 25 puntos) y lectura (mejora de 36 puntos) (CONFEMEN, 2020). En Benín, Madagascar, Senegal y Togo, el rendimiento de los alumnos en lectura y matemáticas en las escuelas primarias dirigidas por mujeres tuvo una desviación estándar a la alza de 0,30 en comparación con las escuelas dirigidas por sus homólogos varones, según el PASEC de 2019. En Togo, tanto las niñas como los niños de las escuelas dirigidas por mujeres obtuvieron mejores resultados en los exámenes de primaria. En Kenya, los alumnos de las escuelas dirigidas por mujeres obtuvieron mejores resultados en fluidez lectora oral en inglés y suajili que los de las escuelas dirigidas por hombres (Bergmann et al., 2022). En la República Democrática Popular Lao, las escuelas con mejores resultados de aprendizaje tienen el doble de probabilidades de estar dirigidas por mujeres (41 %) que las que obtienen peores resultados (18 %) (UNICEF Innocenti y Ministerio de Educación y Deportes de la República Democrática Popular Lao, 2020).

Es importante preguntarse hasta qué punto estas diferencias están relacionadas con el género o también se ven afectadas,

al menos parcialmente, por el contexto. Las mujeres están muy infrarrepresentadas en los puestos de liderazgo escolar; por tanto, es posible que las mujeres con aptitudes de liderazgo superiores a la media sean prioritarias a la hora de desempeñar puestos de liderazgo escolar. Las normas sociales también pueden obligar a las mujeres a trabajar más a menudo en las escuelas urbanas, las cuales tienen puntuaciones medias más altas. Otro estudio realizado en África Occidental y Central no halló ningún tipo de diferencia significativa en el rendimiento de los alumnos atribuida al liderazgo femenino en 10 países, lo que indica la influencia de factores contextuales adicionales (Alban Conto et al., 2023).

La autonomía tiende a contribuir a la mejora de la práctica siempre y cuando haya apoyo

Las instituciones y la cultura son factores contextuales que influyen en las funciones, las prácticas y la eficacia de las y los directores (Tamadoni et al., 2021). Entre estos factores contextuales, la estructura institucional ejerce una gran influencia en las funciones, las prácticas y la eficacia de los directores. La falta de recursos financieros, así como de otros tipos, es una característica institucional que restringe el abanico de actividades de quienes ocupan los puestos de dirección. Sin embargo, la característica institucional clave que permite a las y los directores ejercer su capacidad de liderazgo y mostrar iniciativa para mejorar los resultados educativos es el alcance de su poder de decisión. Una mayor autonomía contribuye a la innovación y la adaptación a las necesidades de la escuela, mientras que una menor autonomía dificulta el cambio y la colaboración.

La encuesta TALIS de 2018 puso de relieve las diferencias en los niveles de autonomía de las escuelas y las y los directores. Los directores tenían una gran capacidad de decisión en materia de admisiones (73 %), sanciones disciplinarias (70 %) y contratación y despido de personal (69 %). Sin embargo, menos de la mitad tenía una responsabilidad significativa en la selección del material didáctico (44 %) o en la determinación del contenido de los cursos (37 %), y menos aún en la fijación de los niveles salariales del profesorado (28 %) (figura 2.3).

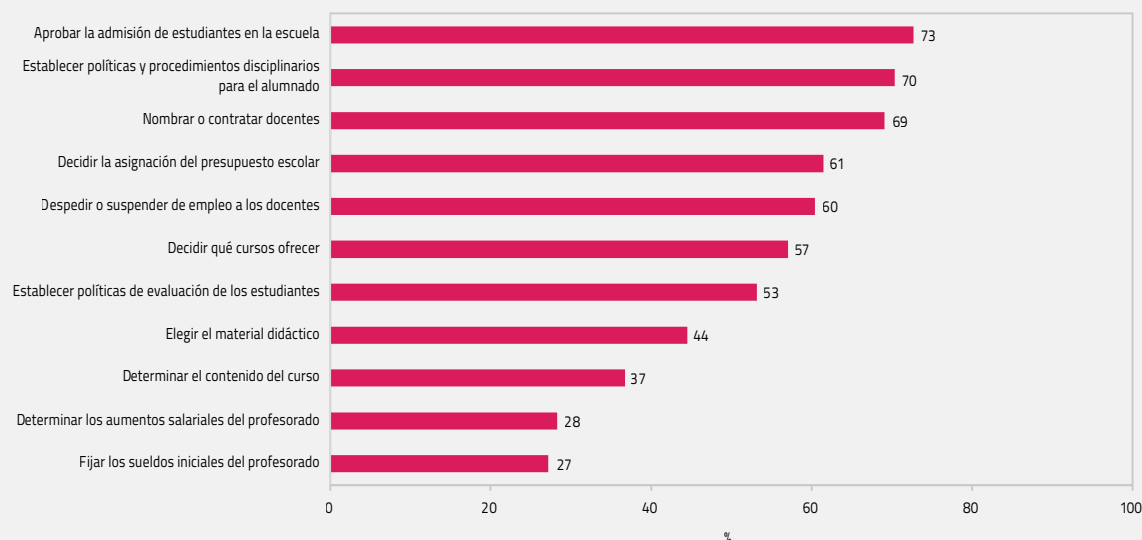
En los países de ingresos medios y bajos, se han introducido medidas para aumentar la autonomía. En Bhután, la iniciativa de la Escuela Central, lanzada en 2014, tenía como objetivo aumentar la autonomía de las escuelas para mejorar la calidad de la educación. El análisis de los resultados de cuatro años de exámenes mostró mejoras generales en el rendimiento (Dukpa et al., 2023). Pero a menudo las reformas son incompletas. En Kazajstán, una reforma a raíz de la cual algunas escuelas recibieron subvenciones capitativas como forma de aumentar la autonomía en la toma de decisiones no cambió la percepción de los directores de que la autonomía era limitada (Kasa y Ait Si Mhamed, 2023). El análisis de los datos del PISA sugiere que la autonomía aumentó el rendimiento en los sistemas educativos de alto rendimiento, pero lo redujo en los de bajo rendimiento (Hanushek et al., 2013).

Las pruebas más sólidas suelen proceder de países de altos ingresos, donde hay más acceso a datos de mayor calidad. En Chicago (Estados Unidos), el programa Independent School Principal, puesto en marcha en 2016, concedió autonomía a las y

FIGURA 2.3:

Las y los directores de los centros escolares tienen un gran poder de decisión a la hora de fijar las políticas disciplinarias, pero no los salarios del profesorado

Porcentaje de directores de escuelas secundarias inferiores que declaran tener una responsabilidad significativa, según el tipo de decisión, países seleccionados de ingresos medios y altos, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig2_3

Fuente: OCDE (2020a).

los directores de alto rendimiento eximiéndoles de la supervisión de la red y de las limitaciones presupuestarias. Para poder beneficiar de dicho programa, los directores tenían que demostrar un buen rendimiento y elaborar un plan destinado a hacer frente a la pérdida de apoyo centralizado (Travlos, 2020). En general, esta autonomía mejoró el rendimiento escolar, ya que los centros experimentaron un aumento de las tasas de aprobados en matemáticas e inglés de cuatro puntos porcentuales, casi sin coste adicional, aunque los resultados variaron mucho según el centro y el director (Jackson, 2023). En el marco del PISA de 2022, se pidió a los directores de 20 sistemas educativos que informaran sobre qué actor era el principal responsable de una serie de decisiones escolares. Según los resultados, cuanto mayor era el número de directores que asumían la responsabilidad principal de las decisiones sobre recursos humanos y financieros, más probable era que dicho país figurara entre los mejor clasificados en cuanto a rendimiento medio en matemáticas (OECD, 2023a) (figura 2.4).

A pesar de estas conclusiones, la realidad es más compleja, y a menudo surgen tensiones cuando el aumento de la responsabilidad no va acompañado de medidas de apoyo o recursos suficientes (Cheng et al., 2016; Pont, 2020). En Inglaterra (Reino Unido), las escuelas a las que se concedió un alto grado de autonomía en virtud de las recientes reformas también tuvieron que asumir un alto grado de responsabilidad.

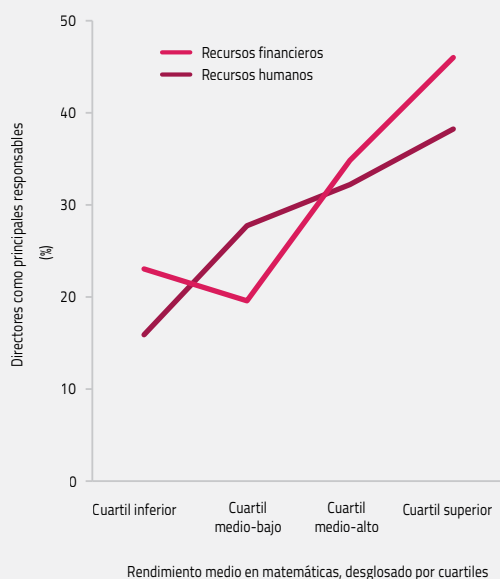
Esta combinación tiende a presionar a las y los directores, que dicen sentirse sobrecargados de trabajo y en conflicto entre las exigencias políticas y su deseo de innovar (Mincu, 2024). En ese sentido, apostar por un liderazgo «eficaz» que cumpla con los objetivos y las funciones de la política central puede no ser necesariamente un liderazgo «exitoso»; ya que este último requiere que tales objetivos y funciones sirvan a metas humanísticas más amplias (Mincu et al., 2024). El análisis de los datos del PISA de 40 sistemas educativos reveló que la responsabilidad a nivel de sistema estaba asociada a un mayor estrés entre quienes ocupan los cargos de dirección. También había pruebas de contagio: era más probable que los profesores se sintieran estresados por la rendición de cuentas si sus compañeros también lo estaban (Jerrim y Sims, 2022).

LAS NORMAS DE LIDERAZGO PUEDEN ORIENTAR LA ACCIÓN Y LA CERTIFICACIÓN

Muchos países y organizaciones han establecido normas profesionales para las y los directores de centros escolares, reconociendo la importancia que tienen estos profesionales y basándose en los resultados de investigaciones que han identificado prácticas de liderazgo específicas que favorecen la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Estas normas se utilizan para fomentar la consecución de diversos objetivos, como promover el desarrollo profesional, garantizar la acreditación, facilitar la certificación y mejorar la rendición de cuentas (Day et al., 2020).

FIGURA 2.4:

Los sistemas educativos con mejores resultados suelen conceder a las y los directores escolares una mayor autonomía en las decisiones sobre recursos humanos y financieros
Porcentaje de directores que tienen la responsabilidad principal de tomar decisiones específicas, desglosado por cuartil de rendimiento en matemáticas, 20 países de altos ingresos e ingresos medios-altos, 2022



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig2_4

Fuente: OCDE (2023a).

El análisis de 211 sistemas educativos realizado para este informe para el sitio web de los perfiles PEER muestra que el 79 % de ellos han incorporado normas dirigidas a los directores de centros escolares en sus leyes o políticas. El análisis también muestra que el 49 % de los países han adoptado normas nacionales independientes de liderazgo profesional o marcos de competencias, al margen de las leyes o políticas existentes, que describen las competencias que los directores deben demostrar. En total, el 95 % de los países han adoptado normas, ya sea a través de leyes y políticas, o en documentos independientes. En los países que sí han adoptado este tipo de normas, el 63 % de estas fueron definidas por los ministerios de educación, el 33 % por otros departamentos gubernamentales y el 4 % por sindicatos y organizaciones profesionales.

“

El 49 % de los países ha adoptado normas profesionales o marcos de competencias nacionales independientes para las y los directores de centros educativos

”

Algunos países llevan más de una década utilizando normas para orientar el rumbo de la mejora educativa y dar forma a la formación de los líderes escolares. En Australia, los Estándares Profesionales para Directores, desarrollados por el Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar en 2014 y utilizados en todo el país para certificar a las y los directores, describen las funciones de estos en torno a cinco áreas de enfoque: liderar la enseñanza y el aprendizaje; contribuir tanto a su propio desarrollo como al de los demás; liderar la mejora y el cambio; gestionar sus escuela; y trabajar con sus comunidades (Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar, 2014). En Chile, la introducción del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar en 2005, seguida de una actualización integral en 2014, refleja el compromiso de mejorar los resultados educativos mediante la mejora de las prácticas de liderazgo escolar para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes, los educadores y las comunidades (Ministerio de Educación de Chile, 2015).

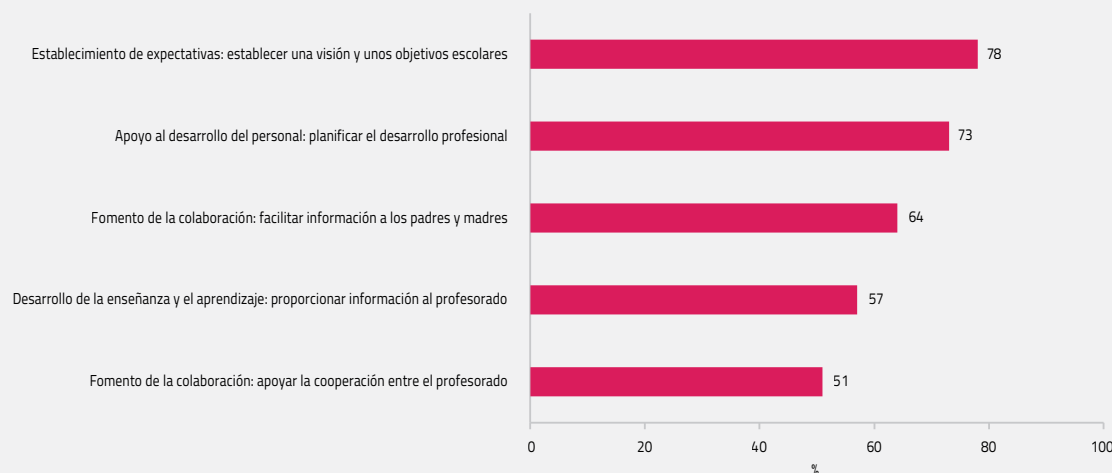
Los Estándares Nacionales de Competencias para Líderes Escolares de Malasia 2020, conocidos como KOMPAS 2.0, cubren 5 dominios y 18 competencias en los que se abordan temas como el currículo, el desarrollo de recursos humanos y la gestión financiera (Ministerio de Educación de Malasia, 2020). En Rwanda, los Estándares Profesionales 2020 para el Liderazgo Escolar Eficaz esbozan las funciones y competencias clave para los líderes escolares, incluidas la dirección estratégica, la conducción del aprendizaje y la enseñanza, la gestión de la escuela y la participación con la comunidad (Consejo de Educación de Rwanda, 2020).

En Estados Unidos, los Estándares Profesionales para Líderes Educativos son la base del liderazgo educativo en 45 de sus 50 estados. Dichos estándares se estructuran en torno a 10 ámbitos: misión, visión y valores fundamentales; ética y normas profesionales; equidad y sensibilidad cultural; currículo académico, pedagogía y evaluación; comunidad de atención y apoyo a los estudiantes; capacidad profesional del personal escolar; comunidad profesional para el profesorado y el personal; compromiso significativo de las familias y la comunidad; funcionamiento y gestión; y mejora de la escuela. Informados por amplias consultas y evidencia empírica, estas normas o estándares enfatizan cómo el liderazgo efectivo puede mejorar el éxito académico y el bienestar de los estudiantes y actúa como guía para la preparación de los directores (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

El análisis realizado para este informe sugiere que las dimensiones comunes del liderazgo se adoptan en distintos grados en las normas, los marcos y los reglamentos de liderazgo profesional. Solo la mitad de los países disponen de normas dirigidas a las y los directores de centros escolares en las que se aborde explícitamente el apoyo a la cooperación entre miembros del profesorado. Sin embargo, aproximadamente el 64 % de los países disponen de normas que obligan a las y los directores a proporcionar información pertinente a los padres y madres, o críticas constructivas al profesorado, y el 78 % cuentan con normas destinadas a establecer una visión de la escuela y fijar objetivos basados en dicha visión (figura 2.5). El grado de mención de la fijación de objetivos en las normas nacionales

FIGURA 2.5:**No todas las dimensiones del liderazgo están igualmente integradas en las normas profesionales nacionales**

Porcentaje de países con marcos nacionales de normas profesionales, según las dimensiones y prácticas del liderazgo, 211 sistemas educativos



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig2_5

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los perfiles nacionales PEER.

oscila entre el 64 % en Asia Central y Meridional, y el 88 % en América Latina y el Caribe.

Las normas profesionales regionales o continentales han influido en las normas nacionales al proporcionar puntos de referencia, permitir la realización de pruebas piloto y garantizar la coherencia de la calidad y la práctica educativas. El Marco Pancomunitario para Docentes y Líderes Escolares tiene como objetivo guiar a las y los directores de los centros escolares para que se conviertan en líderes pedagógicos, haciendo hincapié en el compromiso del personal, la autoevaluación y la colaboración para mejorar el rendimiento y los resultados del alumnado a través de métodos de enseñanza innovadores (Gallie y Keevy, 2014). El Centro Regional para Innovaciones Docentes y Tecnología de la Organización de Ministros de Educación de Asia Sudoriental (SEAMEO) elaboró, en 2003, el Marco de Competencias para Directores de Escuela, el cual fue revisado en 2014 y define las competencias esenciales de liderazgo, incluido el liderazgo directivo, el liderazgo pedagógico, la excelencia personal y la participación de las partes interesadas. dicho marco sirve como punto de referencia para los funcionarios de educación y los líderes escolares, complementando las normas nacionales existentes (SEAMEO INNOTECH, 2014). El KOMPAS de Malasia se ajusta tanto al marco de la Commonwealth como al de la SEAMEO.

Los estándares para directores escolares han sido criticados por pasar por alto las diferencias contextuales y, en particular, por su excesiva dependencia de los modelos occidentales (Bush, 2018; VVOB, 2022). Esta crítica pone de relieve la dificultad de equilibrar las diferencias nacionales y culturales cuando se intenta lograr la cohesión y la normalización (Huber, 2010). Algunos países han adaptado las normas para adecuarlas mejor a sus contextos educativos específicos. En Sudáfrica, la Política sobre el Estándar para Directores de Escuela de 2015 hace hincapié en la creación de una visión colaborativa alineada con los valores educativos nacionales, las tradiciones y la Constitución (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2015). El liderazgo «Ubuntu» es una tendencia notable en el liderazgo escolar africano y en las directrices nacionales. Este enfoque hace hincapié en competencias como satisfacer las necesidades de los demás, apoyar la interconexión y garantizar el bienestar colectivo (Elonga Mboyo, 2019; López et al., 2024; VVOB, 2022).

Sin embargo, las normas de liderazgo no suelen aplicarse en la práctica. El análisis del liderazgo escolar en Ghana, Kenya y Zambia ha identificado retos comunes para la aplicación y el logro de las normas de liderazgo, como pueden ser las limitaciones financieras y de recursos humanos (López et al., 2024). En muchos países, los directores tienen dificultades para adaptar sus prácticas a las normas profesionales, a menudo porque no están preparados para ello; sin embargo, es posible que el problema resida más en la aplicación que en las propias normas (Bush, 2011; Sepuru y Mohlakwana, 2020; Taole, 2022).

CONCLUSIÓN

En este capítulo, se han examinado las funciones, prácticas y normas profesionales de las y los directores de centros escolares, haciendo hincapié en cuatro dimensiones clave: establecer expectativas, mejorar la enseñanza y el aprendizaje, fomentar la colaboración y apoyar al personal. Los distintos contextos, incluido el nivel de autonomía de que se disfruta, influyen en la forma en que los esfuerzos de las y los directores influyen en los resultados del alumnado y en el entorno escolar.

Dado que cada vez son más las expectativas puestas en las y los directores de los centros escolares, es importante no perder de vista la necesidad de apoyarlos para que puedan situar el liderazgo pedagógico a la cabeza de sus prioridades. Al centrarse en liderar e inspirar a los profesores, los directores pueden cultivar una cultura escolar positiva e implantar prácticas innovadoras que mejoren significativamente el aprendizaje y el rendimiento del alumnado. Sin embargo, debido a la carga de trabajo administrativo y a las presiones externas, este requisito supone todo un reto.

Los responsables políticos deben reconocer estas distinciones y ayudar a las y los directores de escuela a adquirir las competencias necesarias para desempeñar las funciones esenciales, al tiempo que les conceden autonomía. Esta transformación requiere invertir en una formación y desarrollo integrales del liderazgo (**capítulo 3**) y un enfoque del liderazgo en el que las y los directores compartan responsabilidades con las diversas partes interesadas de la comunidad escolar (**capítulo 4**).

El 13 de junio de 2023, el director de la escuela primaria Nimbokrang I, Mugiyanto, pasa por la clase de segundo grado donde la Sra. Ludia Pasulu enseña a sus alumnos utilizando el Libro Grande y los Fonemas proporcionados por UNICEF para aumentar sus competencias en alfabetización y aritmética.

Crédito: © UNICEF/UNI430796/Al Asad*





CAPÍTULO

3

Liderazgo escolar: selección, formación y condiciones

MENSAJES CLAVE

Se necesitan procesos de selección justos, competitivos y transparentes para garantizar la profesionalización de las y los directores de escuelas.

- Dada la complejidad de la función, la dirección debe profesionalizarse a través del establecimiento de normas de contratación claras, transparentes y basadas en el mérito. Los sistemas ineficaces tienen criterios de selección vagos que conducen a normas incoherentes que, además, pueden estar influidas por la política.
- A nivel mundial, el 63 % de los países recurre a concursos u oposiciones de selección abiertos para la contratación de directores de centros de educación primaria y secundaria. En la República de Corea, la proporción de nombramientos «abiertos» aumentó del 2 % en 2012 al 10 % en 2022, lo cual contribuyó a reducir la proporción de nombramientos «internos» (mediante promoción) y nombramientos «por invitación».

La formación y la experiencia de las y los directores son variables.

- Según la *Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)* de 2018, el porcentaje medio de directores de centros educativos de primer ciclo de secundaria con al menos un título de posgrado en los países de altos ingresos o ingresos medios-altos era del 60 %, aunque esta cifra descendía hasta el 4 % en el caso de países como Brasil y Viet Nam, y ascendía hasta el 100 % en el caso de los directores de Chequia y Eslovaquia. Los directores de Australia, Singapur y Sudáfrica tenían el doble de experiencia previa en administración escolar (10 años) que los de otros países (5 años).

La diversidad en el liderazgo escolar sigue siendo un reto.

- Existen desequilibrios significativos en la proporción de mujeres que ocupan puestos de dirección escolar en todo el mundo, que oscilan entre el 7 % observado en Türkiye y el 84 % en el caso de Letonia.
- Los procesos de selección justos y abiertos, así como la discriminación positiva, pueden mejorar la contratación equitativa. Sin embargo, a escala mundial, solo el 11 % de los países cuenta con medidas destinadas a abordar la infrarrepresentación de las mujeres en los puestos de dirección escolar.

Los líderes escolares necesitan formación previa y continua.

- Casi la mitad de las y los directores de países de altos ingresos e ingresos medios-altos no recibe ningún tipo de formación antes de su nombramiento. A nivel mundial, solo el 31 % de los países cuenta con una normativa relativa a los procesos de iniciación al puesto de los nuevos directores.
- El desarrollo profesional continuo se ve a menudo obstaculizado por la carga de trabajo y la escasez de recursos. Más de la mitad de las y los directores de escuelas de primer ciclo de educación secundaria que participaron en la encuesta TALIS de 2018 señalaron cómo, a menudo, existe un conflicto entre su desarrollo laboral y las funciones que desempeñan, mientras que un tercio declaró que su falta de participación se debía principalmente al coste y la falta de incentivos.

Los sistemas de certificación y evaluación pueden obligar a las y los directores a cumplir determinadas normas

- Algunos países, como Chile, China, Finlandia y Jamaica, exigen que las y los directores obtengan certificados antes de ponerse al frente de los centros escolares.
- Los sistemas de evaluación eficaces pueden mejorar la rendición de cuentas del liderazgo escolar. A nivel mundial, el 78 % de los países cuenta con sistemas de evaluación de los directores, los cuales, en el 39 % de los países, se usan para sancionar a dichos profesionales.

El bienestar de las y los directores es motivo de preocupación.

- Para poder llevar a cabo una evaluación precisa de las tendencias en la rotación de directores, es necesario distinguir entre jubilación, traslados dentro de un centro o entre centros, y abandonos de la profesión o incluso de la carrera educativa en general. Aunque los datos sugieren niveles muy altos de satisfacción laboral, también hay una creciente preocupación. En Irlanda, más del 50 % de los directores confirman haber experimentado agotamiento debido a la carga de trabajo, la escasez de profesores y la necesidad de aplicar iniciativas gubernamentales difíciles.
- Factores como la inseguridad laboral y unas condiciones de trabajo poco atractivas influyen en la tasa de retención de los docentes. A nivel mundial, el 37 % de los países espera que las y los directores tengan contratos indefinidos.

Es necesario mejorar los procesos de selección para profesionalizar la carrera de las y los directores de centros escolares.....47

Los países deben hacer más para preparar y formar a los líderes escolares.....57

Los países intentan hacer que la dirección escolar resulte una carrera atractiva.....67

Conclusión 74

Los directores de centros escolares tienen una serie de responsabilidades que abarcan la planificación, la gestión de los recursos humanos y la administración; sin embargo, también se espera cada vez más de ellos que actúen como catalizadores del cambio a través de las cuatro dimensiones analizadas hasta ahora: establecer objetivos, dirigir los asuntos pedagógicos, fomentar la colaboración y contribuir al desarrollo del personal. Estas exigencias hacen que sus funciones sean cada vez más complejas y exigen que la dirección se convierta en una profesión, con normas claras, transparentes y basadas en el mérito para la contratación y la selección; oportunidades adecuadas de formación y desarrollo, incluido el apoyo durante las primeras etapas; y condiciones de trabajo atractivas para aumentar la satisfacción y el prestigio de este tipo de puesto de trabajo.

“ Las cualificaciones y la experiencia docente, aunque esenciales, no son los únicos requisitos para dirigir un centro escolar ”

Profesionalizar el liderazgo escolar implica crear una plantilla de educadores experimentados, competentes y capacitados que apliquen prácticas éticas. Las cualificaciones y la experiencia docente, aunque esenciales, no son los únicos requisitos para dirigir un centro escolar. Definir y aplicar unos itinerarios de selección y contratación adecuadamente diseñados puede ayudar a reclutar una plantilla de directores cualificada y diversa. Sin embargo, los procesos de contratación y formación suelen gestionarse por separado, lo que puede dar lugar a desajustes entre las competencias deseadas, el desarrollo profesional y las oportunidades de carrera. Este capítulo explora las diversas dimensiones de la función directiva, destacando la importancia de la profesionalización para los líderes escolares.

ES NECESARIO MEJORAR LOS PROCESOS DE SELECCIÓN PARA PROFESIONALIZAR LA CARRERA DE LAS Y LOS DIRECTORES DE CENTROS ESCOLARES

La contratación y la selección son las etapas clave para que las y los aspirantes a directores accedan a puestos de liderazgo (Bush, 2022; Lee y Mao, 2020). Lo ideal sería que los sistemas de selección de directores se ajustaran a las necesidades y objetivos de las escuelas. En la práctica, los procesos de contratación y selección dependen del grado de autonomía concedido a las escuelas (recuadro 3.1) y del énfasis dado a la profesionalización (Fraser et al., 2024) y a las trayectorias directivas (OCDE, 2016).

Independientemente del contexto, lo que se necesita son criterios objetivos, justos, inclusivos, transparentes y claramente definidos (Grissom et al., 2015; Palmer y Mullooly, 2015). Los criterios refuerzan la credibilidad y legitimidad de la función del director y contribuyen a generar confianza y respeto en la comunidad escolar. Mientras que algunos países dan prioridad a la experiencia docente o, con menor frecuencia, a las cualificaciones de liderazgo, otros tienen normas de selección incoherentes y vagas (Adli, 2023; Bush, 2022; Medford y Brown, 2022), y pueden fracasar en la selección de los mejores líderes (Aravena, 2020; CSEE, 2012; Pereda et al., 2019).

Las normas profesionales, cuando existen, esbozan las expectativas de los líderes escolares y aspiran a guiar la contratación, así como la formación y la evaluación (capítulo 2). Sin embargo, encontrar el equilibrio adecuado es difícil: unos criterios excesivamente estrictos podrían limitar el número de candidatos y favorecer la estandarización en detrimento de la diferenciación de necesidades, y unos criterios demasiado laxos podrían debilitar la calidad del liderazgo. Adoptar un enfoque equilibrado que valore las cualificaciones formales y la experiencia práctica es esencial para garantizar un liderazgo escolar eficaz (Palmer y Mullooly, 2015). En este apartado, se describen los procesos y criterios de selección, así como su influencia en las características de los directores seleccionados.

RECUADRO 3.1:**El grado de descentralización influye en los procesos de contratación y selección**

Algunos países centralizan la selección y contratación, mientras que otros facultan a los centros escolares para tomar este tipo de decisiones. Un análisis de los perfiles nacionales PEER llevado a cabo para la elaboración de este informe reveló que el 42 % de los países organizan la selección a nivel central, el 23 % a nivel de gobierno local, el 13 % a nivel escolar y el 22 % restante a varios niveles. También existe un proceso de validación de nombramientos, que tiende a concentrarse más en los niveles de gobierno central y local.

Australia cuenta con una mezcla de elementos centralizados y descentralizados en la selección de directores escolares. En el estado de Victoria, los consejos escolares -o, en su defecto, los comités comunitarios- recomiendan candidatos al Secretario del Departamento de Educación (Consejo Parlamentario de Victoria, 2006). En Dinamarca, los consejos escolares seleccionan y contratan a los directores (Ministerio de Infancia y Educación de Dinamarca, 2021). En Egipto, el procedimiento de selección de directores de centros escolares está centralizado y se describe en una enmienda de 2019 a la ley de educación y en una Decisión del Consejo de Ministros de 2022. Un comité de selección presidido por el director de la Dirección de Educación local, en el que participan expertos, representantes sindicales del profesorado y autoridades locales, supervisa el proceso (Presidencia de la República de Egipto, 2021; Oficina del Primer Ministro de Egipto, 2022). En Eswatini, solo pueden optar a la dirección los subdirectores que hayan prestado servicio durante al menos cuatro años. La Comisión del Servicio Docente es responsable de la selección, el nombramiento y los despidos (Eswatini Daily News, 2024; Ministerio de Educación de Eswatini, 1983).

En Hong Kong (China), la selección de las y los directores es responsabilidad de los comités de administración escolar. Los Códigos de Ayuda especifican cómo se lleva a cabo la selección en los distintos niveles educativos. El Secretario Permanente de Educación nombra a los directores (Oficina de Educación de Hong Kong, 2023). En Eslovenia, los consejos escolares tienen potestad para contratar y despedir a los directores. En los centros de segundo ciclo de educación secundaria, deben consultar a diversos grupos, como las asambleas de profesores, las asociaciones de padres y madres, y los representantes de los estudiantes. En las zonas con minorías étnicas, el ayuntamiento debe consultar a sus representantes. Los consejos también tienen que consultar al Ministro de Educación antes de nombrar a los directores, aunque su opinión no es vinculante (Comisión Europea, 2024a). En Sudáfrica, los órganos de gobierno de las escuelas son responsables de anunciar el puesto de director, preseleccionar a los candidatos, realizar entrevistas y hacer recomendaciones al Departamento Provincial de Educación, sin embargo, su capacidad varía, lo cual puede obstaculizar el proceso (Mampane, 2015; Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2022). En Inglaterra (Reino Unido), los consejos escolares nombran al director y al resto del personal de las escuelas dependientes de las autoridades locales. Dichos consejos forman un comité de selección, para que se encargue de seleccionar a los candidatos, realizar las entrevistas y recomendar los nombramientos al consejo (Departamento de Educación de Inglaterra, 2017).

YA SEAN INTERNOS O ABIERTOS, LOS PROCESOS DE SELECCIÓN DE DIRECTORES SON CADA VEZ MÁS COMPETITIVOS

Las principales políticas de selección reflejan las características culturales, sociales y económicas de los países. Tanto los procesos de contratación internos como los abiertos pueden recurrir a la competencia para evaluar las credenciales, la formación, las cualificaciones, la experiencia y la antigüedad de los candidatos. En Rumanía, la selección competitiva de directores ha permitido mejorar los resultados de los alumnos (Borcan y Merewood, 2022). En Estados Unidos, la selección competitiva de directores condujo a la mejora del rendimiento estudiantil y a la retención de las y los directores, debido, principalmente, a su adopción de iniciativas estratégicas y capacidad de respuesta ante los desafíos (Gates et al., 2019). El análisis de los perfiles PEER llevado a cabo para este informe a partir de la legislación y las políticas de 211 sistemas educativos sobre la selección de directores muestra que el 63 % de ellos aplica procesos de contratación por concurso abiertos en la educación primaria y secundaria, mientras que el 8 % solo aplica este tipo de proceso en primaria y el 3 % solo en secundaria.

La promoción interna de empleados, como vicedirectores o profesores superiores, hace hincapié en el conocimiento y la comprensión de la cultura, el funcionamiento y los retos de un centro escolar (Palmer y Mullooly, 2015; Pendola y Fuller, 2020).

La promoción interna puede priorizar el crecimiento profesional y la planificación de la sucesión a través de la formación específica y la tutoría (Cierninski, 2018). Este proceso puede aumentar las posibilidades de contar con candidatos cualificados para las vacantes previstas (Bush, 2022). La planificación de la sucesión también tiene en cuenta las necesidades de formación y desarrollo de los candidatos potenciales. En Estados Unidos, algunos docentes son preseleccionados por sus directores para la preparación previa al servicio de liderazgo (Myung et al., 2011). Estos procesos pueden reducir costes y aumentar la eficacia en la retención de directores (Pendola y Fuller, 2020), pero también pueden limitar el número de candidatos y estar sujetos a influencias y sesgos (Bush, 2011; Palmer y Mullooly, 2015). Las y los directores promovidos internamente también pueden enfrentarse a importantes retos en sus relaciones con sus colegas (Maguire, 2021).

“ El 63 % de los países convocan concursos u oposiciones generales abiertos para la contratación de directores de centros de educación primaria y secundaria ”

Las revisiones de la investigación académica muestran que la planificación de la sucesión apenas se ha analizado (Aravena, 2022; Hallinger y Kovačević, 2019).

La contratación abierta puede atraer a candidatos externos cualificados con nuevas perspectivas para el crecimiento de la escuela mediante un proceso de selección más transparente y objetivo (Muñoz y Prem, 2024). Los sistemas basados en el mérito pueden mejorar el proceso de selección de directores y aumentar su legitimidad (Adli, 2023). Las oposiciones y entrevistas tienen por objeto evaluar exhaustivamente las capacidades de los candidatos y su preparación para afrontar los retos que plantea el liderazgo escolar. Estos sistemas deben equilibrar transparencia e imparcialidad a fin de garantizar una evaluación equitativa de todos los candidatos y fomentar así la diversidad (Grissom et al., 2017; Vassallo, 2024). Sin embargo, estos procesos pueden ser largos y costosos. En los países más ricos, es posible que estén sujetos a gastos de publicidad, honorarios de agencia y exhaustivas comprobaciones de antecedentes. Los candidatos externos pueden tener dificultades para adaptarse a la cultura y las políticas del centro, lo cual podría provocar conflictos con el personal (Leithwood y Riehl, 2003).

Ocupar puestos de dirección implica, en ocasiones, tener que recurrir a vías especializadas para garantizar que los candidatos tienen la experiencia, las cualificaciones y la formación pertinentes en liderazgo o administración. En varios países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), como Austria, Polonia y España, los candidatos a puestos de dirección deben recibir formación especializada en liderazgo mientras trabajan como docentes. En el estado australiano de Victoria, la selección de directores se basa en los méritos y se ajusta a las normas nacionales. Los candidatos elegibles deben completar un riguroso programa de formación de cuatro años (Departamento de Educación de Victoria, 2020; Departamento de Educación y Formación de Victoria, 2023). En Finlandia y Singapur, los aspirantes a directores se someten sistemáticamente a un proceso de selección competitivo y basado en las competencias (Keo, 2016; Lahtero et al., 2019; Ministerio de Educación de Singapur, 2023).

En la República de Corea, han coexistido tres tipos de procesos de contratación: «por invitación» para las escuelas ordinarias, «interna» (mediante promoción) para las escuelas autónomas y «abierta» para otras escuelas especializadas (Lee, 2023). Las protestas de los profesores por los sistemas de selección, especialmente los ascensos, son constantes desde mediados de los años noventa. En 2007, se puso a prueba la contratación abierta en las escuelas autónomas, la cual terminó implantándose en 2012, año en que se realizó la revisión de la Ley sobre Funcionarios de la Enseñanza (GSPA, 2023). A diferencia de la contratación mediante promoción, que da prioridad a la antigüedad y la experiencia entre los titulares de un certificado de aptitud a puestos de dirección, la contratación abierta permite que se presenten al puesto candidatos que no figuren en esa lista o tengan un rango inferior. En 2012, el 68 % de los nombramientos fueron por invitación, el 30 % internos y el 2 % abiertos (GSPA, 2023). En 2022, el 10 % de los nombramientos se realizaron mediante un proceso de

contratación abierto, siendo las provincias de Jeju y Gyeonggi las que registraron el porcentaje más alto (17 %) de entre las 17 ciudades y provincias del país. La percepción del sistema de contratación fue positiva (Lee, 2023). Mientras tanto, la Ley de Educación ha aplicado, a todos los trabajadores de la educación, la Ley sobre Funcionarios Públicos Nacionales, que exige que los nombramientos se basen en las cualificaciones, el desarrollo profesional continuo, el historial laboral y otras competencias (Ministerio de Educación de la República de Corea, 2023).

LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS Y LOS DIRECTORES SON CADA VEZ MÁS EXIGENTES

En cuanto a los criterios de selección, al menos el 86 % de los países establecen cualificaciones académicas mínimas o requisitos de certificación para ocupar puestos de dirección. Sin embargo, en la práctica, estos requisitos no siempre se cumplen, ya que, antes de que se impusieran requisitos más estrictos, los procesos de contratación daban prioridad a los directores de más edad. Según la *Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)* de 2018, solo el 6 % de los directores de los centros educativos de Kazajstán son titulares de un máster, a pesar de que dicha titularidad es un requisito obligatorio.

“ El 86 % de los países establecen cualificaciones académicas mínimas o requisitos de certificación para ocupar puestos de dirección ”

El análisis de los perfiles nacionales del PEER llevado a cabo para este informe muestra que el 46 % de los sistemas educativos exige únicamente experiencia docente a quienes aspiran a puestos de dirección, el 34 % exige experiencia docente y de administración, el 11 % pide únicamente experiencia relevante en cualquier ámbito relacionado con la educación, el 2 % experiencia en cualquier otro puesto administrativo o de liderazgo, y el 7 % no exige ningún requisito específico sobre experiencia previa. Al dar prioridad a la experiencia docente se pretende garantizar que las y los directores comprenden el proceso educativo y los retos del profesorado. Aunque la experiencia docente tiende a ser el principal criterio de selección, cada vez se tienen más en cuenta las evaluaciones de las habilidades, competencias y otros tipos de experiencia (Weinstein et al., 2014; Weinstein y Hernández, 2015).

Además de otros requisitos adicionales, Francia e Italia utilizan concursos y pruebas de acceso (Ministerio de Educación Nacional y Juventud de Francia, 2024; Ministerio de Educación y Mérito de Italia, 2023). En el estado indio de Bengala Occidental, los directores de primaria se seleccionan de entre un grupo de profesores de escuelas subvencionadas o patrocinadas por el gobierno con al menos cinco años de antigüedad. Sin embargo, los candidatos también son evaluados por un tribunal y seleccionados en función de factores de mérito (Comisión de Selección de Personal de Bengala Occidental, 2023). En Qatar,

RECUADRO 3.2:

Los países africanos están reforzando sus sistemas de selección de directores de centros escolares, pero sigue habiendo desafíos

Varios países africanos están prestando más atención a los nombramientos de directores de escuela. En Kenya, la Comisión del Servicio Docente ha desarrollado directrices de progresión profesional para los docentes y una política de selección basada en el mérito para los directores de escuela que prioriza las cualificaciones, la experiencia y la formación (Comisión del Servicio Docente de Kenya, 2018, 2020). Por ejemplo, los candidatos a puestos de dirección en centros de educación primaria deben tener tres años de experiencia como subdirector, una licenciatura en educación, buenas calificaciones de rendimiento y un certificado de enseñanza. A los puestos superiores o sénior de dirección en los centros de secundaria se accede mediante ascensos. Los candidatos se someten a entrevistas y evaluaciones centradas en su trayectoria en ámbitos como la administración escolar, el liderazgo pedagógico y la mejora del aprendizaje del alumnado. También deben demostrar su implicación en el desarrollo del profesorado. La Comisión del Servicio Docente también ha creado una hoja de puntuación de entrevistas para la evaluación estandarizada de los candidatos (Education News Hub, 2024a, 2024b).

Desde 2008, Rwanda ha dado prioridad a un proceso de selección de directores de escuela basado en los méritos (Gaparayi et al., 2008). Una Orden Presidencial de 2020 especificaba que las y los directores deben ser seleccionados del cuerpo docente por un comité de expertos en educación y representantes de los gobiernos locales. Los candidatos deben tener al menos nueve años de experiencia docente, demostrar ética e integridad profesional, y tener un expediente de rendimiento sobresaliente (Presidencia de Rwanda, 2020). Estas medidas pretenden garantizar que los directores puedan adaptarse a los nuevos retos y ser innovadores, tal y como se describe en las normas profesionales de liderazgo escolar (Ministerio de Educación de Rwanda et al., 2020). Sin embargo, sigue habiendo problemas de coherencia en la aplicación de las políticas, sobre todo en las zonas rurales, a la hora, por ejemplo, de encontrar y retener a candidatos cualificados o proporcionar un acceso igualitario al desarrollo profesional para todos los directores (Lauterbach et al., 2024).

En Ghana, los directores de escuela se seleccionan tradicionalmente entre los que tienen el nivel de «director superintendente» (profesores superiores) en la jerarquía administrativa del Servicio de Educación de Ghana, mediante entrevistas y la participación en una breve formación en liderazgo. Aunque los certificados han ido recibiendo mayor consideración en los procesos de selección, no existe una política o legislación para la selección y el nombramiento (Dampson, 2019), y los criterios que figuran en las vacantes siguen siendo vagos.

la selección implica exámenes competitivos, entrevistas y una evaluación de las competencias de liderazgo (Ministerio de Educación y Enseñanza Superior de Qatar, 2020). En los Emiratos Árabes Unidos, la selección de directores de escuelas públicas combina el cumplimiento de normas profesionales con oposiciones (Rai y Beresford-Dey, 2023). Muchos países africanos también están ampliando sus criterios de selección (**recuadro 3.2**).

Los requisitos para ser director o directora suelen diferir según el nivel educativo o el tipo de centro escolar (**recuadro 3.3**). En China, se exige a todas a aquellas personas que aspiren a puestos de dirección haber ocupado al menos un puesto como docente sénior en centros de primaria o de primer ciclo de secundaria (o, alternativamente, dos años en un puesto de subdirector/a o tres años en puestos de dirección intermedia). Los directores de centros de educación primaria y primer ciclo de secundaria requieren cinco años de experiencia en enseñanza, una certificación docente y experiencia laboral en un centro del nivel superior (Chen et al. 2024). En Colombia, los directores se seleccionan en función de la experiencia y las cualificaciones académicas. En los centros de educación preescolar y primaria de las zonas rurales, se necesita un certificado de la escuela de magisterio, una licenciatura en educación o equivalente, y cuatro años de experiencia docente. Otras escuelas primarias y secundarias exigen que los directores tengan al menos seis años

de experiencia docente (Aravena, 2020; Ministerio de Educación de Colombia, 2022).

En Francia, según los procedimientos establecidos en una ley de 2021 y un decreto de 2023 sobre directores de centros escolares, los directores de preescolar y primaria se seleccionan a partir de una lista de candidatos. Dichos directores tienen autonomía funcional (Parlamento francés, 2021) pero carecen de autonomía jurídica y financiera. Los directores de secundaria tienen su propio presupuesto y están adscritos a una autoridad local (Gobierno de Francia, 2024; Parlamento de Francia, 2015; Jarroud, 2023). Los directores de primaria son docentes y su puesto no se considera como superior al de sus colegas. Sin embargo, en función del tamaño de las clases, pueden estar total o parcialmente exentos de ejercer funciones pedagógicas (Ministerio de Educación Nacional y Juventud de Francia, 2021).

LA CONTRATACIÓN Y SELECCIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS PUEDE ESTAR INFLUIDA POR LA POLÍTICA

El clientelismo es una característica común de los nombramientos en el sector público en muchos países (Colonnelli et al., 2020; Xu, 2018). Sin embargo, limitar la discrecionalidad política en el nombramiento de las y los directores de escuela puede contribuir a mejorar los resultados escolares (Estrada, 2019).

RECUADRO 3.3:

Algunos países regulan la selección de directores de escuelas privadas

Las normas de nombramiento de los directores de los centros privados pueden ser iguales o diferentes de las de las escuelas públicas. En la República Dominicana, los directores de escuelas primarias privadas deben tener credenciales académicas específicas, títulos en administración y supervisión educativa, y un número mínimo de años de experiencia. En España, los directores de los centros privados concertados son nombrados por el o la titular del centro, de entre el profesorado con una antigüedad mínima de un año en el mismo centro o de tres años en otro centro del mismo titular, previo examen y dictamen favorable mayoritario del consejo escolar (Gobierno de España, 1985). En Inglaterra (Reino Unido), a diferencia de las escuelas provistas por los gobiernos locales, las academias tienen autonomía para tomar sus propias disposiciones en lo que concierne a la contratación de directores (Departamento de Educación, 2017; Wilkinson y Long, 2019).

En Omán, una directriz de 2022 de la Dirección General de Colegios Privados establece que los directores de colegios privados o internacionales necesitan la aprobación previa de la Dirección para empezar a desempeñar su puesto (Ministerio de Educación de Omán, 2022). En Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos), entre los criterios no vinculantes para la selección de directores de centros privados, figuran la experiencia en administración escolar, y el dominio del inglés en el caso de los centros de enseñanza anglófonos (Consejo de Educación de Abu Dabi, 2014). En Macao (China), los criterios de nombramiento de los directores se recogen en la Constitución de las instituciones privadas de enseñanza no superior (Chen et al., 2024).

Las escuelas religiosas pueden tener requisitos específicos para el nombramiento del director. Tradicionalmente, las escuelas católicas estaban dirigidas por órdenes religiosas supervisadas por el párroco (Brinig y Garnett, 2014), pero poco a poco el personal laico pasó a ser mayoritario. En Estados Unidos, el personal religioso representaba el 74 % del cuerpo docente y administrativo a tiempo completo en 1960, el 29 % en 1980 y menos del 3 % en 2020 (McDonald y Schultz, 2020; NCEA, 2018). El aumento del personal laico provocó cambios en la gobernanza, y la autoridad pasó a manos de juntas consultivas o de jurisdicción limitada. En Australia, los líderes de las escuelas católicas deben ser docentes católicos cualificados con una formación, conocimientos y compromiso vinculados a la misión de la escuela (Oficina de Escuelas Católicas Diócesis de Lismore, 2018). En Ghana, se supone que los directores de distrito deben consultar a los directores regionales, a la hora de nombrar a candidatos laicos como directores de escuelas católicas, aunque, en la práctica, raramente lo hacen (Domfeh-Boateng, 2022). En Irlanda, las autoridades religiosas han creado patronatos escolares con políticas acordes con su ética. Los consejos de administración gestionan las escuelas, mientras que los directores y subdirectores se encargan de la administración diaria y de la aplicación de las políticas (Comisión Europea, 2023). En Sudáfrica, el Instituto Católico de Educación ha publicado una guía de iniciación para directores noveles, en la que se destaca la necesidad de conocer la educación católica y comprometerse con el *ethos* de sus escuelas (McCormick y Faller, 2012).

En Brasil, el nombramiento político es un proceso reconocido (**recuadro 3.4**). En Chile, el proceso de selección de altos directivos públicos ha mejorado tanto la eficacia de las y los directores (Cabrera, 2022) como los resultados educativos (Muñoz y Prem, 2024). Sin embargo, también se han observado importantes variaciones regionales en su aplicación. En 2016, mientras que en la región de Magallanes el 69 % de los directores fueron seleccionados a través de este proceso, en la región de Arica y Parinacota este porcentaje fue solo del 12 % (Aravena, 2020; Agencia de Calidad de la Educación de Chile, 2016). Según este proceso, la preselección de los candidatos la realiza una comisión de representantes del profesorado con el apoyo de una empresa externa de recursos humanos; sin embargo, es el alcalde quien tiene la última palabra. Si el alcalde anula el proceso de selección, debe celebrarse un nuevo concurso (Congreso Nacional de Chile, 2011), lo cual tiene repercusiones en los costes, especialmente para los municipios pequeños. Un estudio sobre directores de escuela que dejaban el cargo tras menos de dos años descubrió que la política había desempeñado un papel clave en su decisión (Díaz et al., 2019).

En Georgia, la posible influencia política en la contratación de directores ha sido objeto de protestas estudiantiles. En 2023, más de un tercio de las escuelas no tenían director nombrado, un hecho que se ha relacionado con la política (Publika, 2023). En 2020/21, el Ministerio de Educación no renovó a un total de 112 directores de escuelas públicas. La investigación puso de relieve que, en la gran mayoría de estos casos, la opinión de los servicios de seguridad del Estado fue decisiva (Transparencia Internacional, 2022; 2023). En Israel, un comité selecciona y entrevista a los aspirantes a directores. Sin embargo, los factores políticos pueden afectar a la contratación (Arar, 2018; Arar y Abu-Asbah, 2013).

“ Limitar la discrecionalidad política en el nombramiento de las y los directores de centros escolares puede contribuir a mejorar los resultados escolares ”

RECUADRO 3.4:

En Brasil, el nombramiento político es un método formal de selección de directores de centros escolares

En Brasil, el nombramiento político, la elección y la selección abierta son los tres principales procesos de selección (Pereda et al., 2019). En el primer proceso, los políticos locales pueden elegir a las y los directores basándose en factores distintos del mérito o las cualificaciones. Los procesos de selección de directores difieren según el estado y el municipio (Simielli et al., 2023). Entre las 27 unidades federativas brasileñas, solo São Paulo utiliza exclusivamente el concurso público para seleccionar a los directores escolares (Todos pela Educação e Itaú Social, 2022).

En cada estado, pueden existir múltiples formas de selección del director. En 2022, las modalidades de selección más comunes en orden decreciente fueron la elección (56 %), el nombramiento político (48 %) y la selección basada en la presentación de una propuesta («plan de administración») (33 %) o en las cualificaciones y certificados (30 %). En el caso de las elecciones, participan alumnos, padres y madres, docentes, personal permanente de los centros escolares y, en algunos casos, líderes de la comunidad, aunque una cuarta parte de los estados asigna más peso a los votos de los profesores y del personal de los centros escolares. En tres cuartas partes de los casos de nombramiento, los responsables fueron los secretarios de educación, aunque también intervinieron en la elección directores de departamentos de educación, gobernadores, alcaldes y aliados políticos. El nombramiento político fue menos frecuente (35 %) en las capitales de los estados (Simielli et al., 2023).

Datos del Sistema de Evaluación de la Educación Básica de 2019, conocido como Saeb, y del Censo Escolar de 2020, junto con encuestas de tribunales de cuentas estatales, muestran que más de la mitad de los directores de escuelas públicas son designados políticamente (55 %), y una cuarta parte elegidos por la comunidad escolar con o sin proceso de selección o certificación. Los nombramientos políticos son frecuentes en las regiones Norte y Nordeste, y en las escuelas municipales de todo Brasil. Esta es la única forma de selección en cinco estados y seis capitales de estado. Más del 80 % de los nombramientos de directores de escuela en Amapá, Amazonas, Maranhão, Paraíba y Roraima son políticos (Simielli et al., 2023). Sin embargo, solo el 5 % de los directores cree que las recomendaciones de la Secretaría de Educación, sin un proceso formal de selección, son un método adecuado para elegir profesionales para sus funciones (Todos pela Educação e Itaú Social, 2022).

Sin embargo, se están produciendo algunos cambios. La meta 19 del Plan Nacional de Educación pretende seleccionar a los directores basándose en el mérito y el rendimiento, y no mediante nombramientos políticos, e implicar la consulta pública con la comunidad escolar (Pena et al., 2021). La Ley de Financiación de la Educación de 2023 establece que una parte de los fondos gubernamentales destinados a la educación debe estar vinculada a índices de calidad de la educación, uno de los cuales es un sistema basado en el mérito para la selección de directores de escuela (Ministerio Federal de Educación de Brasil, 2023). En respuesta, algunos estados están adoptando sistemas basados en los méritos. El estado de Paraíba tiene como objetivo mejorar la gobernanza, la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas públicas a través de medidas que incluyen la aplicación de procedimientos basados en el mérito para la selección de directores de escuela (Silva, 2023).

Se ha comprobado que los directores elegidos por oposiciones o por oposiciones y elecciones tienen mejores competencias de administración que los nombrados por técnicos o políticos (Pereda et al., 2019). Se ha demostrado que los cambios políticos en los municipios aumentan la tasa de sustitución del personal en las escuelas controladas por el gobierno municipal e incluso dan lugar a un descenso en los resultados de los exámenes del orden de 0,05 a 0,08 de desviación estándar, consecuencias que siguen siendo estadísticamente significativas, incluso pasados entre tres y cinco años después de las elecciones (Akhtari et al., 2022).

LAS NORMAS, LOS PROCESOS Y LOS PREJUICIOS INFLUYEN EN LA SELECCIÓN DE LAS Y LOS DIRECTORES

Existen diferencias en las características profesionales, demográficas y sociales de los directores, tanto entre los países como dentro de ellos. La educación, la experiencia, la edad, el sexo y la etnia pueden, a su vez, afectar a su trabajo, su motivación, sus relaciones con la comunidad escolar y, en última instancia, al impacto que tienen en los resultados educativos.

La formación y la experiencia de las y los directores son variables

La formación académica de las y los directores varía según el país, lo cual refleja tanto los niveles de estudios o logros educativos como las políticas de contratación. En 47 sistemas educativos cubiertos por la encuesta TALIS de 2018, en su mayoría de países de ingresos medios-altos y altos, el 4 % de los directores de primer ciclo de secundaria no tenía ninguna licenciatura, el 36 % tenía una licenciatura y el 60 % era titular de un máster o un doctorado.

En Chequia y Eslovaquia, todos los directores tenían un título de postgrado; en Brasil y Viet Nam, solo el 4 % (figura 3.1).

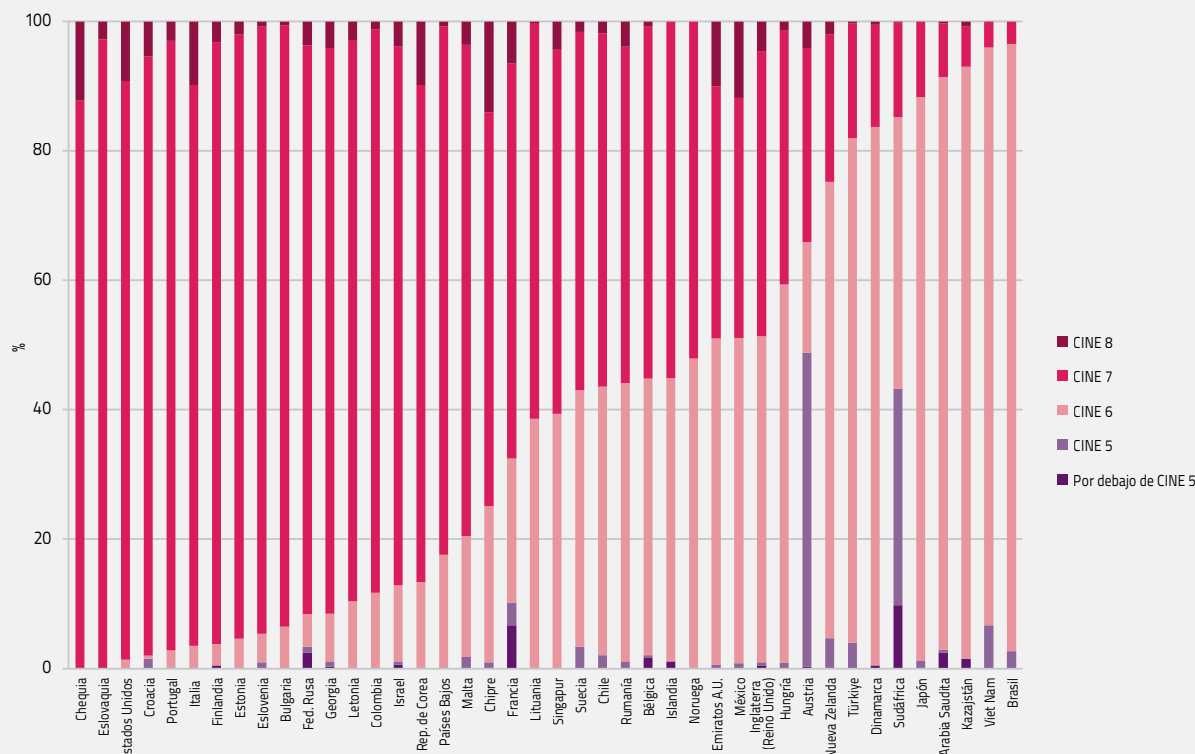
Estos resultados coinciden en líneas generales con los de 39 sistemas educativos, incluidos algunos de países de ingresos medios-bajos como Egipto, Líbano y Marruecos, que participaron en el *Estudio Internacional sobre Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS)* de 2019. Entre los alumnos de primer ciclo de secundaria (8.º curso), el 2 % tenía un director sin licenciatura, el 43 % un director con licenciatura y el 55 % un director con posgrado. En la misma encuesta, entre los alumnos de primaria (4.º curso), un porcentaje ligeramente superior (5 %) tenía un director sin licenciatura (Mullis et al., 2020).

Las diferencias en la experiencia de las y los directores por países reflejan factores demográficos y políticas de contratación relacionadas con la antigüedad o la movilidad de quienes ocupan los puestos directivos. La encuesta TALIS de 2018 reveló que los directores de centros de primer ciclo de secundaria tenían,

FIGURA 3.1:

Las cualificaciones académicas de las y los directores de centros escolares varían de un país a otro

Directores de centros de primer ciclo de educación secundaria según su titulación académica, sistemas educativos seleccionados de países de ingresos medios y altos, 2018



Notas: CINE = Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Los cuatro niveles destacados son la educación terciaria de ciclo corto (5), la licenciatura (6); el máster (7) y el doctorado (8).

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig3_1

Fuente: OCDE (2019a).

de media, 20 años de experiencia docente, oscilando entre los 11 años de Arabia Saudita y los 30 años de Chipre. La antigüedad media era de 10 años, de los cuales 7 en el centro actual. En Japón y la República de Corea, la permanencia media es inferior a 5 años, mientras que en Colombia y los países bálticos es de entre 13 y 16 años. Los directores de los países de Europa del Este, como Bulgaria, Chequia y la Federación Rusa, son los que más tiempo llevan en su centro actual (10 años o más) (figura 3.2). Los directores de centros escolares de países de la Commonwealth como Australia, Chipre, Nueva Zelanda, Singapur, Sudáfrica e Inglaterra (Reino Unido) tienen el doble de experiencia previa en otros puestos de dirección escolar (10 años) que en los demás sistemas educativos (5 años), lo que refleja las diferentes vías de acceso a los puestos directivos.

La experiencia de las y los directores también puede variar según el tipo de centro y su ubicación. En Estados Unidos, la experiencia media del quienes ocupan estos puestos es de siete años en las escuelas públicas y de nueve en las privadas (Taie et al., 2022). Los puestos de director o directora en zonas rurales y

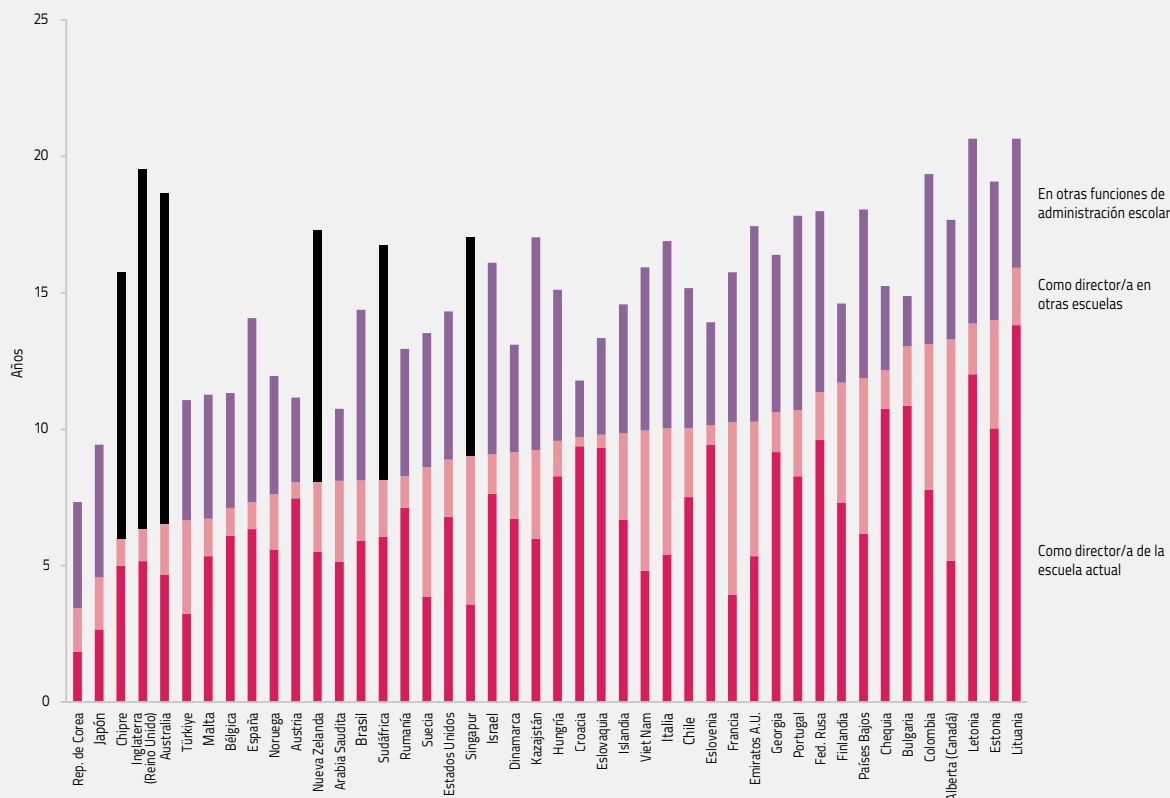
desfavorecidas se utilizan a menudo como trampolines, lo cual da lugar a una alta rotación e inestabilidad (Heffernan, 2021; Snodgrass Rangel, 2018).

Hay menos directoras que profesoras

A pesar de constituir la mayoría del personal docente, las mujeres están infrarrepresentadas como directoras, enfrentándose a barreras profesionales generalizadas (Asadullah, 2024). Entre los factores disuasorios más comunes se encuentran las expectativas socioculturales, los estereotipos y prejuicios de género (Qin et al., 2019), la falta de redes y mentores, las dificultades para conciliar la vida familiar y laboral (Lee y Mao, 2020), la falta de confianza y la baja autoeficacia (Adamu, 2023; Martínez et al., 2021). La discriminación y las prácticas de contratación poco claras han impedido a las mujeres acceder a puestos de liderazgo en muchos países (Tintoré et al., 2020). Las ofertas de empleo pueden estar adaptadas para atraer a candidatos masculinos y perpetuar así la desigualdad (Seawell, 2015). Esto supone una pérdida para el sistema educativo, ya que las directoras pueden aportar

FIGURA 3.2:

En los países más prósperos, la permanencia media de las y los directores de centros escolares es tres veces superior
Directores de escuelas de primer ciclo de educación secundaria según su experiencia en el ámbito de la administración y permanencia en el cargo, sistemas educativos seleccionados en países de ingresos medios y altos, 2018



Nota: En los países resaltados con un segmento negro en la barra, los directores llevan al menos 10 años desempeñando otras funciones de administración escolar.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig3_2

Fuente: OCDE (2019a).

perspectivas diferentes a los procesos de toma de decisiones y fomentar entornos escolares más inclusivos (Alban Conto et al., 2023).

“

Las directoras pueden aportar perspectivas diferentes a los procesos de toma de decisiones y fomentar entornos escolares más inclusivos

”

Entre unos 40 países en los que se realizaron diversas observaciones en la enseñanza primaria y secundaria, la proporción de directoras era, por término medio, inferior en

al menos 20 puntos porcentuales a la proporción de profesoras. Tanto en la enseñanza primaria como en el primer ciclo de secundaria, la diferencia era de al menos 30 puntos porcentuales en Japón, la República de Corea, Sudáfrica, Türkiye y Viet Nam. La encuesta TALIS de 2018 muestra que la proporción de directoras era aproximadamente igual o superior a la de profesoras solo en Brasil, Jordania, Letonia, Arabia Saudita y Suecia (figura 3.3). La proporción de mujeres directoras está creciendo lentamente en muchos países, como en Estados Unidos (Taie et al., 2022).

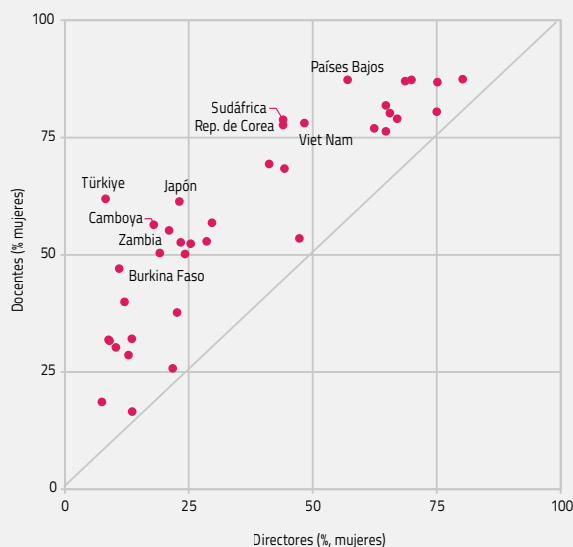
Aunque muchos países declaran que la igualdad de género en la educación es una prioridad, las mujeres siguen enfrentándose a diferentes obstáculos para convertirse en directoras (Asadullah, 2024). En Chile, se afirma que la influencia de los alcaldes en las decisiones finales afecta negativamente a las candidatas en el proceso de selección; además, los programas de formación de

FIGURA 3.3:

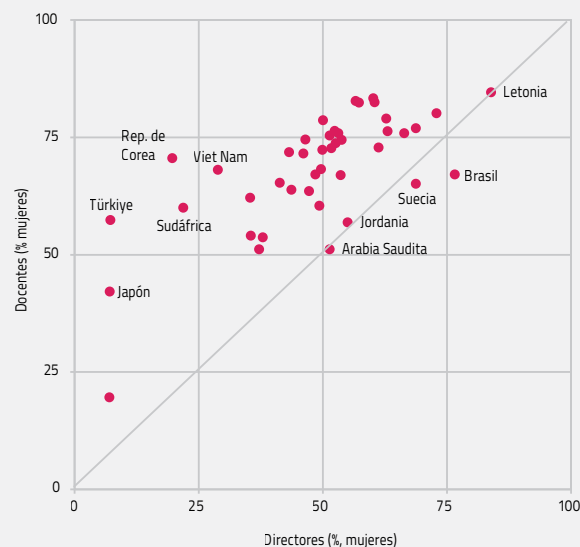
Las mujeres tienen muchas menos probabilidades de ser directoras de centros escolares que profesoras

Porcentaje de mujeres directoras y profesoras según su nivel educativo, países seleccionados

a. Primaria, 2015-2023



b. Primer ciclo de secundaria, 2018-2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig3_3

Fuente: TALIS (2018), Programa para el Análisis de Sistemas Educativos de CONFEMEN (2019), Métricas de aprendizaje primario en el sudeste Asiático (2019) y datos nacionales.

líderes escolares no han abordado adecuadamente la equidad de género (Arroyo y Bush, 2021). En China, las barreras personales, como las obligaciones familiares y asistenciales, junto con los estereotipos de género y la influencia de la sociedad en la identidad, las funciones y el liderazgo, obstaculizan la mejora del equilibrio de género, a pesar de las políticas y leyes nacionales que el país ha adoptado para abordar la cuestión (Wang y Gao, 2022).

En Indonesia, los directores tienden a ser nombrados en función de las conexiones personales con los funcionarios del distrito y no de las competencias o cualificaciones, lo que, según se cree, perjudica a las mujeres (Gaol, 2021). En Sudáfrica, las mujeres representan el 70 % del profesorado, pero ocupan tan solo el 39 % de los puestos directivos en las escuelas públicas de primaria y secundaria, una tendencia que apenas ha cambiado desde 2011 a pesar de que, en ocasiones, las profesoras están más cualificadas que sus homólogos masculinos (Zuze, 2023). Las mujeres están mejor representadas en los mandos intermedios, con un aumento de la proporción de jefas de departamento del 61 % en 2012 al 66 % en 2021 (Wills y Böhmer, 2023). Los desafíos surgen de la falta de mentoría en cuestiones de liderazgo, la falta de cualificaciones y la impartición de una formación inadecuada para las funciones de liderazgo. Las directoras recién nombradas en las provincias de Gauteng, Limpopo y Mpumalanga denunciaron discriminación, insubordinación, falta de respeto y sabotaje (Nel y Govender, 2023). En Türkiye, el equilibrio de género entre los puestos directivos no ha cambiado a pesar de las normas dirigidas

a fomentar la representación femenina en este tipo de puestos en escuelas de un solo género y mixtas (Bayır y Dönmez, 2020).

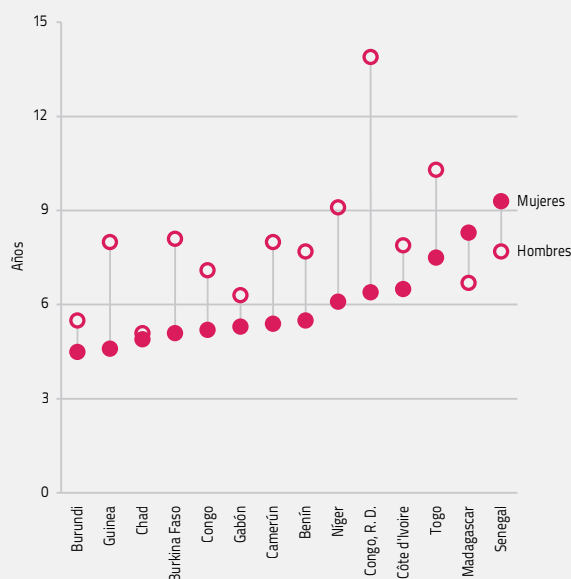
En los países anglófonos del África subsahariana existen importantes desequilibrios entre hombres y mujeres. En Zimbabwe, las mujeres ocupan el 29 % de los puestos directivos y el 65 % de los puestos docentes en las escuelas de educación primaria, porcentajes que, en el caso de los centros de educación secundaria, descienden al 16 % y el 48 % respectivamente (Moyo et al., 2020). En Eritrea, solo el 6,5 % de los directores de escuelas primarias eran mujeres, porcentaje que era aún inferior en las escuelas secundarias (Ministerio de Educación de Eritrea y GPE, 2019). En Etiopía, solo el 12 % de los líderes de las escuelas primarias y el 7 % de los de las escuelas secundarias eran mujeres en 2021, y, en la región somalí, solo 2 mujeres ocupaban puestos de directoras en 2019 (Education Development Trust, 2022). En Rwanda, a pesar de la elevada proporción de mujeres que ocupan puestos de toma de decisiones (como, por ejemplo, el 61 % en el parlamento) (Tindimwebwa et al., 2023), menos del 30 % de los líderes escolares son mujeres (Hakizimana, 2022).

En el África francófona, según el *Programa de Análisis de los Sistemas Educativos (PASEC)* de 2019, el problema no radica tanto en la disparidad existente entre las mujeres y los hombres en puestos docentes y de dirección, sino más bien en la escasa proporción de mujeres de manera general. El porcentaje promedio de puestos de dirección ocupados por mujeres en estos países

FIGURA 3.4:

En el África francófona, las directoras de centros escolares tienen menos experiencia en administración escolar que sus homólogos varones

Número de años de experiencia en administración escolar, países africanos francófonos, 2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig3_4

Fuente: Alban Conto et al. (2023).

es de tan solo 16 %. Este porcentaje es especialmente bajo en países como Guinea (10 %) o Burkina Faso (11 %), mientras que, en Madagascar, país con el mayor porcentaje, la proporción de mujeres en puestos directivos es del 48 %. En estos países, las mujeres tienen, como media, 2,4 años menos de experiencia directiva que los hombres (figura 3.4). Las escuelas primarias dirigidas por mujeres suelen estar en zonas urbanas y contar con mejores infraestructuras (Alban Conto et al., 2023). Un análisis reciente basado en datos administrativos muestra que tan solo el 5 % de los directores son mujeres en Chad, cifra que oscila entre el 3 % en las zonas rurales y el 11 % en las urbanas. Sin embargo, las escuelas comunitarias dirigidas por mujeres alcanzan una tasa de abandono escolar inferior en 5,3 puntos porcentuales a la de las escuelas dirigidas por hombres (Gouédard et al., 2023).

“

En el África francófona, solo el 16 % de los puestos directivos de las escuelas de educación primaria están ocupados por mujeres

”

La menor experiencia de las mujeres en puestos directivos significa que tienen menos probabilidades de cumplir los criterios de elegibilidad y promoción para ascender. En el estado norteamericano de Texas, los profesores titulados varones tenían

un 20 % más de probabilidades que las mujeres de convertirse en directores (Davis et al., 2017). Las mujeres tienen más probabilidades de convertirse en subdirectoras o vicedirectoras, pero no en directoras (Goldring et al., 2021).

“

El 11 % de los países intenta promover la diversidad de género en la selección de las y los directores de centros escolares mediante la aplicación de medidas específicas

”

Los sesgos de género en la contratación pueden reducirse mediante la adopción de procedimientos en los que no exista manera alguna de conocer el género de los candidatos, protocolos estandarizados para evaluar las solicitudes y formación en materia de género (Gaol, 2021; Martinez et al., 2021). Los perfiles PEER muestran que el 11 % de los países intentan promover la diversidad de género en la selección de las y los líderes escolares mediante la aplicación de medidas específicas. En Etiopía, el gobierno ha introducido medidas de discriminación positiva para garantizar que el 30 % de todos los puestos financiados por el gobierno estén ocupados por mujeres, incluidos los puestos de liderazgo escolar (Melka y Warkineh, 2022). El gobierno también cuenta con un Plan Estratégico para Mujeres Líderes Escolares (Ministerio de Educación de Etiopía, 2023). Las instrucciones administrativas para el proceso de selección de directores en la ciudad de Addis Abeba prevén que se conceda prioridad a las candidatas si empatan con candidatos masculinos (Oficina de Servicios Públicos y Desarrollo de Recursos Humanos de la Administración de Addis Abeba, 2012; Ministerio de Educación de Etiopía, 2014). En Sudáfrica, durante el proceso de nombramiento del director de la escuela, el comité de entrevistas debe adherirse a los principios de equidad, reparación y representación de las Medidas Administrativas de Personal de 2022 (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2022). El Departamento de Educación Básica ha establecido redes de apoyo para promover a las mujeres en la gestión de la educación (Mestry, 2022; Moorosi et al., 2020; Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2021). Togo, como parte de su Plan Sectorial de Educación 2020-2030, pretende tomar medidas para promover el aumento del número de mujeres directoras (Education Development Trust, 2022; Gobierno de Togo, 2020).

Algunos países buscan la diversidad en la selección de directores

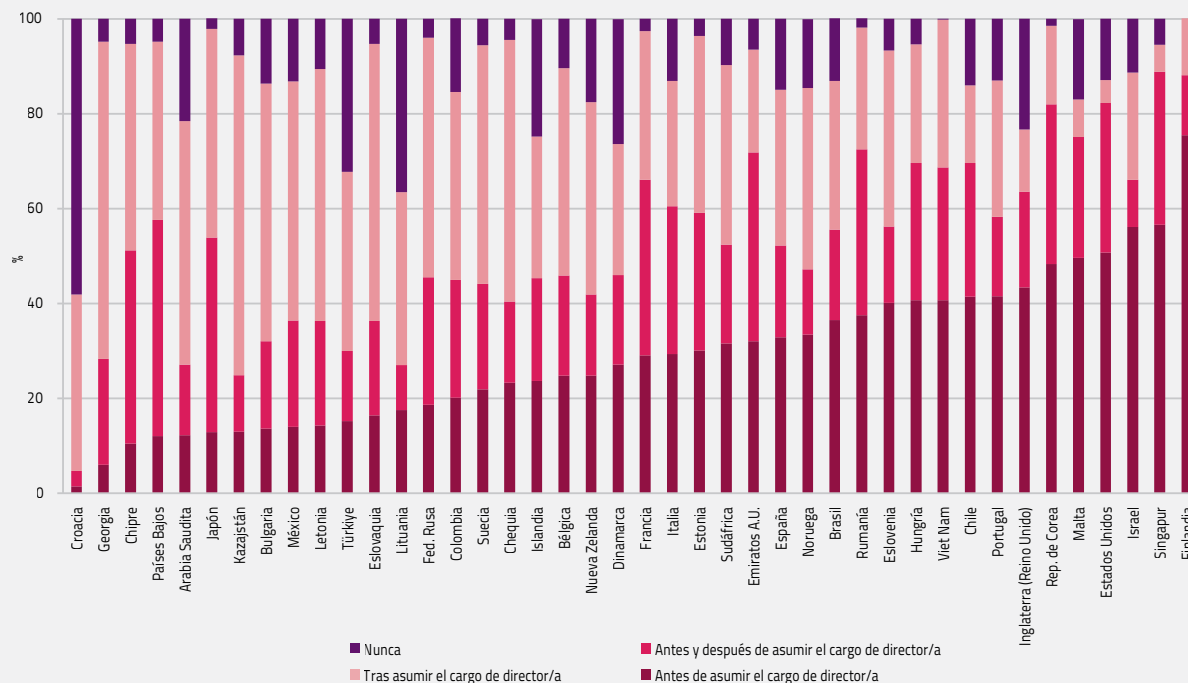
Los líderes escolares deben representar la composición demográfica de la población para poder responder a la inclusión cultural, un requisito previo para poder satisfacer las necesidades de un alumnado heterogéneo. Sin embargo, en muchos países, el aumento de la diversidad de la población escolar no se ha correspondido con la diversidad del liderazgo educativo (Grissom et al., 2017; Lee y Mao, 2020; Mongeau, 2017).

En Europa, a pesar de que el número de estudiantes inmigrantes es cada vez mayor (Donlevy et al., 2015), los sistemas educativos tienen dificultades para obtener una representación equilibrada, ya que, por lo general, los educadores suelen formar parte de la población mayoritaria, ser monolingües y pertenecer a la clase

FIGURA 3.5:

El número de directores de centros escolares que comienzan su mandato habiendo hecho un curso de administración escolar es relativamente escaso

Porcentaje de directores de centros de primer ciclo de educación secundaria que han realizado un programa o curso de administración escolar o formación de directores según el momento en que lo han realizado, países de ingresos medios y altos seleccionados, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig3_5

Fuente: OCDE (2019a).

media (Brown et al., 2022; Brunold et al., 2017). En Inglaterra (Reino Unido), los alumnos negros, asiáticos y de minorías étnicas representan el 32 % y el 29 % de las matriculaciones en primaria y secundaria, respectivamente, sin embargo, solo el 2 % de los directores pertenecían a estos grupos en 2020 (Miller, 2020; 2021). En Hungría, se da preferencia a los candidatos de minorías étnicas en los centros con enseñanza en dos idiomas o en los que la mayoría de los alumnos pertenecen a una minoría (Comisión Europea, 2024b). En las escuelas de lenguas minoritarias de Rumanía, los directores deben ser docentes cualificados, proceder de una minoría y hablar la lengua minoritaria en cuestión (Parlamento de Rumanía, 2011).

En Estados Unidos, el porcentaje de directores y alumnos blancos en las escuelas públicas era, respectivamente, del 77 % y el 45 % en 2020/21, mientras que la población hispana representaba a un 9 % de los directores y un 28 % del alumnado (Taie et al., 2022). En el estado de Texas, los profesores hispanos tenían un 14 % menos de posibilidades de convertirse en directores de escuela que sus homólogos de raza blanca (Crawford y Fuller, 2017). La contratación informal, las difíciles condiciones de trabajo, la falta de apoyo, los modelos de conducta y los mentores disuaden a algunas de estas personas de solicitar puestos de liderazgo (Lee y Mao, 2020). La Ley Cada Estudiante Triunfa

(ESSA) de 2015 pide a los Estados que apoyen los esfuerzos para «contratar y retener (...) directores u otros líderes escolares que sean eficaces para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, incluidos aquellos pertenecientes a grupos minoritarios infrarrepresentados».

En Sudáfrica, que sigue lidiando con el legado del *apartheid*, los procesos de nombramiento de líderes escolares han sido criticados por la falta de transparencia en los criterios de preselección, lo que conduce al favoritismo a la hora de recomendar candidatos (Mampame, 2021). En las escuelas históricamente privilegiadas, los órganos de gobierno tienden a nombrar directores mayoritariamente blancos (Jansen y Kriger, 2023). Los directores negros nombrados en escuelas privilegiadas se enfrentan a un escrutinio excesivo por parte de los padres y madres, y a dudas sobre su competencia (Davids, 2023).

LOS PAÍSES DEBEN HACER MÁS PARA PREPARAR Y FORMAR A LOS LÍDERES ESCOLARES

Dado que las capacidades de liderazgo y gestión son cruciales para mejorar los resultados educativos, las y los directores

de centros escolares que solo han recibido formación para ser buenos docentes están insuficientemente preparados para su función. Sin embargo, la provisión de formación suficiente, oportuna, estructurada, pertinente y eficaz supone un reto (Bush, 2018; Sampat et al., 2020). La mayoría de los directores de primer ciclo de secundaria de los 47 sistemas educativos incluidos en la encuesta TALIS de 2018, en su mayoría ricos, habían completado en algún momento de su carrera un programa o curso en el que se incluyera contenidos como la formación del profesorado (92 %), la formación para el desempeño de funciones de administración escolar o puestos de dirección (88 %) o el liderazgo pedagógico (84 %). En el caso de la formación para el desempeño de funciones de administración escolar o puestos de dirección, el 30 % de los directores había realizado un programa o curso antes de asumir su cargo, el 24 % lo hizo antes y después de asumir sus funciones y el 34 % solo después de su incorporación.

Existe una interesante variación entre países. En un extremo, se encuentran países como Croacia, donde el 58 % de los directores declaró no haber realizado nunca un programa o curso de administración escolar o de formación a puestos directivos; sin embargo, en el caso de Finlandia, en el extremo opuesto, el 75 % de los directores afirmó haber recibido formación antes de ocupar su puesto, y no se identificó ningún caso de directores o directoras que no estuvieran plenamente cualificados. El curso de liderazgo para directores abarca el derecho público y la administración, mientras que las clases universitarias se centran en el liderazgo y la administración educativos (Lahtero et al., 2019). Otros sistemas educativos en los que al menos uno de cada cinco directores no había realizado nunca un programa o curso de administración escolar eran Dinamarca, Islandia, Lituania, Arabia Saudita, Türkiye e Inglaterra (Reino Unido). Bulgaria, Chipre, Georgia, Japón, Kazajistán, México, los Países Bajos y Eslovaquia figuran entre los países en los que menos de uno de cada cinco directores había seguido un programa o curso de administración escolar antes de ocupar el cargo (figura 3.5).

A medida que se agregan estándares y las expectativas comienzan a cambiar, el enfoque en la preparación y el desarrollo profesional ha ido cambiando de la administración escolar, donde se incluyen aspectos como las finanzas y la elaboración de presupuestos, al liderazgo pedagógico (Hackmann, 2016; Hallinger et al., 2020). En Marruecos, se introdujo, en 2015, un programa de formación obligatorio de 12 meses para los nuevos directores en el que se abarcaba el liderazgo pedagógico y la evaluación (Maghnouj et al., 2018).

También es probable que las necesidades de preparación y desarrollo profesional varíen en función de la formación, la experiencia y el contexto institucional de la persona encargada de la dirección. Una revisión de las necesidades de desarrollo profesional de los directores de escuelas de primer ciclo de secundaria en 47 sistemas educativos llevada a cabo como parte de la encuesta TALIS de 2018 reveló que el 15 % necesitaba capacitación sobre equidad y diversidad, el 28 % sobre uso de datos y el 28 % sobre colaboración docente. Los directores de los países más ricos de la OCDE expresaron una necesidad ligeramente inferior en tres puntos porcentuales de media. Las necesidades más bajas se detectaron en Inglaterra (Reino Unido) (3 %) y Dinamarca (6 %); mientras que las necesidades

FIGURA 3.6:

Una cuarta parte de las y los directores de centros escolares afirma necesitar formación profesional

Porcentaje de directores que informan un alto nivel de necesidad de desarrollo profesional, desglosado por área técnica y grupo de países, países seleccionados de ingresos medios y altos, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig3_6

Fuente: OCDE (2019a).

expresadas por los directores de los sistemas educativos de Asia Oriental y Sudoriental resultaron ser significativamente más elevadas, con una demanda media del 43 % en Japón, del 64 % en Viet Nam y del 71 % en Shanghái (China) (figura 3.6). También se mostraron mayores necesidades en las escuelas rurales, incluidas las de Bélgica, Croacia y Portugal; en las escuelas públicas; y en las escuelas con una mayor concentración de alumnos desfavorecidos (OCDE, 2019).

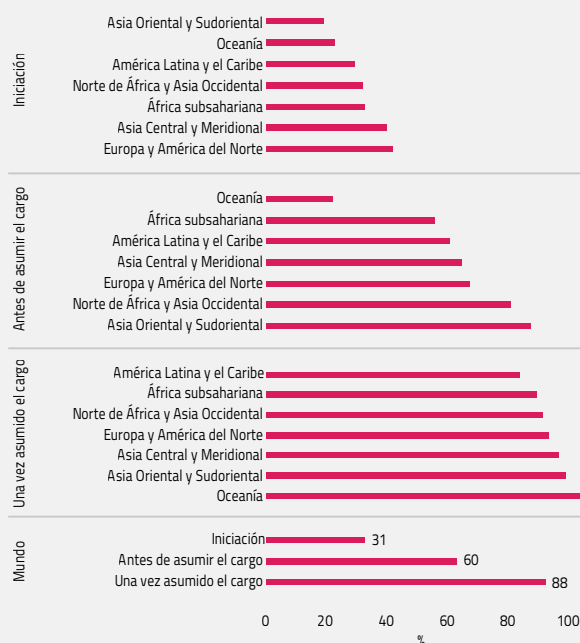
Según las Normas de Liderazgo Escolar esbozadas en el Marco Continental Africano de Normas y Competencias para la Profesión Docente, los directores de escuela en África piden apoyo para liderar el conocimiento, la práctica y la conducta profesionales; generar recursos financieros; y promover la mejora, la innovación y el cambio escolar (Anand et al., 2023). En Sierra Leona, la mitad de los líderes escolares entrevistados informaron de que la formación docente que recibieron antes de su incorporación al puesto no los expuso adecuadamente a los conocimientos profesionales esenciales necesarios para llevar a cabo el liderazgo escolar (Nwokeocha et al., 2023a). En Etiopía, el 53 % de los líderes escolares carecían de experiencia previa en administración antes de ser nombrados (Mamo, 2023), mientras que los directores titulares a menudo no completan el posgrado requerido en liderazgo escolar antes de comenzar su mandato (Gurmu y Fetene, 2023). Los directores de escuelas rurales multigrado se enfrentan a retos únicos como es el caso, por ejemplo, de Sudáfrica, y necesitan formación y apoyo especializados (Taole, 2022).

MUCHOS PAÍSES PASAN POR ALTO LA PREPARACIÓN PREVIA A LA INCORPORACIÓN AL CARGO

La preparación para el liderazgo y los programas y requisitos de desarrollo profesional difieren de un país a otro (Brauckmann et al., 2023). Existen programas de formación previa a la

FIGURA 3.7:**No se hace suficiente hincapié en la formación inicial y previa a la incorporación**

Porcentaje de países con legislación y políticas de iniciación, formación previa a la incorporación y formación continua para líderes escolares, desglosado por región, 2024



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig3_7

Fuente: Perfiles de países PEER.

incorporación para aspirantes a directores, programas de iniciación y cursos introductorios para directores noveles (**recuadro 3.5**) y programas de desarrollo profesional continuo para los que ya ocupan el cargo (Pont et al., 2008a; 2008b; Slater et al., 2018), incluidos programas basados en la experiencia práctica (**recuadro 3.6**). Existen programas de formación en liderazgo, cursos de administración y oportunidades prácticas para adquirir o afianzar la experiencia en funciones administrativas. A pesar de los crecientes llamamientos a preparar a los directores antes de que accedan a sus puestos, los países siguen dando prioridad a la formación continua sobre la formación previa o de iniciación. A nivel mundial, el 88 % de los países describen en sus leyes o políticas la formación profesional continua de los directores, pero solo el 60 % menciona la formación previa al desempeño del cargo y el 31 % la formación inicial de los directores noveles (**figura 3.7**).

“

Menos de un tercio de los países ofrece formación inicial a los directores de centros escolares

”

RECUADRO 3.5:**Los procesos de iniciación al puesto con formadores y mentores son esenciales para las y los directores noveles**

Los directores noveles suelen enfrentarse a curvas de aprendizaje pronunciadas. Se enfrentan al aislamiento profesional y a la soledad (Bauer et al., 2019; Lavretsky, 2014; Slater et al., 2018), al legado de sus predecesores (Slater et al., 2018), a condiciones de trabajo difíciles (Lee-Piggott, 2016), a retos de gestión de personal y recursos, a la participación de la comunidad y a la aplicación de políticas educativas (Tahir et al., 2021). Todas estas presiones pueden alimentar el estrés, los problemas de salud mental y el agotamiento (DeMatthews et al., 2023).

Las actividades de iniciación pueden consistir en tutorías con directores experimentados, debates en línea, formación y creación de redes en comunidades de aprendizaje profesional. Se ha demostrado que los programas que incluyen pasantías o componentes de mentoría permiten a los directores noveles adquirir experiencia práctica bajo la guía de líderes experimentados (Bush, 2018). Sin embargo, los directores recién nombrados reciben poca formación inicial. A menudo, se considera suficiente un programa de iniciación de uno o dos días al comienzo del curso escolar y una breve formación inicial. La proporción de países que ofrecen un programa de iniciación oscila entre el 18 % de Asia Oriental y Sudoriental, y el 40 % de Europa y Norteamérica. En comparación, la encuesta TALIS de 2018 sugirió que la mitad de los directores habían recibido sesiones de orientación y observación formal de pares o de sí mismos (en algún momento y no necesariamente en el momento de la incorporación) y menos de uno de cada cuatro lo había hecho en Brasil, Georgia, Malta y Noruega.

La mentoría y la orientación pueden mejorar la eficacia del liderazgo, desarrollar la autoconciencia e impulsar el crecimiento personal y profesional (Weinstein y Hernández, 2015). También pueden mejorar las competencias de gestión personal y autocontrol, y hacer que las relaciones interpersonales sean más productivas (Athanasopoulou y Dopson, 2018).

La mentoría es una relación informal, a menudo no estructurada, generalmente entre iguales. En Singapur, esta práctica es vital para la formación inicial de los aspirantes a directores. El Programa Líderes en Educación incluye sesiones de mentoría, y todos los nuevos directores reciben un programa de iniciación basado en la mentoría durante su primer año de servicio (Academia de Directores de Centros Escolares de Singapur, 2008; Jensen et al., 2017). En Eslovenia, el Programa de Mentoría para Jefes de Estudios Recién Nombrados ofrece apoyo y asistencia sistemáticos a los directores noveles, facilitando su colaboración con mentores experimentados, proporcionándoles orientación práctica y fomentando su participación efectiva en los procesos de liderazgo. El programa incluye cinco reuniones de un día,

Continúa en la página siguiente...

RECUADRO 3.5 CONTINUACIÓN:

y colaboración individual continua entre mentores y directores noveles (Erčulj, 2007; Escuela Nacional de Liderazgo Educativo, 2024).

En Estados Unidos, muchos estados, entre ellos California, exigen un componente de mentoría en los programas de credenciales y muchos distritos asignan mentores informales a los directores noveles.

La orientación es una relación formal y estructurada, basada en normas y rendición de cuentas. Mientras que los mentores suelen ser voluntarios, los orientadores suelen ser proveedores de servicios externos remunerados por su función. En Estados Unidos, donde la política federal concede a los estados la flexibilidad de invertir en sus líderes, los distritos pueden elegir apoyar a sus directores y subdirectores mediante sesiones de orientación en función de sus prioridades. Los orientadores bien preparados pueden mejorar el conocimiento y las competencias de los directores para supervisar, evaluar y proporcionar críticas constructivas a los maestros utilizando el sistema de evaluación estatal (NASSP, 2019).

En una encuesta realizada a 1700 directores de centros escolares de 8 países se identificaron los siguientes temas clave: encontrar el valor para mantener conversaciones difíciles; proporcionar críticas constructivas y pedir cuentas a los demás; capacitar a los demás, no solucionar sus problemas; delegar y dejar hacer; implicar a los demás; conseguir su aceptación; influir en los demás para que cambien sus prácticas o mentalidad y sean menos críticos; gestionar el tiempo y tomarse tiempo para pensar estratégicamente; y crear un propósito compartido y una visión de equipo para aumentar la colaboración. Estos temas han dado lugar a un modelo de liderazgo escolar centrado en dar sentido, conectar lo emocional, percibir el futuro, aprovechar el impulso y estar presente (Gallagher y Connor, 2024).

En Francia, los candidatos que aprueban el examen son nombrados becarios y asignados a una academia regional. La formación previa a la titularidad dura un año y su objetivo es que los candidatos puedan asumir responsabilidades inmediatamente. Dicha formación alterna la práctica, combinando mentoría y pasantías, y el conocimiento de los contenidos pertinentes para el ejercicio de las funciones. Hay un mínimo de 154 horas de sesiones de formación. Las prácticas o pasantías suelen tener lugar en un centro escolar en el que el director del mismo actúa como mentor (Ministerio de Educación Nacional y Juventud de Francia, 2023, 2024). Irlanda da mucha importancia a la formación de los nuevos directores. Para compensar la falta de programas obligatorios, la fase de incorporación dura tres años, dependiendo de la preparación y las oportunidades de aprendizaje antes del nombramiento y de la familiaridad de las y los directores con el contexto, la cultura escolar y el legado de los líderes anteriores (Centro para el Liderazgo Escolar, 2021).

En Malasia, un programa de tutoría mejoró los valores profesionales, los niveles de confianza y los conocimientos prácticos en liderazgo escolar de los nuevos directores. Sin embargo, también puso de relieve las limitaciones de tiempo que afectaron a la aplicación efectiva del programa (Tahir et al., 2016). En Australia Occidental, los nuevos directores deben completar los Módulos de Elegibilidad para Directores dentro de los seis meses posteriores a su nombramiento (Gobierno de Australia Occidental, 2019). En Queensland (Australia), los directores recién nombrados tienen que asistir a un programa de dos años para directores principiantes, que incluye talleres, clases magistrales, sesiones de mentoría entre directores y oportunidades de aprendizaje en red (Gobierno de Queensland, 2024).

En China, los nuevos directores deben asistir y completar un programa de formación de 300 horas, mientras que cada director en activo debe completar un mínimo de 360 horas de formación cada 5 años en instituciones de formación autorizadas. Si no pueden cumplir el requisito de formación antes de la incorporación, deben completarlo en el plazo de un año a partir del nombramiento; de lo contrario, pueden ser penalizados mediante, por ejemplo, la aplicación de sanciones administrativas o incluso la revocación de su puesto de acuerdo con la normativa de formación de directores escolares (Ministerio de Educación de China, 2013). Para garantizar que los directores asisten a la formación, se establece un vínculo entre la formación, el nombramiento, la evaluación y la promoción de las y los directores. Sin embargo, en las zonas rurales, remotas y pobres, así como en las regiones de minorías étnicas, los profesores sobresalientes pueden ser nombrados directamente directores de escuela con cierta flexibilidad en lo que respecta a los requisitos de cualificación (Chen et al., 2024).

En Chile, los profesores que desean participar en un concurso para cargos de director de escuela necesitan tener formación

especializada en gestión ejecutiva (Ministerio de Educación de Chile, 2024; Muñoz et al., 2019). En Francia, el nombramiento formal solo se produce una vez superada con éxito la formación. Italia y España han hecho obligatoria la preparación previa a la incorporación de los directores escolares, donde se especifican las competencias que deben adquirir (Álvarez, 2020; Ministerio de Educación y Mérito de Italia, 2022), incluida la capacidad de gestionar organizaciones complejas (Minieri, 2022).

En muchos países, el gobierno o los organismos estatales desempeñan un papel crucial a la hora de establecer normas, acreditar programas y, a veces, impartir directamente la formación, como es el caso de Sudáfrica, donde se ha creado un Diploma avanzado de educación centrado en el liderazgo y la administración escolares (Bush et al., 2009) o de Jamaica, donde se ha puesto en marcha un Programa para aspirantes a directores de escuela que el gobierno imparte, en colaboración con la Universidad de las Indias Occidentales, antes de que los directores se incorporen a sus puestos (Colegio Nacional para Liderazgo Escolar [NCSL], 2024). Sin embargo, no todos los programas públicos se ajustan a las normas o necesidades.

RECUADRO 3.6:
La práctica en situaciones realistas es esencial para desarrollar las competencias de liderazgo

Los programas de formación deben incluir pasantías y oportunidades prácticas para que los futuros líderes aprendan más allá de la teoría. El aprendizaje basado en la experiencia en las escuelas es un requisito previo para garantizar tanto la preparación eficaz de las y los directores como el desarrollo de competencias para dirigir en entornos de aprendizaje complejos (Darling-Hammond et al., 2007; Drake, 2022). Entre las estrategias pedagógicas destinadas a obtener dichas competencias se incluyen el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, la orientación y la mentoría. Los métodos experienciales activos y concretos pueden mejorar las disposiciones sociales y emocionales, las cuales están relacionadas con la satisfacción laboral, la mejora de las competencias directivas, el trabajo en equipo, la capacidad de gestión de conflictos y la adopción de actitudes positivas hacia el trabajo (Leithwood, 2023; Little et al., 2016).

En el marco del International Study of Principal Preparation (ISPP) y de la Red Internacional de Desarrollo del Liderazgo Escolar, los investigadores trazaron un mapa de los programas de preparación en varios países, en el que se incluyeron temas como la modalidad de impartición, la pedagogía, el tipo de proveedores, la duración, los grupos destinatarios y las certificaciones, y elaboraron estudios de casos sobre los detalles y los retos del sistema. La investigación del ISPP ha hecho hincapié en el aprendizaje práctico y basado en la experiencia, y su impacto a la hora de ayudar a los directores a desarrollar una fuerte identidad profesional, abordar cuestiones de justicia social y comprender las fuerzas políticas y económicas más amplias que afectan a la educación (Slater et al., 2018).

En China, la pedagogía de la formación se modificó en 2017 con un cambio de enfoque, de la teoría a la práctica, y un mayor énfasis en los contextos prácticos (Chen et al., 2024). En Italia, los aspirantes a directores deben completar una formación y unas prácticas de cuatro meses. Sin embargo, la contratación solo se valida una vez superado un periodo de prueba de un año académico, que incluye seis meses de trabajo efectivo. Durante este periodo, los directores noveles son tutelados por directores con experiencia y siguen cursos de formación específicos (Ministerio de Educación y Mérito de Italia, 2023a).

En Estados Unidos, al menos 39 de los 50 estados y el Distrito de Columbia exigen experiencia práctica, como pasantías, residencia profesional o experiencia laboral, como parte de sus programas de preparación de directores (Pechota et al., 2023), aunque solo 14 exigían al menos 300 horas a mediados de la década de 2010 (Davis, 2016). El estado de Carolina del Norte exige un periodo de prácticas de un año a tiempo completo (Drake y Bastian, 2024). El estado de Washington ha introducido recientemente un programa de prácticas de liderazgo escolar financiado por el estado, en el que los participantes pueden ser liberados de su trabajo durante 45 días. Desde su creación, el programa ha financiado a unos 3400 becarios, pero la financiación solo alcanzaba para cubrir entre 10 y 15 días, en lugar de los 45 previstos inicialmente (Oficina del Superintendente de Instrucción Pública de Washington, 2022). Solo el 18 % de los programas de preparación de directores ofrecen residencias profesionales a tiempo completo e integradas en el puesto de trabajo (Dexter et al., 2022).

En Brasil, donde, como en otros lugares, la mayoría de los directores asumen el cargo sin la preparación adecuada (Oliveira y Carvalho, 2018), el diploma sobre administración escolar financiado por el Ministerio de Educación y ofrecido en todas las universidades públicas no se centra en las competencias necesarias para liderar la mejora escolar (Mariano, 2021).

Los programas de desarrollo profesional son esenciales, sobre todo en ausencia de programas sólidos previos a la incorporación al cargo. En Camboya, como resultado de una colaboración entre el Ministerio de Educación y el Banco Mundial, la Universidad Real de Phnom Penh codiseñó el currículo de un programa de fortalecimiento del liderazgo, que incluye talleres de desarrollo profesional, cursos basados en la práctica y proyectos de mejora escolar, diseñados en línea con los estándares para directores escolares publicados en 2017 (Sok et al., 2020).

“

Los programas de desarrollo profesional son esenciales, sobre todo en ausencia de programas sólidos previos a la incorporación al cargo

”

En Bangladesh, la Academia Nacional de Gestión Educativa imparte formación a los responsables educativos sobre gestión, investigación y planificación de la educación. El Plan Sectorial de Educación de Bangladesh 2020/21-2024/25 prevé cinco días de formación a lo largo de cinco años para la gobernanza y la administración escolar, la observación en el aula y el desarrollo de la capacidad de liderazgo. En la India, no hubo formación en liderazgo para directores en 14 estados y territorios de la unión en 2016-17 (Crawford et al., 2022). La Política Nacional de Educación de 2020 exige que los directores de escuela participen en talleres modulares y recursos en línea para mejorar sus competencias de liderazgo y administración (Gobierno de la India, 2020). Los líderes deben completar al menos 50 horas anuales de desarrollo profesional continuo, durante las cuales se abarquen temas como el liderazgo, la administración, el establecimiento de los

contenidos y la pedagogía. Un programa integrado de formación de la Iniciativa Nacional para el Avance Holístico de los Directores y Profesores de Escuela apoya este esfuerzo proporcionando formación sobre los resultados del aprendizaje, la evaluación basada en la escuela y la pedagogía centrada en el alumno (NCERT, 2020).

En Ghana, el Programa de Liderazgo para el Aprendizaje (Jull et al., 2014), una asociación del gobierno y el Instituto de Planificación y Administración Educativa de la Universidad de Cape Coast, a pesar de no ser obligatorio, había capacitado a 3000 directores y su contenido estaba incluido en el manual de directores (Dampson, 2019). El Consejo de Enseñanza de Zambia ordena la formación continua para todos los profesores registrados, incluidos los directores, de acuerdo con las Normas de Práctica para la Profesión Docente de 2019, que establecen que los directores de escuela deben participar en el aprendizaje profesional para desarrollar su práctica y sus conocimientos. En Zimbabwe, el Ministerio de Educación encuestó al 10 % de las escuelas en 2018 para evaluar las necesidades de formación; la formación en administración se implementó en 2022. Se distribuyeron manuales de apoyo a directores y comités escolares sobre temas como la enseñanza, la determinación del currículum escolar, la administración y las finanzas (GPE, 2024).

Incluso cuando existen programas de desarrollo profesional, los directores aspirantes o titulares pueden no beneficiarse de ellos. En la encuesta TALIS de 2018, el 46 % de los directores de escuelas de primer ciclo de educación secundaria señalaron la existencia de un conflicto entre su desarrollo laboral y las funciones que desempeñan; sin embargo, este porcentaje ascendía hasta entre un 65 % y un 70 % en el caso de Bélgica, Francia, Islandia, Italia y la República de Corea, y hasta un 82 % en el caso de Japón. En cambio, en Estonia, Letonia y Lituania solo alrededor del 20 % declararon haber observado un conflicto de este tipo. Alrededor del 36 % citó la falta de incentivos, aunque los porcentajes variaron desde un 4 % en Singapur y un 10 % de Kazajistán y la Federación Rusa hasta un 68 % en Portugal, un 72 % en España y un 84 % de Arabia Saudita. El coste de la formación es el tercer obstáculo más importante y un motivo de preocupación para un 32 % de los directores, porcentaje que varía desde el 9 % en Israel y el 11 % en Austria hasta el 60 % en Chile y el 68 % en Colombia.

Quién paga la formación y cómo se apoya a las y los directores para que se beneficien de ella son factores críticos que determinan la aceptación. En Gambia, desde 2021, los directores de las escuelas primarias y secundarias elementales deben seguir una formación profesional de un año en liderazgo escolar, que se imparte a tiempo completo a lo largo de dos semestres, durante los cuales los líderes escolares están totalmente liberados de sus obligaciones (Nwokeocha et al., 2023b). Una forma de reducir costes y mejorar las oportunidades de desarrollo, especialmente para los líderes experimentados, es la colaboración a través de redes de aprendizaje entre iguales y comunidades de aprendizaje profesional (Sahlin, 2023). En el estado australiano de Victoria, se han nombrado líderes de redes para promover la colaboración entre escuelas y facilitar las asociaciones (Academia Victoriana de Enseñanza y Liderazgo, 2022).

MUCHOS PROGRAMAS PASAN POR ALTO LAS DIMENSIONES BÁSICAS DEL LIDERAZGO

A partir de los perfiles PEER, se extrajo información sobre 142 programas de preparación y formación de directores de 92 países para evaluar su contenido. En particular, el análisis se centró en las cuatro dimensiones fundamentales del liderazgo que se destacan en este informe: establecer una visión, centrarse en el aprendizaje, contribuir al desarrollo de las personas y fomentar la colaboración. El liderazgo transformacional (42 %) y el pedagógico (47 %) fueron las dos áreas más comunes, seguidas por el desarrollo del personal (31 %) y el fomento de la colaboración (29 %). Solo el 18 % de todos los programas cubrían las cuatro dimensiones (**figura 3.8a**). Aunque los programas de desarrollo profesional continuo son más breves, suelen estar mejor definidos y más claramente enfocados que los programas de formación inicial, y su contenido suele estar mejor documentado. El análisis sugiere que al menos la mitad de esos programas se centran en el liderazgo transformacional y pedagógico, mientras que el liderazgo compartido sigue estando relativamente infravalorado (**figura 3.8b**).

LOS PROGRAMAS DE LIDERAZGO BIEN DISEÑADOS MEJORAN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

Las características y el impacto de los programas de formación en liderazgo en el desempeño posterior de las y los directores no han sido bien investigados (Weinstein et al., 2018). Faltan estudios sobre el impacto de la formación de los directores de escuela en los resultados educativos a nivel mundial (Darling-Hammond et al., 2023). Los estudios que existen, en su inmensa mayoría procedentes de Estados Unidos (**recuadro 3.7**), indican que los programas que han adoptado buenas prácticas, como la contratación proactiva de candidatos, la coherencia curricular y su cumplimiento con las normas profesionales, el énfasis en el liderazgo pedagógico, la experiencia sobre el terreno, y la tutoría y el entrenamiento, han contribuido a desarrollar los conocimientos y competencias de liderazgo de las y los directores, y a mejorar los resultados educativos tanto del profesorado como del alumnado (Cosner, 2019; Darling-Hammond et al., 2007, 2017).

Los datos relativos a otras partes del mundo, incluida América Latina, también pueden ser positivos. En Argentina, los directores de escuelas primarias que recibieron críticas constructivas basadas en diagnósticos y comprendieron cómo utilizarlas ayudaron a sus escuelas a superar a las del grupo testigo con una desviación de 0,33 en las puntuaciones de matemáticas y de 0,36 en las de lectura (Hoyos de et al., 2021). En Guatemala, un programa de formación para directores de escuela contribuyó a reducir el abandono escolar en un 4 % con el modesto coste de 3 dólares por alumno (Haimovich et al., 2021).

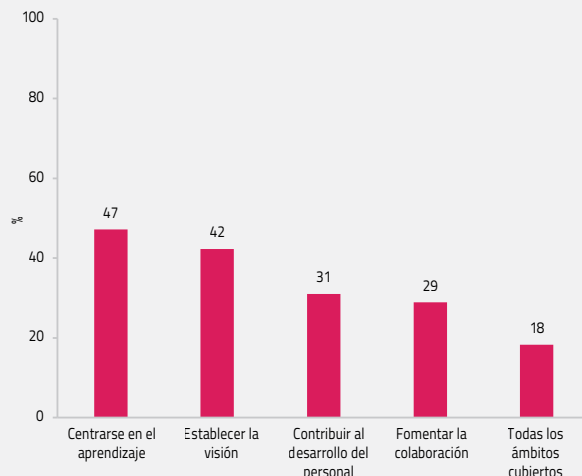
Sin embargo, los análisis entre países son algo menos optimistas. Los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo llevado a cabo en siete países latinoamericanos descubrieron que el efecto de la educación o la formación en las prácticas de liderazgo era marginal. Se destacó como limitación la debilidad de la selección inicial de los directores. Si bien alrededor del 20 % de los directores escolares cuentan con estudios de posgrado especializados, la calidad de los

FIGURA 3.8:

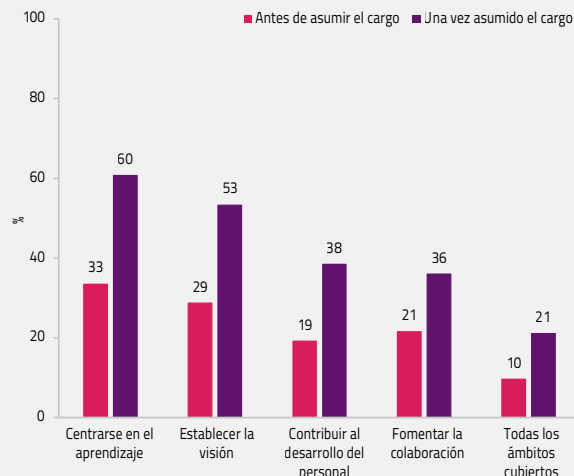
Solo una quinta parte de los programas de preparación y formación de directores de centros escolares cubren las cuatro dimensiones del liderazgo

Porcentaje de programas de preparación y formación de directores escolares según el área de interés, países seleccionados, 2024

a. Total



b. Por tipo



Nota: El análisis se basa en información procedente de 132 programas de 92 países.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig3_8

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los perfiles nacionales PEER.

RECUADRO 3.7:

En Estados Unidos, la investigación ha contribuido a mejorar el contenido de la formación

En Estados Unidos, la preparación de los líderes escolares ha pasado por numerosas revisiones para reflejar las lecciones aprendidas de la investigación sobre la calidad y la eficacia de los programas, desde la educación previa a la incorporación al puesto impartida por universidades hasta la formación continua por parte de organizaciones profesionales o asociaciones entre universidades y distritos escolares (Young, 2019). Los métodos, el contenido y las formas de impartirlos fueron objeto de un intenso escrutinio, ya que la mayoría de los programas impartidos a mediados de la década de 2000 se consideraron «entre inadecuados y deplorables» (Levine, 2005). En una revisión posterior también se afirmaba que la eficacia de muchos programas aún estaba por demostrar (Goldring et al., 2012).

El Consejo Universitario de Administración Educativa y el grupo de interés especial *Learning and Teaching in Educational Leadership* de la Asociación Americana de Investigación Educativa han apoyado gran parte de la investigación desde entonces. El análisis de 97 programas de preparación de directores reveló que estos tendían a seguir los Estándares Nacionales de Preparación para el Liderazgo Educativo y los Estándares Profesionales para Líderes Educativos (Anderson et al., 2018).

El análisis de un programa destinado a preparar a los directores para escuelas urbanas de bajos ingresos reveló que, a lo largo de 11 años, el 72 % de las escuelas primarias y el 60 % de las secundarias dirigidas por graduados del programa habían logrado mejoras en el rendimiento de los alumnos superiores a la media, menores tasas de abandono y mayores tasas de graduación (Cosner et al., 2015; 2019). Los directores inscritos en el programa *New Leaders Aspiring Principals Preparation* obtuvieron mejores resultados entre sus alumnos que otros directores (Gates et al. 2014). La iniciativa *Principal Pipeline Initiative* (PPI), puesta en marcha en seis grandes distritos escolares de EE.UU. y basada en «normas laborales rigurosas, formación previa al empleo de alta calidad, contratación y colocación selectivas, y evaluación y apoyo adecuados en el puesto de trabajo», consiguió que, al cabo de tres años, las escuelas objetivo mejoraran sus resultados en lectura en seis puntos porcentuales y en matemáticas en tres puntos porcentuales con respecto a otras escuelas. En este periodo, los directores suscritos en el marco de la iniciativa tenían ocho puntos porcentuales más de probabilidades que otros directores de seguir en su puesto (Gates et al., 2019).

Los programas basados en la formación individual son caros. Se estimó que proporcionar orientación de iniciación a cada director recién contratado costaría entre 153 000 y 845 000 dólares al año, lo que representa un coste de entre 4 y 12 dólares por alumno (Lochmiller, 2014a). Sin embargo, intervenciones incluso más caras, como la PPI, cuyo coste por alumno se estimó en 42 dólares, se justificaron dados los beneficios en el rendimiento de los estudiantes, en comparación con otras intervenciones académicas (Gates et al. 2019).

Continúa en la página siguiente...

RECUADRO 3.7 CONTINUACIÓN:

Otro estudio sobre los directores durante los cinco primeros años de su carrera -que abarcaba 462 escuelas, 14 000 profesores y 314 000 alumnos- reveló que una preparación previa a la incorporación y una formación continua de buena calidad mejoraban las competencias de los directores y se asociaban a mejores resultados educativos (Campoli y Darling-Hammond, 2022). En Pensilvania, un programa obligatorio de iniciación dio lugar a directores noveles más eficaces y a mayores logros en matemáticas, especialmente en las escuelas más desfavorecidas (Steinberg y Yang, 2022). La mejora de los programas de preparación para el liderazgo en Kentucky puede haber contribuido a la reducción de la rotación de directores en un 70 % entre 2005 y 2010 (Centro para Profesores Noveles, 2018). Más recientemente, el centro Quality Measures ha desarrollado un conjunto de herramientas basadas en pruebas que sintetizan la investigación actual sobre la mejor manera de preparar a los líderes escolares (Centro de Desarrollo Educativo, 2024).

programas es desigual y, en promedio, es baja (UNESCO, 2014). Hace una década, una revisión reveló que los programas de desarrollo no preparaban a los directores para impulsar el cambio, especialmente a través del liderazgo pedagógico, y no estaban informados por la investigación (Weinstein et al., 2018). Un análisis más reciente de la formación de directivos en nueve países latinoamericanos muestra que el 60 % de los programas se han iniciado después de 2015. Aunque el 85 % de los programas llevaron a cabo una evaluación posterior a la formación, el diseño de los programas rara vez se basó en una herramienta de diagnóstico formal por lo que dichos programas no se ajustaron necesariamente a las necesidades. Casi todos los programas se diseñaron y aplicaron con la ayuda de organizaciones no gubernamentales (Adelman y Lemos, 2021). Los programas tienden a ser principalmente académicos, apenas se centran en el aprendizaje experiencial y no hacen distinción entre las distintas necesidades que surgen en las diferentes etapas de la carrera (UNESCO, 2014).

En Sudáfrica, los directores que participaron en el programa del Diploma Avanzado en Educación mejoraron las puntuaciones de sus alumnos que abandonaban la escuela el doble de rápido que los directores que no habían participado (Bush y Glover, 2012). También surgieron efectos positivos en relación con la tutoría (Moorosi, 2012), la creación de redes (Kiggundu y Moorosi, 2012) y la evaluación (Chikoko et al., 2011).

En Suecia, donde la formación de los directores ha sufrido cambios a lo largo del tiempo que reflejan las preocupaciones sobre su eficacia en las prácticas de las escuelas (Norberg, 2017), el nuevo Programa Nacional de Formación de Liderazgo Escolar se estableció en 2008 y se hizo obligatorio para los directores nombrados después de marzo de 2010 - y después de julio de 2019 en los centros preescolares (Sigurðardóttir et al., 2023). Los directores deben completar el programa de tres años en los cuatro años siguientes a su nombramiento, y en cinco años en el caso de los centros preescolares. Los participantes deben dedicar un 20 % de su tiempo de trabajo a la formación. Una evaluación del programa sugirió que este era esencial para los directores de centros sin experiencia (ForsstenSeisery Söderström, 2022).

La Junta de Educación Básica de Rwanda desarrolló cinco estándares profesionales que deberían reflejarse en los comportamientos y prácticas de los directores y que se utilizaron para informar el Programa de Diploma de Liderazgo Escolar 2014-2016, que se amplió a todos los líderes escolares en 17 de los 30 distritos en 2021. La formación en liderazgo ha mejorado las capacidades, la confianza y la dedicación de los líderes a sus funciones y tareas. Los comportamientos y prácticas positivos se promovieron a través de la orientación y la tutoría (Uworwabaye et al., 2020). El Programa sobre cómo liderar a través de la evaluación y los datos ha permitido mejorar los resultados de los exámenes (Haelermans et al., 2022). Las redes de aprendizaje profesional, promovidas como parte de la formación, también han ayudado a aumentar la motivación y a establecer relaciones positivas con los demás, dentro y fuera de la escuela (Dusabe, 2022; VVOB, 2023). La calidad de los formadores es un factor crítico en África, donde la formación a menudo se basa en los líderes escolares existentes y se imparte en cascada, lo que diluye la información y el contenido pedagógico. Dicha formación puede convertirse fácilmente en burocrática, lo cual afecta negativamente a su enfoque en las competencias de liderazgo pedagógico (Bush y Glover, 2016).

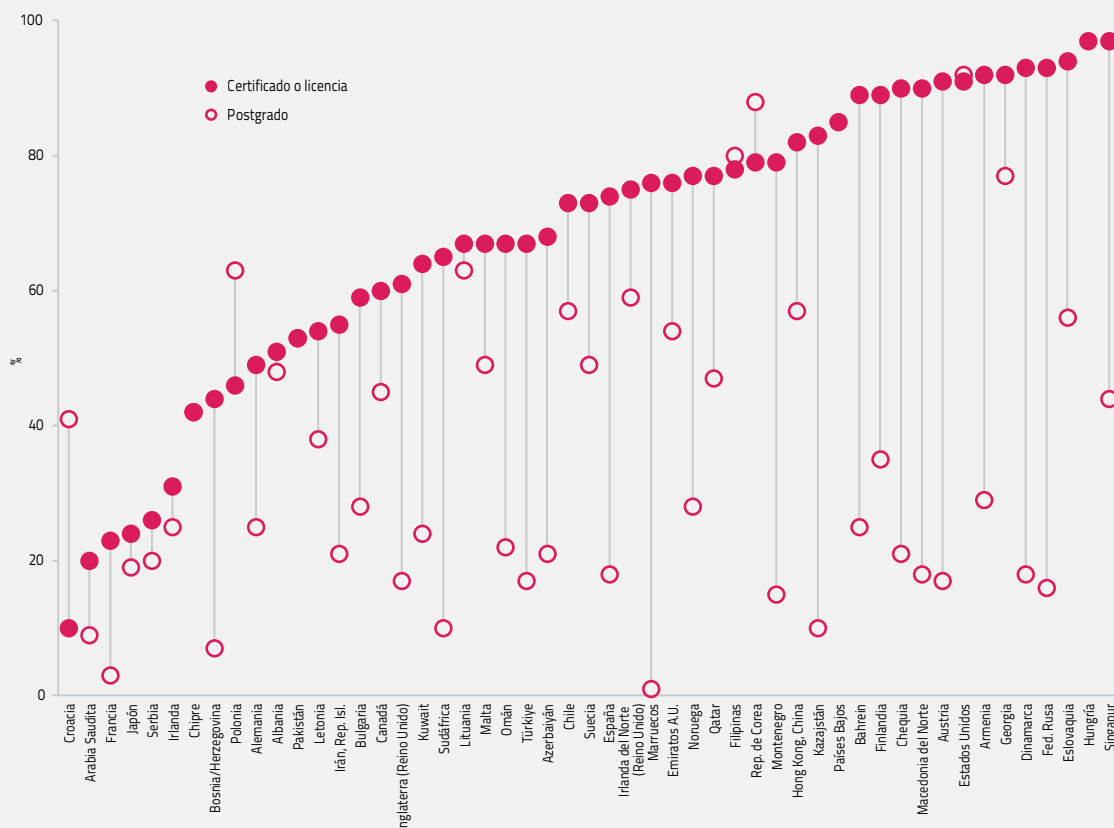
LA CERTIFICACIÓN DE LOS DIRECTORES VARÍA MUCHO DE UN PAÍS A OTRO

La certificación es un procedimiento formal mediante el cual se evalúan, verifican y reconocen los conocimientos y competencias de las y los directores, lo cual, a su vez, es un paso importante para la profesionalización. El estudio TIMSS de 2019 reveló que el 68 % de los alumnos de cuarto curso y el 71 % de los de octavo asistían a escuelas cuyos directores tenían un certificado o diploma de líder escolar. Tomando como ejemplo el cuarto curso, el porcentaje de alumnos cuyo director tenía un certificado o diploma era del 10 % en Croacia y del 26 % en Serbia, pero del 79 % en Montenegro y del 90 % en Macedonia del Norte. Dicho porcentaje ascendía hasta el 92 % en Armenia y Georgia, el 94 % en Eslovaquia y el 97 % en Hungría (figura 3.9). El único país con una gran diferencia de certificaciones entre los dos niveles educativos fue Irlanda, donde la prevalencia de certificados o diplomas era el doble en octavo (60 %) que en cuarto (31 %).

FIGURA 3.9:

El grado en que los países se centran en la certificación de las y los directores escolares varía según el país

Proporción de alumnos de cuarto curso cuyos directores tenían una cualificación o credencial de liderazgo educativo, desglosada por tipo, países de ingresos medios y altos seleccionados, 2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig3_9

Fuente: Mullis et al. (2020).

Mientras tanto, el 36 % de los alumnos de cuarto curso y el 39 % de los de octavo tenían un director o directora con un título de posgrado en liderazgo. El porcentaje era inferior al 10 % en Egipto, Marruecos y Arabia Saudita, así como en Bosnia y Herzegovina y Francia (Mullis et al., 2020).

Algunos países han creado vías de cualificación para certificar las capacidades de liderazgo. En China, a los cinco años de su nombramiento, los directores deben obtener un Certificado de Formación Avanzada como requisito previo para continuar en el cargo (Chen et al. 2024). En Hong Kong (China), desde 2020, la formación para la dirección se ha alineado con la escala profesional, lo cual ha dado lugar al desarrollo de competencias para los aspirantes a líderes. La preparación incluye un programa universitario de Certificación para Directores de dos años, centrado en seis áreas básicas, que hace hincapié en el liderazgo adaptativo, receptivo e innovador, e incluye un análisis de necesidades y un portafolio (Oficina de Educación de Hong Kong, 2024).

En Indonesia, un reglamento de 2009 creó una agencia para el desarrollo de los directores escolares que actúa como institución nacional de certificación. A partir de un proyecto piloto realizado en 25 ciudades en 2013, los aspirantes a directores que completan la formación reciben un certificado y un número de registro de director, que el Ministerio de Educación utiliza para hacer un seguimiento de los candidatos para cubrir vacantes (Faizuddin et al., 2022). El planteamiento se aplica en todo el país. El contenido de la formación sigue las normas nacionales para directores, que se centran en las

“La certificación es un procedimiento formal mediante el cual se evalúan, verifican y reconocen los conocimientos y competencias de las y los directores”

capacidades de gestión por encima del liderazgo pedagógico (Andriani, 2021). En 2009, Malasia sustituyó su Cualificación Profesional Nacional para la Dirección por una Cualificación Profesional Nacional para el Liderazgo Escolar, que pasó a ser obligatoria para todos los aspirantes a puestos directivos en 2014 (Singh, 2019). En Filipinas, los aspirantes a directores y subdirectores deben aprobar el Examen Nacional de Cualificación para Directores de Escuela (Departamento de Educación de Filipinas, 2024). En Singapur, los directores necesitan una cualificación previa antes de ser asignados a los centros escolares. En 1984, se estableció por primera vez en el país un Diploma de Administración Educativa, de un año de duración y a tiempo completo. El programa Líderes en Educación, introducido en 2001 y dirigido por el Instituto Nacional de Educación, se dirige a los vicedirectores en función de su potencial y de la evaluación de su rendimiento. Los participantes en este programa a tiempo completo, de siete meses de duración, reciben un salario (Jayapragas, 2016).

Los estados y territorios de Australia tienen sus propios requisitos de certificación. En Nueva Gales del Sur, las personas que aspiran a puestos directivos deben obtener la Credencial de Liderazgo y Gestión de Escuelas Públicas de Nueva Gales del Sur del Instituto de Liderazgo Escolar. El programa de certificación de directores en el Territorio del Norte requiere 240 horas y dos proyectos de prácticas de acuerdo con el Reglamento de Certificación de Directores. Queensland cuenta con un programa de seis meses para aspirantes a directores. En Victoria, las y los aspirantes a puestos de dirección se presentan a la Evaluación de Aspirantes a Director de Victoria para determinar su preparación y sus necesidades de desarrollo profesional. Los solicitantes deben demostrar su competencia en cinco áreas prácticas o someterse a un desarrollo profesional específico.

En la República Islámica del Irán, de acuerdo con la Normativa para la selección y el nombramiento de administradores escolares de 2021, el Ministerio de Educación expide certificaciones basadas en evaluaciones de competencias en centros autorizados. Estos certificados tienen una validez de cinco años y demuestran la capacidad de una persona para ocupar un puesto directivo en centros escolares. Los candidatos no certificados deben realizar cursos de gestión educativa en universidades homologadas.

El Diploma Superior de Bahrein en Liderazgo Escolar es un programa de un año para aspirantes a directores que cumple las normas de la Autoridad de Calidad de Bahrein y de liderazgo educativo internacional. Se espera que los graduados utilicen estrategias y prácticas basadas en pruebas para mejorar los resultados académicos de los estudiantes. En Abu Dabi, el Ministerio de Educación ha introducido un proceso de concesión de licencias de liderazgo escolar a directores y subdirectores para mejorar sus competencias. Los directores deben cumplir normas profesionales en cinco áreas de liderazgo: estrategia, enseñanza y aprendizaje, organización, personas y comunidad (Rai y Beresford-Dey, 2023).

En el África subsahariana, los itinerarios de cualificación profesional siguen siendo poco frecuentes. En Eswatini, el Plan Estratégico del Sector Educativo 2022-34 y el Plan de Acción Plurianual 2022/23-2024/25 establecen que todos los directores y subdirectores recién nombrados deben recibir formación. Los planes se comprometen además a supervisar y evaluar el impacto de la formación con vistas a incentivar a quienes obtengan buenos resultados mediante la certificación. Liberia puso en marcha un programa intensivo de formación en el servicio para directores de escuelas públicas en 5 de sus 16 condados. Los directores deben completar la formación continua y un breve curso para renovar sus licencias cada tres años (Ministerio de Educación de Liberia, 2019). En Sudáfrica, el Ministerio de Educación acreditó en 2005 el Certificado Avanzado en Educación, que se convirtió en la Cualificación Nacional para el Liderazgo Escolar, una cualificación profesional obligatoria. El programa se desarrolló en colaboración con 14 universidades, sindicatos, la Asociación Sudafricana de Directores y varias organizaciones no gubernamentales (Mampane, 2021).

En Finlandia, los aspirantes a directores deben tener conocimientos certificados en administración educativa a través de programas aprobados por el Consejo Nacional de Educación (Lahtero et al., 2019; Lahtero y Kuusilehto-Awale, 2015). El programa esloveno de un año de duración para obtener la licencia de director se ajusta a las tareas de los directores de centros preescolares y escolares establecidas por ley. Dicho programa está abierto a los nuevos directores, que deben completarlo en el plazo de un año desde su nombramiento. Todos los estados de Estados Unidos cuentan con un sistema de certificación y licencias para los líderes escolares (Pechota et al., 2023).

Las provincias canadienses tienen distintos requisitos de certificación (Gobierno de Canadá, 2024). Nueva Brunswick exige un certificado de director con un periodo de prácticas ampliado y cinco años de experiencia docente (Oficina de Certificación Docente de Nueva Brunswick, 2023). Nueva Escocia, aunque no menciona requisitos específicos de certificación para este tipo de puestos, dispone de un programa de tres años de la Academia de Liderazgo Pedagógico, que conduce a la obtención de un diploma destinado a corroborar la aptitud (Gobierno de Nueva Escocia, 2018; Oficina de Certificación Docente, 2016). En Ontario, los docentes cualificados pueden presentarse a un programa de cualificación de directores de un mes de duración, que abarca los cinco ámbitos del Marco de Liderazgo de Ontario y el Recurso de Liderazgo Personal. También debe completarse una parte de 50 horas, orientada a la práctica y basada en la escuela, en un plazo de 3 años, bajo la tutoría de un director o vicedirector (Consejo de Directores de Educación de Ontario, 2024).

Una revisión de nueve países latinoamericanos mostró que el 54 % de los programas de formación ofrecían certificación, pero solo un país utilizaba los certificados para los ascensos y ninguno para determinar los salarios (Adelman y Lemos, 2021).

LOS PAÍSES INTENTAN HACER QUE LA DIRECCIÓN ESCOLAR RESULTE UNA CARRERA ATRACTIVA

Dado que cada vez son más las responsabilidades que los sistemas educativos asignan a los directores y que su función es, asimismo, cada vez más exigente, existe la preocupación de que el cargo se asocie con altos niveles de estrés y tenga un impacto negativo en la retención, la satisfacción y la salud física y mental (Aravena y Felipe, 2021) de quienes lo ostentan. El agotamiento, los acuerdos laborales inestables y la falta de mecanismos de evaluación y reconocimiento pueden hacer que el cargo de director resulte poco atractivo (Grissom y Bartanen, 2019). A su vez, la rotación de directores puede causar trastornos, afectar a la moral del profesorado y reducir el rendimiento de los alumnos. Por lo tanto, los cambios frecuentes de liderazgo son susceptibles de perjudicar los esfuerzos hacia la mejora escolar (Henry y Harbatkin, 2019; Kearney et al., 2012; Miller, 2013).

Las largas jornadas laborales son motivo de preocupación. En Estados Unidos, los directores trabajaban casi 60 horas a la semana, cifra que, a menudo, es incluso superior en las escuelas de zonas pobres (Sparks, 2016). Los directores participan en muchas actividades extracurriculares que amplían e intensifican su jornada laboral (Reid y Creed, 2021; Wang et al., 2022). Sin embargo, la distribución del tiempo de trabajo también indica que la mayor parte de este se dedica a tareas no relacionadas con el liderazgo pedagógico.

Según datos de la encuesta TALIS de 2018, los directores de escuelas de primer ciclo de educación secundaria de 48 sistemas educativos dedicaron el 17,5 % de su tiempo de trabajo a tareas relacionadas con el currículo y la enseñanza, entre las que se incluían las observaciones en el aula, la evaluación de los estudiantes y la mentoría y el desarrollo profesional de los docentes. Existe una gran variación en la asignación de tiempo a estas tareas, con algunas diferencias regionales claras (figura 3.10). En los países nórdicos -Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia- los directores dedican menos del 14 % de su tiempo a estas tareas, y en los Países Bajos, solo el 10,5 %. Sin embargo, en los países de Asia Oriental y Sudoriental, como Japón, la República de Corea y Viet Nam, pasaron más del 21,5 % de su tiempo desempeñando este tipo de funciones, porcentaje que, en el caso de Shanghái (China), alcanzó el 27 %.

Las tareas y reuniones administrativas (28 %) y de liderazgo (21 %) ocupan la mitad del tiempo de trabajo de los directores. Los directores de Chequia y la Federación Rusa dedicaron el doble de tiempo a tareas administrativas (casi el 40 %) que sus homólogos de Georgia y Kazajistán (poco más del 20 %). Las interacciones con el alumnado, el profesorado y la comunidad ocuparon, por término medio, el 26 % del tiempo de trabajo de los directores. Los directores de Brasil dedicaron casi el doble de tiempo a estas interacciones (41 %) que sus homólogos de los Países Bajos (22 %), mientras que la diferencia entre ambos países era tres veces mayor (19 % frente a 6 %) en el caso concreto de las interacciones con los alumnos fuera del aprendizaje estructurado.

“

Las tareas y reuniones administrativas (28 %) y de liderazgo (21 %) ocupan la mitad del tiempo de trabajo de los directores

”

Una revisión de 55 estudios sobre la distribución del tiempo demostró que los directores trabajan muchas horas en actividades cotidianas no relacionadas con la enseñanza (Hochbein et al., 2021). En Grecia, los directores de primaria se quejan de la excesiva carga de trabajo, que incluye toda una serie de tareas administrativas que les distraen: contratar docentes sustitutos y gestionar sus salarios, atender a los alumnos lesionados cuando no hay enfermeras disponibles, ponerse en contacto con técnicos cuando no funciona la fontanería, obtener el consentimiento de los padres y madres, y avisar a la policía de tráfico sobre el uso de autobuses escolares cuando se organizan excursiones escolares, responder a los correos electrónicos, comprobar los horarios del personal de limpieza, recopilar las facturas de compra para enviarlas a los ayuntamientos e introducir los datos escolares en los sistemas de información de gestión (Lakasas, 2023).

LOS NIVELES DE SATISFACCIÓN LABORAL SON MÁS ALTOS DE LO QUE SE CREE

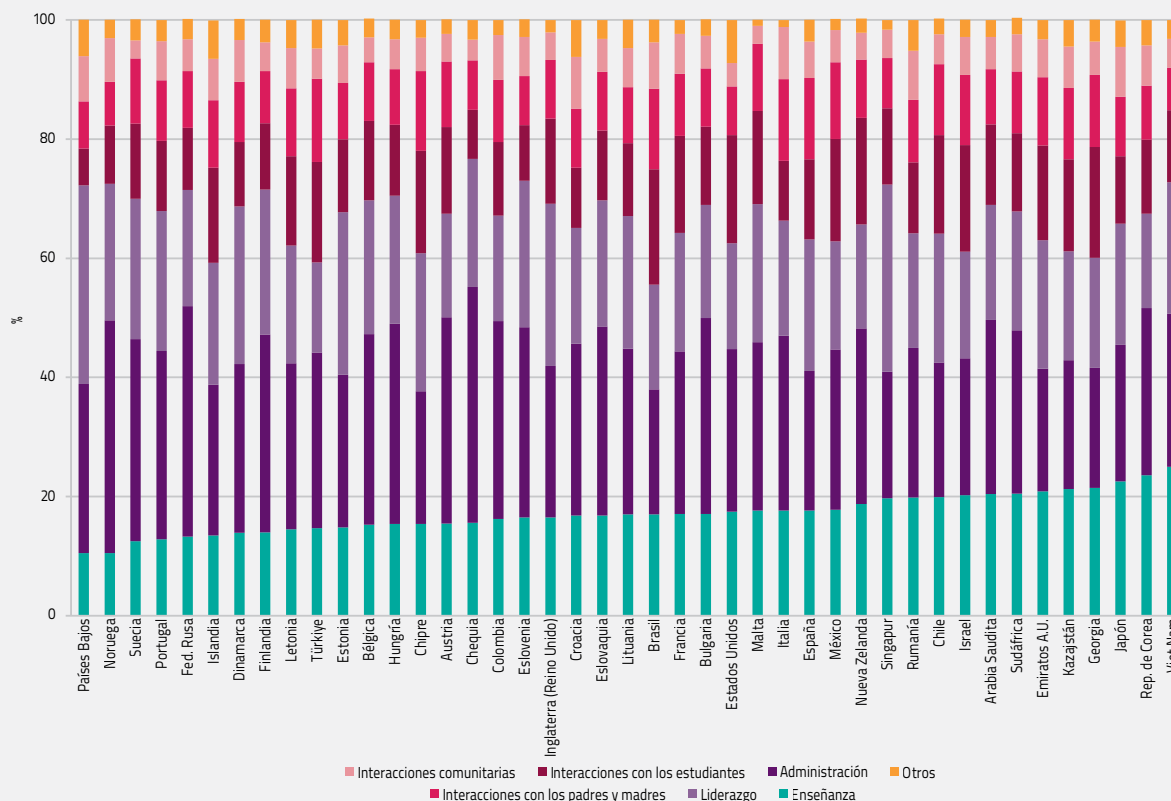
Los medios de comunicación se hacen eco con frecuencia del posible desencanto que sienten los directores de centros escolares con respecto a su trabajo, debido a la presión que conlleva el tener que asumir cada vez más responsabilidades. Sin embargo, la encuesta TALIS de 2018 mostró niveles muy altos de satisfacción entre quienes ocupan este tipo de puestos, incluso en países donde las tasas de agotamiento laboral son supuestamente altas. En los 48 sistemas educativos cubiertos por la encuesta, el 95 % de los directores de primer ciclo de secundaria declararon estar satisfechos con su trabajo. No se había producido ningún cambio en relación con los niveles de satisfacción registrados en la anterior ronda de encuestas de 2013. Esta tasa solo descendió por debajo del 90 % en dos países: Sudáfrica (87 %) y Türkiye (83 %).

Otros indicadores relacionados con la satisfacción laboral mostraron puntuaciones relativamente altas. Por ejemplo, el 79 % de los directores de centros de primer ciclo de secundaria están de acuerdo o muy de acuerdo en que las ventajas de su profesión superan claramente a los inconvenientes, y el 86 % con la afirmación de que, si pudieran volver a decidir, seguirían eligiendo este trabajo/puesto. De cada 10 directores, solo 6 o menos de los de Bélgica, Italia, Rumanía y Eslovaquia declararon que las ventajas superaban a los inconvenientes del trabajo. De cada 10 directores, solo 7 o menos de los de Bulgaria, Japón y Arabia Saudita declararon que volverían a elegir su trabajo (figura 3.11). En general, solo el 7 % se ha arrepentido de haber elegido esta profesión y el 21 % se ha preguntado si habría sido mejor elegir otra ocupación. En los Estados insulares del Pacífico, los directores están satisfechos con su trabajo a pesar del estrés que conlleva (recuadro 3.8).

FIGURA 3.10:

Las y los directores de centros escolares de algunos países dedican al menos el doble de tiempo a tareas relacionadas con la enseñanza que los de otros países

Distribución del tiempo de trabajo de los directores de primer ciclo de secundaria, por grupo de tareas, países seleccionados de ingresos medios y altos, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig3_10

Fuente: OCDE (2019a).

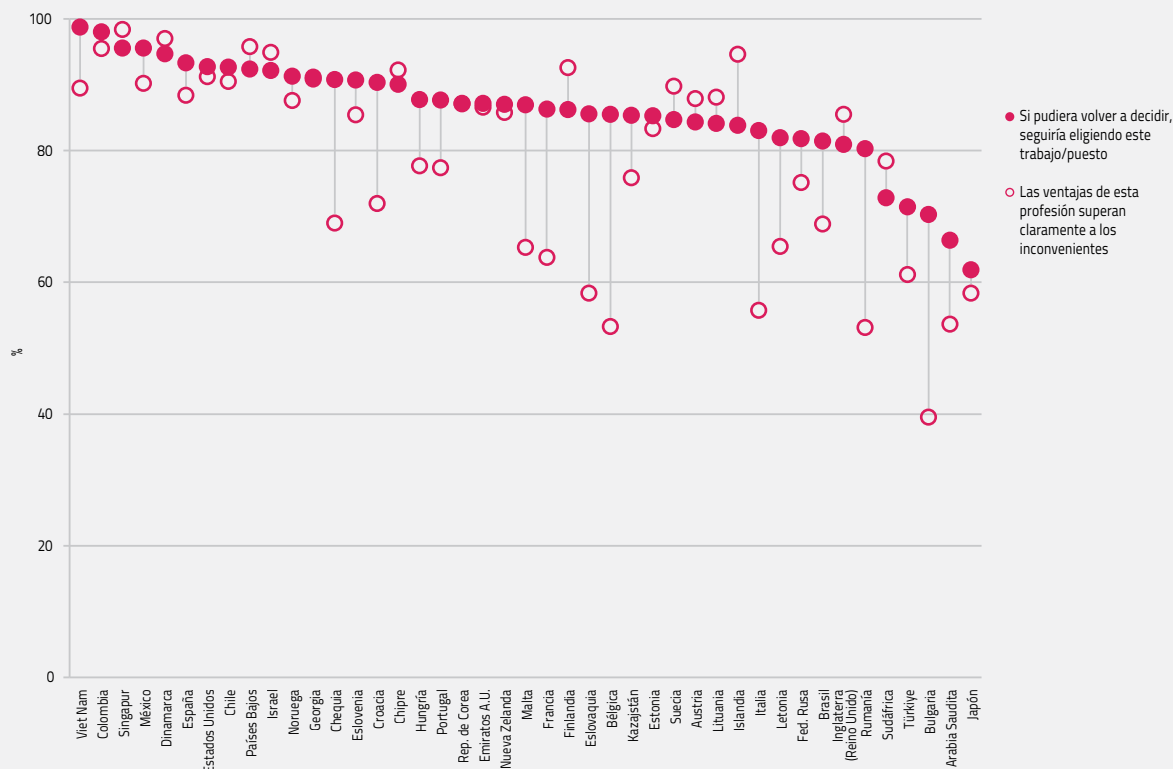
En los últimos años, las y los directores de centros escolares de Australia han notificado mayores niveles de estrés, agotamiento y depresión, siendo las dos causas principales la «gran cantidad de trabajo» y la «falta de tiempo para centrarse en la enseñanza y el aprendizaje» (Dicke et al., 2024). Las mujeres, los líderes de primaria y los que inician su carrera tienen más probabilidades de experimentar estrés o agotamiento (Arnold et al., 2023; Henebery, 2024). Las mujeres que ocupan puestos de liderazgo escolar, que tienden a trabajar más horas que sus homólogos varones, informan de mayores exigencias laborales y más problemas a la hora de conciliar su vida familiar y laboral (Henebery, 2023). Como parte de la Encuesta de Salud Ocupacional, Seguridad y Bienestar de los Directores, en la que han participado, desde 2011, más de la mitad de todos los directores de centros escolares de Australia (Riley, 2017), las respuestas de los participantes pueden activar una «señal de alarma» de que su salud mental puede estar en peligro, en cuyo caso reciben un correo electrónico inmediato para advertirles sobre sus niveles de estrés y alentarles a buscar apoyo (Marsh

et al., 2023). En 2022, el 48 % de todos los directores de centros escolares activaron un correo electrónico de alerta. Cinco de los ocho estados y territorios cuentan con marcos y estrategias centrados en la salud y el bienestar de los directores escolares, y esas jurisdicciones han tenido un impacto positivo (Dicke et al., 2024).

En Irlanda, una encuesta realizada a 1000 directores en 2015, 2022 y 2023 reveló que más del 50 % había experimentado agotamiento debido a la carga de trabajo, la escasez de profesores y la necesidad de aplicar iniciativas gubernamentales difíciles, como las relacionadas con la educación inclusiva (Tobin, 2023). En Inglaterra (Reino Unido), una encuesta realizada a directores de centros de enseñanza reveló que las inspecciones escolares afectaban al bienestar de los directores, ya que, según declararon, el 38 % de los encuestados habían solicitado ayuda para su salud mental el año anterior y el 84 % habían informado de trastornos del sueño (Ahmed, 2023).

FIGURA 3.11:**Las y los directores de centros escolares parecen estar muy satisfechos con su trabajo**

Directores de primer ciclo de secundaria que estaban de acuerdo o muy de acuerdo con dos afirmaciones relacionadas con la satisfacción laboral, países seleccionados de ingresos medios y altos, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig3_11

Fuente: OCDE (2020).

La pandemia de la COVID-19 ejerció mucha más presión sobre las y los directores de centros escolares. Durante este periodo, tuvieron que aplicar nuevas medidas políticas, ajustar las tareas escolares y los horarios a los requisitos nacionales, garantizar la continuidad de la educación, orientar al profesorado para adaptarse a las modalidades de enseñanza a distancia o híbridas, y aplicar medidas de higiene para garantizar un entorno seguro (Leksy et al., 2023). El cierre y la reapertura de escuelas y la aplicación de normas de distanciamiento social en las escuelas exacerbaban el agotamiento experimentado por los líderes escolares (Karakose et al., 2022). Un total de 9 de cada 10 directores y directoras en Hong Kong, China (Lau et al., 2022) y 8 de cada 10 en Estados Unidos informaron de altos niveles de estrés (Woo y Steiner, 2022).

Una posible explicación de la aparente incoherencia entre las estadísticas sobre satisfacción laboral y estrés es que la satisfacción laboral está impulsada por factores intrínsecos y a largo plazo, mientras que el estrés se ve afectado por factores a corto plazo, un hecho que se refleja parcialmente en la proporción

relativamente alta de directores (15 %) que expresaron su deseo de cambiar de escuela en la encuesta TALIS de 2018. Por ejemplo, el 96 % de los directores colombianos volvería a elegir su trabajo y, sin embargo, el 22 % hubiera deseado cambiar de escuela; en México, el 98 % volvería a elegir su profesión, pero el 30 % cambiaría de escuela si pudiera. Aunque el tamaño de las muestras no es lo suficientemente grande como para sugerir relaciones sólidas, los directores colombianos que trabajaban en escuelas rurales tenían 10 puntos porcentuales más de probabilidades de querer cambiar de escuela que sus homólogos de escuelas urbanas. En México, la diferencia superó los 30 puntos porcentuales.

“

La pandemia de la COVID-19 ejerció mucha más presión sobre las y los directores de centros escolares

”

RECUADRO 3.8:**Los líderes escolares del Pacífico expresan su satisfacción laboral a pesar del estrés y la presión**

En el marco de la Evaluación de competencias lingüísticas y matemáticas de las Islas del Pacífico (PILNA) de 2021, que abarcó 15 países y territorios, los directores de centros de enseñanza primaria manifestaron una elevada satisfacción en el trabajo y un fuerte sentido del propósito. Casi todos los alumnos de 6.º curso tenían directores que «a menudo» o «a veces» se sentían satisfechos con su profesión (94 %), encontraban sentido y propósito a su función (95 %), estaban entusiasmados e inspirados por su trabajo (94 %) y se sentían orgullosos de su trabajo (97 %). El sentido de la misión parecía ser un factor de apoyo crucial para estos líderes.

Al mismo tiempo, y de forma un tanto paradójica, el 84 % de los alumnos asistía a centros cuyos responsables «a menudo» o «a veces» experimentaban estrés debido a sus funciones y el 70 % asistía a centros cuyos responsables se sentían con frecuencia abrumados por su trabajo. Alrededor de dos de cada tres alumnos asistían a centros cuyos responsables informaban de problemas de sueño y falta de tiempo personal; uno de cada dos asistía a centros cuyos responsables informaban de una escasez de recursos que obstaculizaba su capacidad de ejecución; y uno de cada tres asistía a centros cuyos responsables estaban preocupados por la escasez de docentes cualificados y el absentismo del profesorado. Alrededor del 40 % de los alumnos asistía a centros en los que los directores afirmaban que su trabajo afectaba negativamente a su salud mental y física.

El estrés y la satisfacción laboral no tienen por qué ser incompatibles. Sugiere que tener un impacto positivo en la vida de los estudiantes y en las comunidades es gratificante. Ayuda a los líderes escolares a mantener altos niveles de compromiso y mitiga cualquier aspecto negativo del trabajo. Un ámbito en el que la satisfacción laboral es notablemente inferior es el de los salarios. Solo tres de cada cuatro alumnos asisten a centros cuyos directores están satisfechos con su salario, lo que indica que muchos de ellos se sienten infravalorados.

Fuente: Comunidad del Pacífico (2022).

Se ha comprobado que la escasez de personal y los climas escolares negativos afectan a la satisfacción laboral (Chen et al., 2023; Collie et al., 2020). Por lo tanto, se puede deducir que una mejor asignación de recursos y la mejora del entorno escolar, así como la puesta a disposición de oportunidades de desarrollo profesional, son esenciales para mejorar la satisfacción laboral (Chen et al., 2023; Toyama et al., 2023). Las prácticas de liderazgo que fomentan un entorno colaborativo y apoyan el crecimiento profesional de los docentes están igualmente vinculadas a una mayor satisfacción laboral (Liu y Bellibas, 2018).

LA ROTACIÓN DE DIRECTORES PUEDE SER UN RETO O UNA OPORTUNIDAD PARA LOS CENTROS ESCOLARES

Existe la preocupación de que la rotación de directores está aumentando y cubrir las vacantes se ha convertido en un desafío cada vez mayor para los sistemas educativos (Snodgrass Rangel, 2018). Pero recopilar buenos datos y evaluar con precisión las tendencias de la rotación de directores, al igual que de profesores, es notoriamente difícil. Así pues, los datos fiables sobre los niveles y tendencias de la rotación son muy limitados, por no hablar de los motivos: los directores abandonan su puesto porque se jubilan, cambian de trabajo en la escuela, se trasladan a otros centros o abandonan la profesión y la educación por completo. Las implicaciones políticas difieren considerablemente en función de cuál de estas razones parezca ganar en gravedad.

Estados Unidos cuenta con los datos mejor documentados sobre la rotación de directores. Estos datos no parecen indicar un aumento de los índices de rotación. En 2021-22, se estimó que el 80 % de los directores de escuelas públicas habían permanecido

en la escuela, el 6 % se había trasladado a una escuela diferente y el 11 % había abandonado la profesión, una tasa que esencialmente no había cambiado desde los esfuerzos anteriores de recopilación de datos realizados en 2012-13 y 2016-17. No fue posible determinar la situación del 3 % de directores restantes. Los directores de más edad y peor pagados en escuelas con altos porcentajes de estudiantes negros e hispanos, o estudiantes pobres (es decir, con derecho a un almuerzo escolar gratuito) tenían más probabilidades de haber abandonado sus puestos (NCES, 2023). En el estado de Carolina del Norte, más de una de cada tres entre las escuelas de más bajo rendimiento perdieron a sus directores, en comparación con una de cada cinco entre todo el conjunto de escuelas (Henry y Harbatkin, 2019).

En Suecia, el análisis de los datos administrativos recopilados entre 1980 y 2017 sobre la totalidad de los más de 18 000 directores de centros públicos de primaria y primer ciclo de secundaria sugirió que, de media, estos habían trabajado casi 7 años en su municipio y habían realizado menos de un cambio de centro en su carrera. La movilidad parece haber aumentado ligeramente con el tiempo, pero esta tendencia no es necesariamente atribuible al empeoramiento de las condiciones de trabajo. Las causas pueden haber sido más bien la privatización del sistema educativo y el paso de un convenio colectivo de ámbito nacional a la fijación individual de salarios a mediados de la década de 1990 (Thelin, 2020).

El envejecimiento es uno de los motivos de abandono en los países más ricos. La encuesta TALIS de 2018 muestra que la edad media de los directores de primer ciclo de secundaria era de 51 años en los 47 sistemas educativos participantes - y tan

alta como 55 años en Austria, 56 en Italia, 58 en Japón y 59 en la República de Corea (OCDE, 2020). En 2019, se esperaba que el 70 % de los 10 000 directores escolares de Australia se jubilaran en un plazo de 5 años (Henebery, 2019). En cambio, el director medio tenía 43 años en Arabia Saudita y Türkiye, y 46 años en Brasil y Rumanía (OCDE, 2020).

“

Según la encuesta TALIS de 2018, la edad media de los directores de centros de primer ciclo de educación secundaria era de 51 años

”

El estrés laboral también se asocia con interacciones problemáticas con los padres y madres (Tikkanen et al., 2017). Los directores se enfrentan cada vez a más abusos y amenazas. Los resultados de las encuestas sobre salud, seguridad y bienestar en el trabajo de los directores australianos indicaron una elevada prevalencia de comportamientos ofensivos hacia los directores de centros escolares (Arnold et al., 2021). En 2023, el 48 % de los directores declararon haber sido agredidos físicamente (Dicke y Marsh, 2023; Henebery, 2024).

Otras características que han ayudado a predecir la rotación de directores son la falta de autonomía, la baja confianza, la escasa satisfacción laboral, la naturaleza cambiante del trabajo (Snodgrass Rangel, 2018), las malas condiciones laborales (Mitani, 2018; Sibuda et al., 2020) y la soledad y el aislamiento (Hauseman y Hauseman, 2023). En la República Islámica del Irán, el bienestar psicológico de los directores escolares predice significativamente el agotamiento en el trabajo (Malekitabar et al., 2016). En Perú, el Marco de Buen Desempeño del Directivo reconoce que los directores sienten estrés e incertidumbre cuando sus responsabilidades laborales no están definidas (Ministerio de Educación de Perú, 2014).

“

En el 37 % de los países, las y los directores tienen contratos indefinidos

”

Las soluciones para prevenir la rotación de personal incluyen la formación para ayudar a los directores a reconocer los síntomas del agotamiento, redistribuir o reducir la carga de trabajo, mejorar las redes de apoyo y garantizar el acceso a servicios de salud mental (DeMatthews et al., 2021). La Oficina de Educación de Hong Kong (China) ofrece formación sobre estrés, gestión emocional y salud física y mental. El curso de iniciación para nuevos directores orienta a los alumnos sobre el uso de diversas estrategias para aliviar la presión laboral como, por ejemplo, mediante la racionalización de los procedimientos administrativos innecesarios o la contratación de oficiales ejecutivos escolares para reducir la carga de trabajo administrativo generalmente atribuida a los directores (Yeung y Gobierno de Hong Kong, 2019). En Inglaterra (Reino Unido), un conjunto de herramientas para la reducción de la carga de trabajo ayuda a identificar y abordar los

problemas que dicha carga conlleva y a evaluar las medidas al respecto (Departamento británico de Educación, 2024).

En el estado australiano de Victoria, una auditoría de la Estrategia de Salud y Bienestar de los Directores concluyó que sus numerosas estrategias e iniciativas no habían sido eficaces (Oficina del Auditor general de Victoria, 2023) y no modificaron las horas de trabajo de los directores. La carga de trabajo apareció como la causa más significativa de los problemas de salud y bienestar de los directores, quienes, en este estado, declararon trabajar una media de 55 horas a la semana (Greaves, 2023). En Australia Meridional, el Departamento de Educación implementó medidas como la realización de revisiones de bienestar psicológico para aquellas personas en situación de «alto riesgo», un mayor apoyo tras los posibles incidentes, la puesta a disposición de consultas de psicología especializada para líderes escolares y la implementación de un kit de herramientas de bienestar para el personal (Henebery, 2019). En 2020, el Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar preparó la Estrategia Nacional para Abordar el Abuso de Profesores, Líderes Escolares y Demás Miembros del Personal Escolar (AITSL, 2020).

LOS INCENTIVOS PUEDEN HACER QUE LOS PUESTOS DIRECTIVOS RESULTEN MÁS ATRACTIVOS

Los gobiernos despliegan una serie de mecanismos para garantizar que el trabajo de director siga siendo atractivo a pesar de sus complejidades. Esta sección abarca tres cuestiones: modalidades contractuales, oportunidades de progresión y mecanismos de evaluación. Un elemento importante de los incentivos es la remuneración y las dietas, que se tratan en el capítulo dedicado a las finanzas de este informe (capítulo 18).

Existe una variedad de acuerdos contractuales para las y los directores

El tipo de contrato influye significativamente en las experiencias de los líderes escolares. El análisis de los perfiles nacionales PEER muestra que, en el 37 % de los países, los directores de las escuelas públicas tienen contratos indefinidos. Por ejemplo, en Chipre, los líderes de las escuelas públicas son funcionarios, y los sindicatos desempeñan un papel activo en las negociaciones relativas a las condiciones de trabajo, la remuneración y la evaluación (OCDE, 2019b). Aunque un puesto permanente puede fomentar un entorno de aprendizaje estable, requiere mecanismos de supervisión sólidos y un desarrollo profesional continuo para garantizar la motivación permanente de los directores. La condición de funcionario no garantiza un empleo permanente en todos los países. En Bahrein, los directores de centros escolares son funcionarios y, como tales, se rigen por la legislación laboral de la función pública; sin embargo, son contratados mediante un contrato que se renueva anualmente por un máximo de tres años. En Samoa, los directores de escuela son empleados en virtud de un acuerdo de funcionarios a través de la Comisión de Servicios Públicos, aunque se consideran empleados contratados.

En el 10 % de los países, los directores son contratados con un contrato temporal sin límite de renovaciones, mientras que en el

17 % existe un límite en el número de veces que se puede renovar el contrato. Ambas modalidades son flexibles, aunque la falta de seguridad laboral asociada a estos contratos puede hacerlos menos deseables. Los directores con contratos de duración determinada tienen derechos estatutarios diferentes a los empleados fijos, como menos prestaciones y derechos, y menor derecho a pensiones por jubilación y vacaciones (OCDE, 2019b). En Armenia, Georgia y Ucrania, los directores tienen contratos temporales de cinco o seis años. La posibilidad de no renovación puede obligar a los directores a centrarse mucho en los objetivos a corto plazo, en detrimento de las estrategias educativas a largo plazo. En el otro 36 % de los países, los directores son contratados de forma permanente o con contratos temporales.

La incertidumbre sobre el empleo puede ser una fuente importante de estrés para los directores, mientras que la vuelta a la docencia puede ser indeseable. En Bosnia y Herzegovina, un director puede ser reelegido para un máximo de dos mandatos consecutivos en la misma escuela. En Macedonia del Norte, la República de Moldova y España, los directores escolares tienen un mandato de cuatro o cinco años, tras el cual pueden volver a sus puestos anteriores. En Portugal, los directores de escuela solo pueden cumplir dos mandatos de cuatro años en el mismo puesto, tras los cuales deben trasladarse a otra escuela o volver a las aulas (OCDE, 2019b; 2020). En Polonia, mientras que los profesores tienen contratos indefinidos, los cargos de director de escuela tienen una duración fija de entre uno y cinco años escolares, según lo definido por la ley. En Kirguistán, la normativa establece que los directores son nombrados por cinco años y solo pueden ejercer un máximo de 10 años en el mismo centro.

En China y Filipinas, los directores rotan de escuela cada pocos años. El objetivo de este sistema es proteger a los directores de una exposición prolongada a entornos muy estresantes y fomentar experiencias diversas que puedan mejorar sus competencias. Sin embargo, los traslados frecuentes pueden alterar la vida personal y los lazos con la comunidad de los directores, lo que puede afectar negativamente a su satisfacción laboral y bienestar general.

En Estados Unidos, los directores con titularidad tenían un 68 % menos de probabilidades de abandonar sus cargos y los que tenían contratos colectivos tenían un 56 % menos de probabilidades de cambiar a puestos no directivos que los que no tenían estos beneficios (Yan, 2019). En Suecia, los directores con baja seguridad laboral son más propensos a buscar apoyo para la ansiedad, la depresión y los problemas de sueño (Persson et al., 2024).

En general, ningún enfoque contractual maximiza la eficacia y minimiza el estrés. En su lugar, parece más beneficioso un enfoque equilibrado que combine la estabilidad con la responsabilidad. Los países deben considerar la posibilidad de establecer contratos flexibles pero estables que ofrezcan seguridad a los directores y, al mismo tiempo, les obliguen a rendir cuentas mediante revisiones periódicas centradas en los logros a corto plazo y los objetivos estratégicos a largo plazo. Comprender cómo afectan los contratos a los directores es

crucial para los responsables políticos que pretenden mejorar el liderazgo educativo en sistemas heterogéneos. Alinear las condiciones contractuales con los objetivos educativos puede mejorar el liderazgo y el bienestar de los centros escolares, y contribuir a crear un sistema educativo más sólido y resistente (Day et al., 2020).

Algunos países ofrecen a las y los directores oportunidades de promoción profesional

En algunos países, existe una estructura profesional y una escala salarial específica para los directores de centros escolares, en reconocimiento de sus responsabilidades específicas. En Bhután, los directores tienen la oportunidad de ascender de nivel desde un puesto denominado como Director III hasta el puesto de Director I. Cada ascenso les da derecho a un aumento de salario así como a incentivos basados en el rendimiento a fin de impulsarles a que rindan aún más y asuman funciones adicionales. Por ejemplo, a los directores con rango de Director I se les puede pedir que dirijan centros más grandes. En Japón, la carrera de director de escuela se divide en 15 etapas, con grados salariales basados en el rendimiento y la experiencia. En Singapur, los profesores pueden acceder a una vía de liderazgo independiente que incluye una sucesión de funciones que va desde la jefatura de una asignatura o departamento hasta la dirección (OCDE, 2019b). Los directores rotan de centro cada cinco o siete años para adquirir experiencia en contextos y culturas diferentes. También pueden tener la oportunidad de trabajar dentro del ministerio para adquirir perspectivas políticas más amplias. La trayectoria profesional se extiende más allá de la dirección, ofreciendo así a los candidatos motivados y altamente eficaces la oportunidad de ascender a puestos de liderazgo a nivel de sistema, como superintendentes de grupo, subdirectores y directores.

Algunos países tienen funciones formales de liderazgo intermedio (**capítulo 4**) en las que se ofrece la oportunidad de ascender a puestos de director de escuela. En Sierra Leona, los profesores pueden progresar en la carrera administrativa, con incentivos y ascensos a jefe de asignatura, subdirector y director de centro. El gobierno ha creado categorías (nuevo, competente, muy competente y distinguido) para ayudar a los profesores y directores de centros escolares a avanzar en su carrera con mejores retribuciones.

Otros países carecen de una carrera profesional separada para los directores de centros escolares, y tratan esta función como una continuación de la docencia o una ampliación de las tareas docentes. La escasa promoción en las funciones de liderazgo escolar puede disminuir el atractivo para los candidatos y su motivación a largo plazo. En Portugal, el estatus profesional de los directores de escuela no está claramente diferenciado por una estructura de carrera separada ni por escalas salariales. La ley reconoce que el papel del director es importante (Carvalho et al., 2021), pero falta una carrera profesional para quienes desempeñan estos puestos, así como una preparación e incentivos adecuados (Espuny et al., 2020). En Zambia, los directores con un mandato fijo se enfrentan a oportunidades

de desarrollo limitadas y a restricciones burocráticas, lo que obstaculiza su crecimiento y su capacidad para centrarse en la mejora de la pedagogía (Zhong y Muyunda, 2023).

Los sistemas de evaluación pueden mejorar la eficacia de las y los directores escolares

La evaluación del rendimiento puede ayudar a identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora, así como a fundamentar los programas de desarrollo profesional. Los sistemas de evaluación pueden centrarse en las capacidades de liderazgo, el rendimiento del alumnado y el clima escolar. Entre los atributos importantes para garantizar el éxito de los sistemas de evaluación figuran la alineación con las normas de liderazgo, la medición de la eficacia y la consideración de la diversidad de contextos.

Los directores valoran mucho algunos componentes clave de los sistemas de evaluación, como las críticas constructivas y la fijación de objetivos (Donaldson et al., 2021). Obtener críticas constructivas positivas sobre el propio liderazgo puede mejorar la ambición, el compromiso organizacional y el desempeño como líder (Steffens et al., 2018). En China, los directores de centros escolares entendían que someterse a una evaluación sumativa servía para dos cosas: no solo para rendir cuentas, sino también para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Cheng et al., 2023).

El análisis de los perfiles PEER para este informe sugiere que las leyes y políticas obligan a evaluar a los directores de los centros escolares en el 78 % de los países. Una evaluación positiva puede dar lugar a una promoción profesional en el 25 % de los países y a ajustes salariales o primas en el 38 % de ellos. En algunos de estos últimos países, se han desarrollado itinerarios completos de cualificación, como en Australia, Canadá y Singapur. En Australia, la Herramienta de Mejora del Rendimiento de los Directores fue desarrollada por directores, el Consejo Australiano de Investigación Educativa y el Departamento de Educación de Australia Occidental. Dicha herramienta describe seis ámbitos: liderar el propósito moral, establecer relaciones productivas, crear condiciones propicias, promover la mejora de la enseñanza, impulsar la práctica basada en datos y liderar el cambio estratégico. Para cada uno de estos ámbitos, la herramienta identifica cuatro niveles de práctica eficaz (bajo, medio, alto y sobresaliente) con objetivos formativos y de desarrollo (ACER, 2018).

En Francia, un decreto de 2023 introdujo una evaluación específica de los directores de primaria que tiene lugar tres años después de acceder al cargo y, posteriormente, cada cinco años (Gobierno de Francia, 2023). La evaluación de los directores de centros de enseñanza secundaria se realiza cada año desde 2021 (Gobierno francés, 2021). En Italia, el sistema se modificó en 2024 para basar la evaluación en objetivos definidos y mensurables a los que también estaría vinculada la remuneración (Parlamento de Italia, 2024). Además, se están evaluando los programas de formación para directores de escuela recién contratados, incluida la mentoría (Ministerio de Educación y Mérito de Italia, 2023b).

“ Las leyes y políticas obligan a evaluar a los directores en el 78 % de los países ”

En el 39 % de los países, la evaluación está asociada a sanciones y penalizaciones, mientras que en el 34 % tiene otras implicaciones. Por ejemplo, en Timor-Leste, el incumplimiento de las normas exigidas durante las evaluaciones de rendimiento puede dar lugar a la inelegibilidad para el ascenso o la progresión, lo que afecta indirectamente a la promoción profesional. En la República de Moldova, el contrato del director puede rescindirse en caso de calificación insatisfactoria reiterada en las evaluaciones externas.

En América Latina, se han establecido marcos institucionales especializados y autónomos, y normas de evaluación en México y Chile, y en este último, así como en Argentina y Colombia existen procesos regulares de evaluación del desempeño de los directores de escuela (Weinstein et al., 2014). Sin embargo, es posible que los sistemas de evaluación no apoyen plenamente el desarrollo de las y los directores. En Argentina, los resultados positivos pueden contribuir a la promoción (Fraser et al., 2024). En Chile, el sistema de evaluación no ofrece oportunidades claras de crecimiento profesional (Weinstein y Hernández, 2015). Los directores firman un contrato de cinco años basado en el rendimiento y son responsables de lograr resultados específicos relacionados con la matriculación, la asistencia y el rendimiento. Los acuerdos de rendimiento están directamente vinculados a sanciones, incluida la rescisión anticipada del contrato si el ayuntamiento considera insatisfactorio el rendimiento del director. Esto puede resultar en un control intensificado sobre la práctica de los directores y hace que su papel sea significativamente más exigente, con informes de estrés significativo y directores que dejan sus puestos antes del final de su período de nombramiento debido a las múltiples presiones y conflictos políticos con las autoridades del distrito (Aravena y Felipe, 2021; Montecinos et al., 2015).

El uso de contratos basados en el rendimiento para las y los directores de centros escolares está en alza. Aunque este tipo de contratos permite una evaluación constante, su incertidumbre puede causar estrés y hacer que las funciones de liderazgo resulten menos atractivas (McKay y Wilkinson, 2022; OCDE, 2019). En Uganda, la permanencia en el puesto de director depende del rendimiento laboral. En Zambia, los directores tienen contratos temporales cuya renovación depende de la evaluación de sus resultados. En las Islas Salomón, mientras que los docentes cualificados benefician de contratos indefinidos, los contratos de los directores se renuevan en función de la valoración y la evaluación del rendimiento.

En Estados Unidos, en el marco de las políticas federales orientadas al rendimiento, como *Race to the Top* (2009-14) y la Ley de Educación Primaria y Secundaria, para mejorar la rendición de cuentas, las actividades de los directores se vincularon a la mejora del aprendizaje del alumnado (Donaldson et al., 2021). La evaluación de los directores es obligatoria, pero los estados varían significativamente en el nivel de orientación que proporcionan sobre cómo deben llevarse a cabo dichas evaluaciones (Nielsen y Lavigne, 2020). Entre 2009 y 2018, casi todos los estados revisaron sus políticas de evaluación de directores: el 84 % dio a los distritos escolares poder para crear su propio sistema de evaluación y el 61 % evaluó a los directores anualmente. Sin embargo, se observaron diferencias en cuanto a los componentes, procesos y consecuencias de la evaluación. En el 90 % de los estados, los distritos están obligados a incluir un componente de resultados de los alumnos, aunque pocos especifican cuánto este componente debe contar en la valoración. En el 55 % de los estados se recomendaba, y en el 27 % se exigía, realizar encuestas sobre el rendimiento de los directores a profesores, padres, madres y alumnos. Las calificaciones pueden dar lugar a medidas correctoras, intervención intensiva o despido por bajo rendimiento continuado: en el 59 % de los estados, se recomienda la aplicación de consecuencias cuando las calificaciones de los directores son bajas, pero solo el 12 % conllevan recomendaciones cuando las calificaciones son altas (Donaldson et al., 2021).

CONCLUSIÓN

El papel de los directores de escuela va más allá de las tareas administrativas y abarca responsabilidades de liderazgo, administración y pedagogía. Por tanto, es esencial apoyar el papel de quienes ocupan estos puestos como profesionales. Lograr ese objetivo implica procesos de selección y contratación transparentes, una formación sólida, oportunidades de desarrollo profesional continuo y condiciones de trabajo atractivas. Estos elementos son cruciales para garantizar la satisfacción en el trabajo, mantener el prestigio del puesto y hacerlo más atractivo para los candidatos cualificados.

Los sistemas eficaces de selección de directores deben equilibrar normas rigurosas pero asequibles, valorando tanto las cualificaciones formales como la experiencia práctica. La experiencia docente sigue siendo el criterio clave en la selección de directores, pero se está intentando introducir enfoques más amplios basados en los méritos para mejorar la calidad de los candidatos. Muchos países se enfrentan a dificultades para identificar criterios de selección que sean objetivos, claros e inclusivos.

La preparación al liderazgo previa a la incorporación y los programas de desarrollo profesional continuo son vitales para que las y los directores escolares se adapten a las exigencias cambiantes de sus funciones. Sin embargo, su aplicación varía en función de las capacidades y los recursos regionales. Según informan los directores de muchos países, áreas como el uso de datos, la gestión financiera y la promoción de la equidad y la diversidad requieren más énfasis.

Aunque se ha expresado la preocupación de que el aumento de la carga de trabajo y, en algunos contextos, la exigencia de una mayor responsabilidad por los resultados, estén provocando estrés y agotamiento, las medidas de satisfacción laboral siguen siendo sólidas. Aunque los índices de rotación son notoriamente difíciles de estimar, las escasas pruebas fiables que existen no parecen verificar estas preocupaciones más generales. La motivación intrínseca para ser director o directora sigue siendo fuerte, sin embargo, la evidencia de la existencia de una mayor presión, incluso de agresiones, por parte de los padres y madres es una tendencia que necesita una estrecha vigilancia. La inversión en sistemas de apoyo eficaces, procesos de mentoría y orientación, y trayectorias profesionales claras puede contribuir a mejorar las condiciones de trabajo y retener a los líderes eficaces.

El director de la escuela, Girhinda, en la localidad de Sheikhupura, distrito de Bihar (India) se reúne con el personal encargado del proyecto del centro.

Crédito: © UNICEF/UN0825759/Das*



CAPÍTULO

4

Liderazgo escolar compartido



MENSAJES CLAVE

El liderazgo compartido impulsa la mejora escolar.

- Dado que los objetivos de los centros escolares son cada vez más complejos, distribuir las responsabilidades de liderazgo entre subdirectores, docentes, personal de apoyo, alumnos, padres, madres y miembros de la comunidad puede marcar una gran diferencia y contribuir al fomento de la innovación, la diversidad y la inclusión.

Los subdirectores y los líderes docentes vinculan las decisiones de alto nivel con la realidad del aula.

- Los directores pueden facultar a los subdirectores proporcionándoles autoridad y orientación claras para lograr la aceptación del personal. La tutoría estructurada, el apoyo emocional, la formación continua sobre los retos del mundo real y los foros para compartir experiencias son posibles tipos de apoyo.
- Los líderes del profesorado tienen conocimientos curriculares especializados y, cuando se les asignan funciones y responsabilidades adicionales de liderazgo formal, pueden gestionar asignaturas y ayudar a dar forma a estrategias que repercuten en el aprendizaje de los alumnos y en el rendimiento escolar.
- Una revisión de 19 países demostró que los líderes intermedios influyen en la calidad del profesorado, sus actitudes y los resultados del alumnado. Un estudio de 300 centros de secundaria de Inglaterra (Reino Unido) reveló que los centros que habían logrado avances más significativos en la enseñanza y el aprendizaje eran aquellos que habían adoptado estrategias centradas en la colaboración y la creatividad, en las que los profesores con funciones de liderazgo desempeñaban un papel fundamental.
- Según la *Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)* de 2018, el 67 % de los profesores de primer ciclo de secundaria declararon desempeñar un papel activo en la toma de decisiones sobre el material didáctico, el 44 % sobre el contenido de los cursos, el 37 % sobre la evaluación y el 37 % sobre la disciplina.
- El desarrollo profesional de los vicedirectores y los líderes del profesorado es escaso. Solo unos pocos países de altos ingresos integran el liderazgo en la formación inicial del profesorado. Solo una cuarta parte de los profesores de secundaria inferior que participaron en la encuesta TALIS de 2018 recibieron formación en liderazgo.
- Los sistemas escolares jerárquicos pueden desmotivar a los líderes del profesorado. Incluso en los países de altos ingresos, los líderes docentes no siempre reciben reconocimiento en forma de subidas de escalón salarial o primas.

Involucrar a estudiantes, padres, madres y comunidades puede ayudar a las escuelas a alcanzar sus objetivos.

- Los estudiantes también pueden ser líderes. La participación del alumnado puede fomentar la responsabilidad en el aprendizaje. A nivel mundial, el 57 % de los países exigen la existencia de consejos de estudiantes en sus normativas, sin embargo, los países de altos ingresos tienen casi el doble de probabilidades que los de ingresos bajos de contar con este requisito.
- La participación de los padres, madres y miembros de la comunidad puede promover escuelas culturalmente receptivas y mejorar los resultados de los estudiantes. A escala mundial, el 83 % de los países exigen la participación de los padres y madres, y el 62 % la representación de la comunidad en los comités de administración escolar. Sin embargo, los padres, madres y miembros de la comunidad se enfrentan a obstáculos como la falta de apoyo y de funciones claras para poder participar.
- La representación desequilibrada de los padres y madres por género, clase, etnia y capacidad puede afectar a la participación y la capacitación. A nivel mundial, el 16 % de los países cuentan con normativas que garantizan una representación equilibrada de padres, madres y miembros de la comunidad en la gobernanza de los centros escolares.

El personal escolar puede liderar si se le brindan oportunidades y apoyo.....	79
El alumnado puede ejercer el liderazgo a través de canales formales e informales.....	87
Los padres, madres y miembros de la comunidad comprometidos pueden guiar a las escuelas hacia sus objetivos.....	90
Conclusión.....	94

Dado que los objetivos de los centros escolares son cada vez más complejos, distribuir las responsabilidades de liderazgo entre subdirectores, docentes, personal de apoyo, alumnos, padres, madres y miembros de la comunidad puede marcar una gran diferencia. En determinadas condiciones, esto puede fomentar la innovación, la diversidad y la inclusión. Los subdirectores pueden ayudar en el funcionamiento diario de la escuela. Los miembros del personal docente y de apoyo pueden ejercer el liderazgo cuando participan en la toma de decisiones y en el diseño de enfoques para la enseñanza y el aprendizaje. La participación de los estudiantes en el liderazgo puede potenciar su autonomía y fomentar el pensamiento crítico y la responsabilidad en el aprendizaje. Los padres, madres y miembros de la comunidad pueden promover prácticas culturalmente receptivas y reforzar la conexión de la escuela con dicha comunidad.

La *Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)* de 2018, en el que participaron 48 sistemas educativos, reveló que el 89 % de los centros de primer ciclo de secundaria contaba con un equipo de administración escolar. Por término medio, entre los centros que contaban con un equipo directivo, 8 de cada 10 de dichos equipos contaban con un subdirector, 6 de cada 10 con profesores (jefes de departamento u otros docentes), 5 de cada 10 con miembros del consejo escolar, 4 de cada 10 con gestores financieros y 3 de cada 10 con representantes de padres y madres o alumnos (**figura 4.1**). Aunque existen diferencias considerables entre los sistemas educativos, está claro que casi todos ellos, dependiendo del tamaño de la escuela y de otros factores contextuales, ofrecen oportunidades para participar en la toma de decisiones escolares y en el ejercicio del liderazgo y la iniciativa.

A pesar de este potencial, el liderazgo escolar sigue siendo a menudo jerárquico y limita la participación de las partes interesadas. El profesorado necesita formación en liderazgo y autonomía. La participación del alumnado está más arraigada en los países de altos ingresos. Los padres, madres y miembros de la comunidad se enfrentan a obstáculos que dificultan su participación. En este capítulo, se examina el modo en que las y los directores de los centros escolares comparten el liderazgo con estos actores, y se destaca la importancia de crear entornos de aprendizaje colaborativos y de lograr resultados positivos para el alumnado.

EL PERSONAL ESCOLAR PUEDE LIDERAR SI SE LE BRINDAN OPORTUNIDADES Y APOYO

Los subdirectores desempeñan un papel esencial en el éxito de los centros escolares apoyando su funcionamiento (Oleszewski et al., 2012). Los miembros del profesorado que ocupan puestos de liderazgo pueden promover una enseñanza de alta calidad (Berg y Zoellick, 2019). Otros miembros del personal escolar también asumen funciones de liderazgo, contribuyendo así a la toma de decisiones y al funcionamiento de la escuela (Ansley et al., 2019). Todas estas funciones pueden desempeñarse en una estructura organizada o mediante iniciativas individuales.

LOS SUBDIRECTORES Y LOS JEFES DE ESTUDIOS APOYAN A LAS Y LOS DIRECTORES

Existen varias funciones de liderazgo para ayudar al director o directora del centro a dar forma a la visión de la escuela, desarrollar estrategias de enseñanza, garantizar un funcionamiento fluido y formar un equipo de liderazgo colaborador. **Los subdirectores, vicedirectores, asistentes o codirectores**, normalmente considerados subordinados, reflejan el papel del director (Matthews y Crow, 2003). Sus funciones dependen en gran medida del criterio de los directores (Arar, 2014; Guihen, 2019) e implican responsabilidades de administración y liderazgo, especialmente cuando se concede autonomía a las escuelas (Wong, 2009).

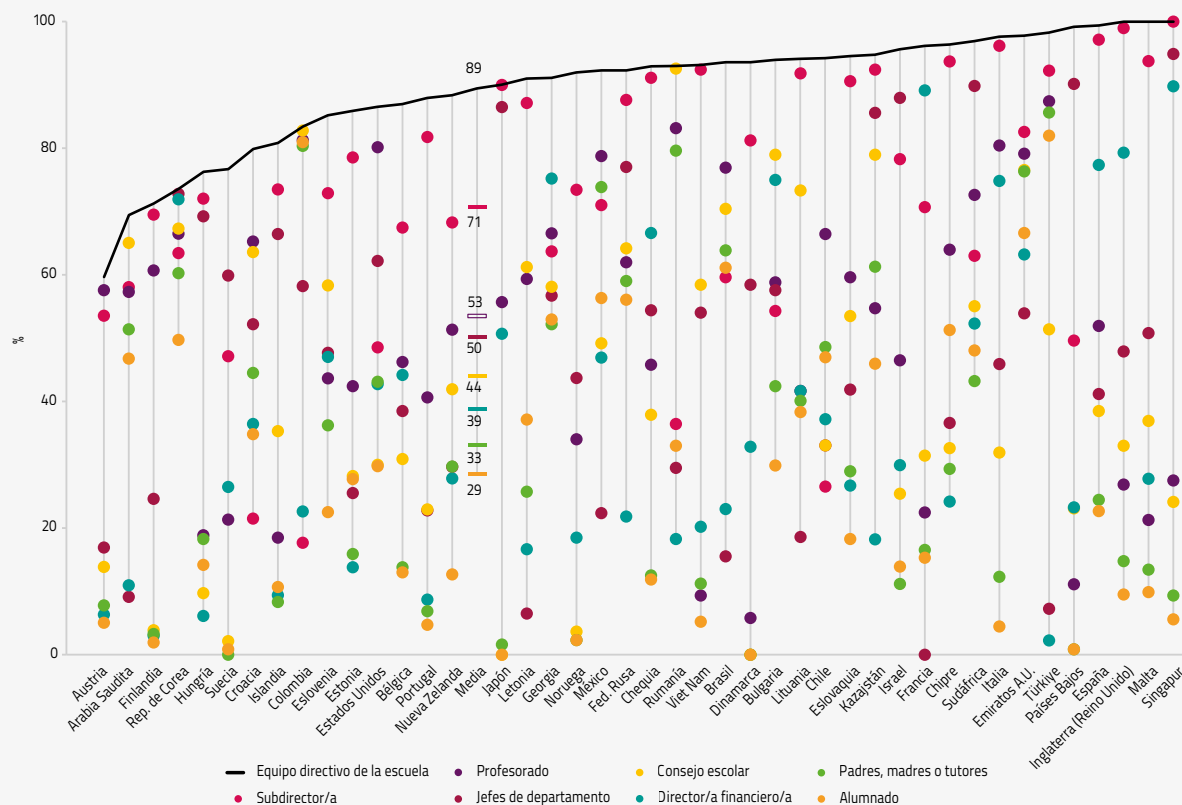
“ Las funciones de los subdirectores, vicedirectores, asistentes o codirectores dependen en gran medida del criterio de las y los directores ”

Los directores pueden, en primer lugar, capacitar a los subdirectores proporcionándoles autoridad y orientación claras, ya que la falta de apoyo puede obstaculizar su capacidad para establecer autoridad y ganarse la aceptación del personal. La tutoría estructurada, el apoyo emocional, la formación continua sobre los retos del mundo real y los foros para compartir experiencias son posibles

FIGURA 4.1:

En los equipos de administración escolar están representadas diversas partes interesadas

Porcentaje de directores que informan de que su escuela cuenta con un equipo de administración escolar y personas que están representadas en él, países seleccionados de ingresos medios y altos, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig4_1

Fuente: OCDE (2020).

tipos de apoyo (Cohen y Schechter, 2019). Dos estudios de caso llevados a cabo en Hong Kong (China), indican una preparación eficaz de los subdirectores para su futuro liderazgo. Los directores que orientaron a sus ayudantes delegándoles responsabilidades clave, como la elaboración de estrategias, la gestión de recursos y el diseño curricular, guiándoles en las tareas de administración, haciéndoles participar en la planificación a largo plazo, evaluando las prioridades del centro e implicándoles en la toma de decisiones mejoraron significativamente su preparación para el liderazgo y su satisfacción. La claridad de las especificaciones del puesto, los debates periódicos para desarrollar una visión compartida y la rotación de las tareas administrativas también reforzaron, en última instancia, su potencial de liderazgo (Kwan, 2009; Wong, 2009).

En Indonesia, un estudio de caso de una escuela islámica de primer ciclo de secundaria puso de relieve cómo el director facultaba al ayudante y a otros altos cargos haciéndoles participar en el análisis de los problemas, la elaboración de soluciones y la aplicación de las decisiones. Esta implicación hace que los

directivos se sientan apreciados y refuerza su capacidad de toma de decisiones, fomentando así un sentido de responsabilidad compartida e impulsando la creatividad (Devi Yana y Asmendri, 2021). En Singapur, cuando los directores fomentan la colaboración y dan orientaciones claras, los subdirectores gozan de cierta autonomía para ejercer el liderazgo bajo la supervisión del director y tomar decisiones dentro de los límites establecidos (Ho et al., 2023).

La encuesta TALIS de 2018 detectó una representación desigual de vicedirectores, subdirectores o subdirectores en los equipos directivos de los centros. Su representación más baja se da en Colombia (21 %), Croacia (27 %) y Chile (28 %), mientras que este tipo de puestos existían en el 100 % de los centros de primer ciclo de secundaria de Japón y Singapur (OCDE, 2020).

Las funciones de los subdirectores no se han estudiado a fondo (Armstrong, 2009; Beycioglu et al., 2012). Sus responsabilidades y niveles de participación varían mucho, ya que suelen estar influenciados por factores como el tamaño del centro,

las prioridades educativas, los estilos de liderazgo, las políticas del distrito y la experiencia personal (Pont et al., 2008). En Singapur, los subdirectores encuentran ambiguas sus funciones debido a la falta de claridad de las expectativas de los directores, lo que socava su liderazgo y les causa estrés al tener que lidiar con límites indefinidos y una autonomía variable (Ho et al., 2023).

Los subdirectores se enfrentan a retos de liderazgo similares a los de los directores, pero también a otros únicos, como las tareas conflictivas (Marshall y Hooley, 2006). En Malasia, los subdirectores informaron de la tensión entre alinearse con la visión de un director y afirmar su propio liderazgo (Tahir et al., 2019). En el Reino Unido, un estudio del Colegio Nacional para Liderazgo Escolar (NCSL) reveló que los subdirectores y directores adjuntos a menudo sufren tensiones debido al solapamiento de responsabilidades con los directores (Harris et al., 2003).

Los subdirectores también se enfrentan al reto de la distribución del tiempo. En Hong Kong (China), 300 subdirectores informaron de discrepancias significativas entre el tiempo que asignaban a las distintas tareas y la importancia que, según ellos, dichas tareas tenían. Según informaron dedicaban a la gestión del personal más tiempo del que consideraban necesario, mientras que, en su opinión, otras áreas, como el crecimiento y el desarrollo del líder y del profesorado, merecían más atención (Lee et al., 2009). En Israel, gestionan las tareas administrativas y las responsabilidades docentes sin reducir sus horas lectivas (OCDE, 2022). En Nueva Zelanda, los subdirectores también experimentan múltiples demandas y suelen verse obligados a dedicar más tiempo a responder a necesidades emergentes que a implementar actividades planificadas (Shore y Walshaw, 2018).

Los subdirectores, debido a la evolución de sus funciones y a que suelen tener menos experiencia de liderazgo que los directores, requieren apoyo adicional para mejorar sus capacidades de liderazgo (Pont et al., 2008). Un estudio realizado en la provincia canadiense de Ontario, en el que participaron casi 900 subdirectores, reveló que más de dos tercios tenían menos de cinco años de experiencia. Los participantes destacaron la inteligencia emocional, la comunicación y las competencias de resiliencia en salud mental como áreas críticas para su desarrollo. Entre ellos, el 62 % participó en comunidades profesionales de aprendizaje para apoyar su crecimiento (Pollock et al., 2017).

Los miembros del personal docente suelen asumir diversas funciones formales de **liderazgo intermedio** relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, y actuar como coordinadores de asignaturas, responsables del currículum educativo, jefes de departamento y puntos focales de tecnología. Asimismo, pueden dirigir equipos de aprendizaje profesional y actuar como coordinadores de bienestar o líderes pastorales (De Nobile, 2018; Gurr, 2023). Los mandos intermedios pueden gestionar el comportamiento del alumnado asegurándose del cumplimiento de las políticas escolares, colaborando con el profesorado y llevando a cabo sesiones de formación para promover un entorno de aprendizaje propicio para todas las partes interesadas (Robbins, 2021). En la provincia canadiense de Alberta, algunas escuelas tienen puestos formales, como líderes de currículum y

líderes de equipo de grado (Webber, 2023a; Webber et al., 2024b). En Singapur, estos puestos incluyen a los jefes de departamento que gestionan el currículo educativo y colaboran estrechamente con los directores (Heng et al., 2017). Sudáfrica cuenta con jefes de departamento, jefes de curso o grado, y miembros del equipo de administración escolar (Webber et al., 2024a).



El profesorado suele asumir diversas funciones formales de liderazgo intermedio relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje



Estos profesores tienen conocimientos curriculares especializados y asumen funciones y responsabilidades de liderazgo formales adicionales para salvar la distancia entre los altos cargos y el resto del profesorado. Dichos profesionales gestionan las asignaturas, ayudando así a dar forma a estrategias que repercuten en el aprendizaje del alumnado y en el rendimiento escolar (Gurr, 2023; Lipscombe et al., 2023). Una revisión de más de 250 fuentes académicas de 19 países mostró que los líderes intermedios sí influyen en la calidad de los docentes, sus actitudes y los resultados de los estudiantes (De Nobile, 2018). Otra revisión de 35 artículos de 14 países destacó su papel a la hora de influir en la enseñanza y la mejora escolar, principalmente a través de la comunicación, la colaboración y el desarrollo profesional, aunque las pruebas de influencia directa en la práctica docente o el aprendizaje de los alumnos son limitadas y se basan principalmente en percepciones (Lipscombe et al., 2023). Un metaanálisis de 21 estudios encontró que las 7 dimensiones del liderazgo docente, según lo definido en 2011 por el Consorcio Exploratorio de Liderazgo Docente, un grupo de organizaciones educativas, agencias estatales de educación, líderes educativos y establecimientos de educación superior, se relacionaron positivamente con el rendimiento estudiantil, siendo los vínculos más fuertes observados la facilitación de mejoras curriculares, la pedagogía y la evaluación (Shen et al., 2020).

Los líderes intermedios suelen desempeñar cinco funciones: fomentar la colaboración interna, conectar con socios externos, apoyar el crecimiento profesional, orientar las decisiones de enseñanza y aprendizaje, y participar en la administración escolar (Chen, 2022).

Los líderes intermedios **fomentan la colaboración interna**, al equilibrar la enseñanza diaria con la supervisión estratégica, contribuyen a crear un entorno de colaboración, sobre todo cuando se introducen cambios, y aprovechan su mayor permanencia en el puesto y su baja posición jerárquica (Gurr, 2023) para generar gradualmente confianza entre el profesorado y los altos directivos o entre las asignaturas (Edwards-Groves et al., 2016). Una vez establecida la confianza, actúan como puente entre los administradores y los educadores, abordando los problemas reales a los que se enfrenta el profesorado. En Delhi (India), si bien al principio los profesores tenían reservas con respecto a la supervisión, terminaron confiando en los mentores y coordinadores, y reconociendo el papel de

apoyo de los líderes intermedios. Al facilitar una comunicación abierta, los mentores actuaron como puente entre educadores y administradores, abordando los verdaderos retos a los que se enfrentaba el profesorado (Education Development Trust e IPE, 2023). En Inglaterra (Reino Unido), un estudio realizado en más de 300 centros de educación secundaria reveló que los profesores con funciones directivas utilizaban los informes de inspección para implicar al resto del profesorado. Las escuelas que lograron los avances más significativos en la enseñanza y el aprendizaje fueron las que adoptaron estrategias centradas en la colaboración y la creatividad en las que los profesores con funciones de liderazgo desempeñaron un papel importante (Gu et al., 2018). Los profesores en funciones de liderazgo deben colaborar con el resto del cuerpo docente, en lugar de actuar simplemente como intermediarios o supervisores, para influir en la enseñanza y el aprendizaje (Lipscombe et al., 2023).

Los profesores con funciones directivas **colaboran con socios externos al centro**. En el estado australiano de Nueva Gales del Sur, los líderes intermedios se comunican con expertos externos para aportar nuevas ideas a las escuelas (Day y Grice, 2019). En Hong Kong (China), se comprometen con el gobierno a revisar la normativa sobre exámenes y colaboran con los inspectores para promover un uso eficaz de los recursos para la educación inclusiva (Bryant, 2019). En Suecia, tras una reforma de 2013, alrededor de 15 000 educadores asumieron funciones de liderazgo intermedio, dirigiendo proyectos de desarrollo escolar y, en algunos casos, trasladando las estrategias de mejora de la investigación a la práctica mediante la colaboración con los investigadores para satisfacer las necesidades de las escuelas (Hirsh y Bergmo-Prvulovic, 2019; Nehez et al., 2022). Los profesores con funciones directivas también conectan los centros escolares con las familias y los alumnos. En Nueva Zelanda, apoyan a los estudiantes cuya lengua materna no es el inglés estableciendo relaciones con sus familias y organizando actos que refuerzan la autoestima de los estudiantes y el orgullo por su idioma y cultura (Aljzmaty, 2022). En Singapur, los líderes intermedios construyen redes y aprovechan los recursos para llevar la experiencia a las escuelas e involucrar a los padres, madres y voluntarios en los programas escolares (Koh, 2018).

Los profesores con funciones directivas están en buena posición para comprender las necesidades de otros miembros del cuerpo docente y **apoyar el desarrollo profesional**. En el estado australiano de Queensland, donde el gobierno ha financiado la formación de mentores desde 2014, más de 3000 docentes, algunos con funciones formales de liderazgo, completaron un programa de dos días durante el cual asesoraron a profesores principiantes para ayudar a crear programas de mentoría personalizados para sus alumnos (Willis et al., 2019). En Delhi (India), la función de docente mentor se introdujo en 2012, aunque las distintas escuelas no comenzaron a seleccionar docentes para que actuaran como coordinadores de desarrollo y fueran modelos para otros profesores, aumentando la proporción de críticas constructivas, la motivación y la participación, hasta 2017. Si bien estos coordinadores no evalúan al profesorado, sí han contribuido a una mejora general de las puntuaciones de los alumnos en los exámenes a quienes han proporcionado un mayor apoyo

académico al centrarse en la experimentación y fomentar las relaciones colegiales (Education Development Trust e IPE, 2023). Los docentes que desempeñan funciones directivas en otros países contribuyen con frecuencia a la evaluación del profesorado. La encuesta TALIS de 2018 constató que el 60 % de los profesores habían sido evaluados formalmente al menos una vez al año por miembros del equipo directivo del centro distintos del director, el 40 % por un mentor y el 37 % por otros profesores (OCDE, 2020) (figura 4.2).

Los mandos intermedios pueden ayudar a **orientar las decisiones de enseñanza y aprendizaje** mediante la observación y los datos. En la provincia canadiense de Ontario, se implementó un proyecto de tres años de duración cuyo objetivo era el de desarrollar la alfabetización en el uso de datos de los líderes intermedios y el profesorado para apoyar prácticas basadas en

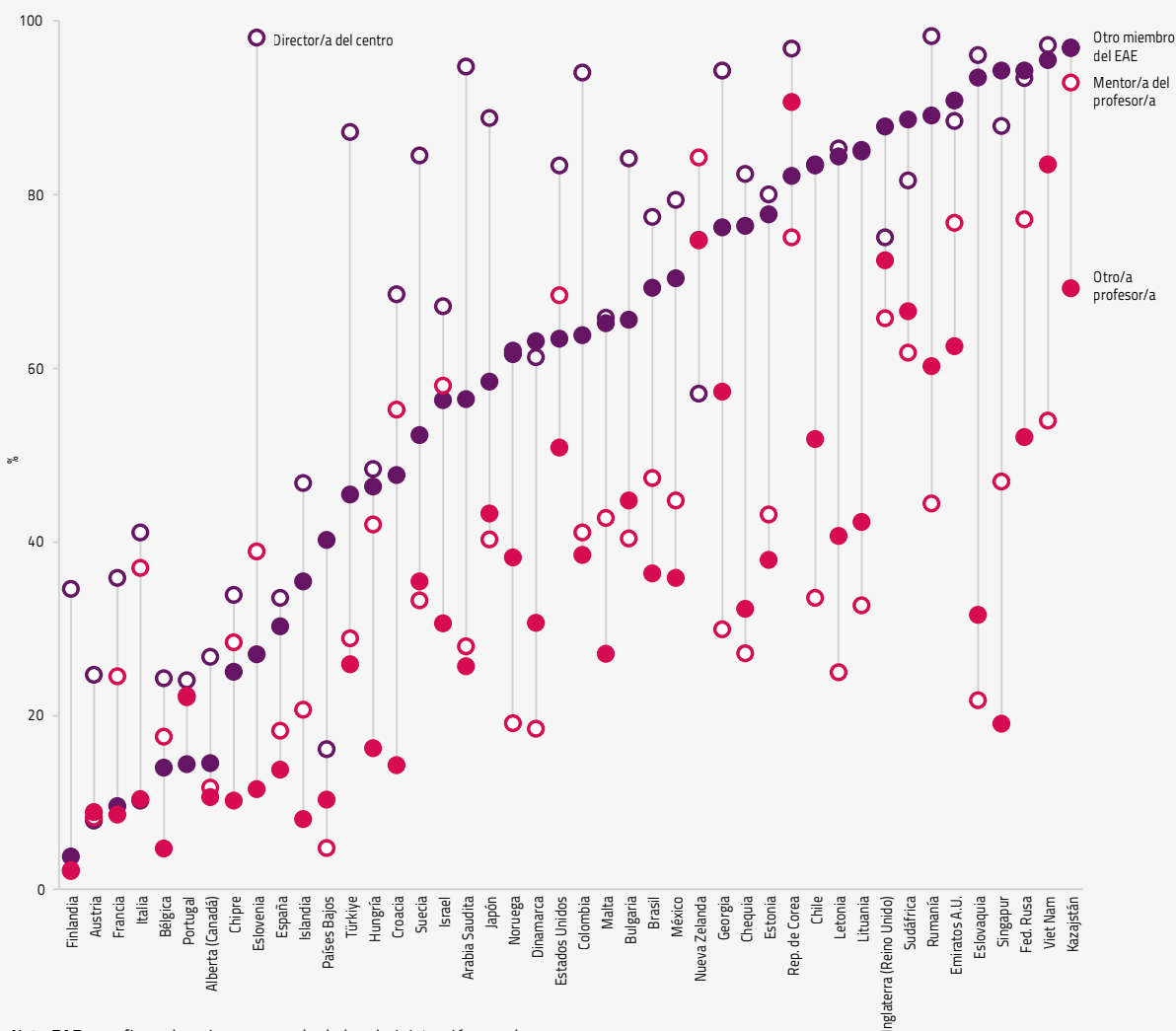
“ Los profesores que ejercen funciones directivas están en buena posición para comprender las necesidades de otros miembros del cuerpo docente y apoyar el desarrollo profesional ”

pruebas en la enseñanza de las matemáticas. Al analizar los datos de los alumnos, el proyecto facilitó intervenciones específicas y mejoras en las prácticas docentes (LaPointe-McEwan et al., 2017). En Singapur, un estudio de más de 100 líderes intermedios demostró que estos realizaban evaluaciones de buena calidad, alineadas con el plan de estudios nacional y centradas en mejorar el rendimiento de los alumnos en los exámenes. Sus decisiones se basaban en datos. Por ejemplo, ajustaron la enseñanza del álgebra basándose en los resultados de las evaluaciones y concediendo a los alumnos más tiempo para la comprensión (Tay et al., 2020). En Inglaterra (Reino Unido), los profesores en funciones de liderazgo que analizaron datos e investigaciones externas mejoraron significativamente las prácticas docentes y el aprendizaje de los alumnos (Stoll et al., 2017). En cinco países, los sólidos esfuerzos departamentales dirigidos por líderes intermedios demostraron mejorar los resultados de los estudiantes en mayor medida que cuando dichos resultados dependían únicamente del liderazgo del director (Leithwood, 2016).

“ Las y los profesores que ocupan puestos directivos conectan las decisiones de alto nivel con la realidad del aula para mejorar la administración ”

FIGURA 4.2:

La mayoría de los docentes que ocupan cargos directivos intermedios participan en la evaluación del profesorado
 Porcentaje de profesores de primer ciclo de educación secundaria cuyos directores de escuela informaron que sus profesores fueron evaluados formalmente, desglosado por actor, países seleccionados de ingresos medios y altos, 2018



Nota: EAE se refiere al equipo encargado de la administración escolar.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig4_2

Fuente: OCDE (2020).

Por último, pero no por ello menos importante, los profesores que ocupan puestos directivos, como los **miembros de los equipos de administración escolar**, contribuyen a la mejora de la gestión al conectar las decisiones de alto nivel con la realidad del aula. Dichos docentes promueven el trabajo en equipo, traducen los grandes objetivos en planes prácticos y garantizan el buen funcionamiento y la mejora de la escuela. Además, garantizan que las voces de los educadores que se encuentran en primera línea no solo se escuchen, sino que contribuyan a las decisiones relacionadas con el desarrollo del currículum o planes de estudio, los métodos de enseñanza y las necesidades del alumnado. Entre los sistemas educativos analizados en la encuesta TALIS de 2018, en Israel, Japón, Kazajistán, Países Bajos, Singapur y Sudáfrica,

al menos el 85 % de los equipos directivos de los centros escolares contrataban a un jefe de departamento. Por el contrario, en países como Brasil, Letonia, Arabia Saudita y Türkiye, los equipos directivos de los centros escolares que contrataban a un jefe de departamento representaban a menos del 20 %.

Las y los profesores con funciones directivas necesitan apoyo para desarrollar todo su potencial

Los profesores necesitan programas de desarrollo para tener éxito en sus funciones de liderazgo (Smylie y Eckert, 2018; Webber y Nickel, 2022), y más concretamente competencias de gestión de la enseñanza y el aprendizaje, incluso en áreas como

la gestión de crisis y recursos (Lipscombe et al., 2023). En China, los profesores que desempeñan funciones de liderazgo han buscado apoyo para tender un puente entre el liderazgo formal y las funciones docentes, y mejorar así sus competencias y habilidades de comunicación interpersonal (Lee e Ip, 2023). En los países de altos ingresos existen diversas opciones de formación. En el estado australiano de Queensland, la iniciativa *Pivotal People* se centró en el desarrollo profesional de profesores con funciones de liderazgo, facilitando las conexiones con líderes de otros sectores e instituciones (Benson, 2020; Grootenboer et al., 2021). Los profesores y el personal profesional que participaron en este tipo de programas de liderazgo en Australia han informado de una mejora considerable en la percepción de sus funciones de liderazgo y en su confianza para comunicarse y establecer relaciones de trabajo (Brewer et al., 2019).

“ Solo unos pocos países de altos ingresos integran el liderazgo en la formación inicial del profesorado ”

Solo unos cuantos países de altos ingresos integran el liderazgo en la formación inicial del profesorado, utilizando simulaciones y fomentando el trabajo en equipo (Acquaro y Gurr, 2022; Webber, 2023b). Esto ha llevado al *Estudio Internacional sobre Liderazgo Docente* a abogar por la integración de las dimensiones de liderazgo en la formación inicial de los docentes para que estos comprendan plenamente la conexión existente entre el liderazgo docente, la cultura escolar y la enseñanza (Webber, 2023b). Sin embargo, persisten los desafíos a la hora de definir e integrar el liderazgo en los currículos y planes de estudio, lo cual se debe, principalmente, a la preocupación existente sobre la sobrecarga de los programas (King et al., 2019). En España, la formación del profesorado tiende a dar prioridad a las competencias técnicas sobre el desarrollo del liderazgo y a menudo pasa por alto las funciones de liderazgo de los docentes mentores. Desde 2018, la Universidad de Granada lidera un proyecto para formar a futuros docentes en liderazgo y aumentar así sus capacidades, lo cual ha contribuido a alinear su formación con conceptos relacionados con el liderazgo escolar (Moral-Santaella y Sánchez-Lamolda, 2023).

La formación en liderazgo del profesorado suele tener lugar durante la formación continua, aunque los docentes que reciben formación explícita en liderazgo, incluso en los países de altos ingresos, siguen siendo minoritarios. Según la encuesta TALIS de 2018, solo el 26 % de los profesores de primer ciclo de secundaria de los 48 sistemas educativos participantes recibieron formación profesional en gestión y administración escolar (OCDE, 2019). En la provincia canadiense de Ontario, el Programa de Aprendizaje y Liderazgo Docente, creado en 2007, ha demostrado cómo el liderazgo docente puede influir positivamente en la práctica educativa (Harris y Jones, 2019). Numerosas investigaciones demuestran sistemáticamente su eficacia para promover el aprendizaje profesional autodirigido, potenciar las capacidades y

competencias de liderazgo, y mejorar los métodos de enseñanza. A pesar de su éxito, el programa se enfrentó a recortes de financiación en 2018, aunque su impacto sigue siendo influyente en la comunidad educativa (Campbell et al., 2018; Lieberman et al., 2016).

En Inglaterra (Reino Unido), la red HertsCam, una organización sin ánimo de lucro dirigida por docentes, ofrece un programa de Máster en Educación en Liderazgo de la Enseñanza y el Aprendizaje, en colaboración con la Universidad de Hertfordshire. El objetivo del programa es capacitar a los profesores para dirigir proyectos de desarrollo escolar al tiempo que obtienen un título de posgrado reconocido. Su programa *Teacher Led Development Work Programme* permite a los profesores dirigir proyectos escolares, los cuales culminan con la presentación de un portafolio (Frost, 2018). La red HertsCam también desarrolla actividades internacionales. En Palestina, ayudó a desarrollar un modelo de liderazgo docente para abordar los problemas de liderazgo jerárquico. El enfoque tenía como objetivo transformar el aprendizaje profesional, para que los educadores adoptaran, en lugar de una enseñanza tradicional, una enseñanza basada en problemas y capacitar así a los profesores para convertirse en agentes de cambio y desarrollar sus competencias de pensamiento crítico (Ramahi, 2019).

Los profesores que desempeñan funciones directivas también necesitan el apoyo y la capacitación de sus directores. Se benefician de una cultura organizativa de apoyo y de oportunidades para liderar iniciativas profesionales (Irvine y Brundrett, 2019). Un estudio de 265 mandos intermedios en guarderías de China durante la pandemia de la COVID-19 reveló fuertes conexiones entre la confianza en la escuela, el bienestar emocional, el orgullo y el rendimiento laboral (Yu y Chen, 2023). Los directores son el apoyo inicial de los profesores en lo que respecta a su capacidad de liderazgo formal. Mientras que algunos directores capacitan a los profesores en estas funciones, otros pueden restringir su crecimiento microgestionando, ofreciendo un apoyo limitado o no reconociendo sus contribuciones (De Nobile, 2018; Webber et al., 2024a). Otro estudio realizado en China calificó a los líderes en términos de colaboración entre escuelas. Según dicho estudio, los líderes mejor valorados eran aquellos que mostraban su confianza en los profesores concediéndoles el control sobre los proyectos e implicándoles en las decisiones, algo que resultó muy apreciado por el profesorado. Los líderes que recibieron una calificación baja se correspondían con aquellos que limitaban la libertad de los profesores y exigían la aprobación previa de la escuela para que estos pudieran implementar sus iniciativas, lo que indica una preferencia por el control y la adhesión a los procedimientos (Fang et al., 2024).

Los directores deben definir claramente las funciones y responsabilidades de los profesores que ocupan puestos directivos. En Suecia, la introducción del puesto de «primer profesor» en 2013 carecía de criterios o estándares claros, lo que planteaba retos para las personas recién nombradas en este puesto (Alvehus et al., 2019). Muchas de estas personas tuvieron que hacer frente al escepticismo inicial de sus colegas, quienes cuestionaban su autoridad, lo cual hizo que, para establecerse

como líderes, se vieran obligadas a recurrir a su persistencia, sus habilidades para afrontar los retos y una mayor formalización de sus funciones (Hjalmarsson y Hultman, 2016).

“

Los directores deben definir claramente las funciones y responsabilidades de los profesores que ocupan puestos de liderazgo

”

Los directores también deben ayudar a sus mandos intermedios a priorizar el liderazgo sobre la administración, distribuyendo la carga de trabajo de forma eficiente (Gurr, 2023; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011). Un estudio realizado en Islandia e Irlanda señaló que las funciones de liderazgo, determinadas principalmente por los directores, pueden restar poder a los líderes docentes, quienes podrían tener la sensación de estar asumiendo, en realidad, un puesto como gestores con insuficiente autonomía o participación en los procesos de toma de decisiones (Lárusdóttir y O'Connor, 2017). En Malasia, un estudio de directores de departamentos de inglés, matemáticas y ciencias se enfrentó a limitaciones en sus prácticas de tutoría debido a la gran carga de trabajo administrativo (Javadi et al., 2017). En México, los profesores con responsabilidades adicionales de liderazgo a menudo se encontraban sobrecargados de tareas, pero carecían de autoridad para tomar decisiones (Cisneros-Cohernour, 2021).

Los profesores que ocupan puestos directivos necesitan supervisión, evaluación y apoyo social y emocional por parte de los directores de los centros. En Israel, cuando se les pidió que aplicaran la reforma Oz Le'Temura, que introdujo tiempo de tutoría adicional para los estudiantes con dificultades en 2011, los líderes docentes se enfrentaron inicialmente a la incertidumbre debido a la falta de directrices y supervisión externas (Shaked y Schechter, 2019). Según se constató, los líderes de asignatura en las escuelas exitosas habían sido dirigidos con mayor frecuencia por los directores a través de reuniones semanales, observaciones continuas y seguimiento de los resultados de los estudiantes (Farchi y Tubin, 2018). En Suecia, un estudio sobre profesores de nivel medio reveló que, en un principio, dichos profesores valoraban la claridad de funciones, el control del supervisor y la participación del grupo de compañeros. Sin embargo, con el tiempo, solicitaron más oportunidades de aprendizaje, autonomía y apoyo continuado de sus compañeros. Finalmente, algunos mostraron su deseo de asumir tareas más desafiantes para aplicar sus nuevos conocimientos, así como de disponer del tiempo necesario para hacerlo (Schad y Johnsson, 2019).

Incluso en los países de altos ingresos, no todos los profesores que desempeñan funciones directivas reciben incentivos económicos por realizar tareas adicionales. En Grecia y Portugal, los profesores que realizan tareas formales de administración escolar no reciben ninguna compensación adicional. En Bulgaria e Italia, reciben pagos adicionales incidentales u ocasionales. En la mayoría de los países, estos profesores reciben algún tipo

de reconocimiento como, por ejemplo, un incremento porcentual de su salario base legal (como, por ejemplo, en Chile), el paso a un escalón superior dentro de la escala salarial (como, por ejemplo, en Lituania) o algún otro pago adicional regular (como, por ejemplo, en Japón) (OCDE, 2023a).

Otras medidas también pueden fomentar el liderazgo de los profesores. En Australia, los docentes pueden solicitar la certificación como profesores altamente cualificados o sénior, un reconocimiento que ofrece salarios comparables a los de los funcionarios administrativos (Kahler-Viene et al., 2021). En Uzbekistán, las funciones de liderazgo de los profesores mentores se reconocen mediante insignias *Xalq ta'limi fidoyisi* (devoto de la educación pública). Dichas insignias, concedidas anualmente, destacan la labor de aquellos educadores que han demostrado un compromiso excepcional con la educación pública y han hecho contribuciones significativas a la enseñanza innovadora (Ministerio de Educación Preescolar y Escolar de Uzbekistán, 2018).

LAS Y LOS PROFESORES PUEDEN LIDERAR AUNQUE NO OCUPEN PUESTOS DIRECTIVOS FORMALES

Los profesores pueden dirigir eficazmente sin desempeñar funciones formales, proporcionando mentoría a sus compañeros, compartiendo conocimientos e impulsando innovaciones en el aula. Al establecer un alto nivel de exigencia y participar activamente en las iniciativas de la escuela, inspiran y motivan a sus colegas. Su liderazgo informal da forma a la cultura escolar e impulsa mejoras, lo cual demuestra que el liderazgo se define por el impacto y el ejemplo, y no solo por los títulos (Harris y Jones, 2019; Webber, 2023b).

Los directores pueden apoyar a los profesores haciéndoles participar en la toma de decisiones, proporcionándoles la formación y los recursos necesarios, y fomentando un entorno de colaboración. En Sudáfrica, en una encuesta realizada entre profesores de primaria de la provincia de Limpopo, el 71 % de los encuestados afirmaron que tenían voz y voto en las decisiones y que consideraban a sus directores realmente inclusivos, dato que evidenció la participación de dichos profesores en la asignación de responsabilidades y los debates escolares (Khumalo, 2020). Las habilidades interpersonales son esenciales a la hora de implicar a los profesores en la toma de decisiones. En Estambul (Türkiye), la adopción, por parte de los directores, de un estilo de liderazgo autoritario en el que la toma de decisiones se llevaba a cabo de manera unilateral condujo a la reducción de la confianza y la implicación de los profesores (Cansoy et al., 2020). En el estado norteamericano de California, los profesores de centros de secundaria de zonas pobres manifestaron su frustración, ya que su papel en los equipos de liderazgo pedagógico se limitaba normalmente a recibir información sobre decisiones ya tomadas. Sin embargo, cuando las rutinas de las reuniones incluían el establecimiento colaborativo del orden del día, la rotación de roles y debates abiertos, los profesores podían participar activamente en las decisiones, compartir el liderazgo y sentir un mayor compromiso con la aplicación de las decisiones (Stosich, 2023).

El análisis de los perfiles nacionales PEER llevado a cabo para la elaboración de este informe reveló que en el 81 % de los países

existen normativas nacionales que obligan a la participación del profesorado en los consejos de administración de los centros escolares. En Dinamarca, el artículo 42 de la Ley de Escuelas Públicas de 2021 esboza la composición de un consejo escolar, que debe incluir, al menos, a dos representantes del personal docente entre otros miembros (Gobierno de Dinamarca, 2021). Del mismo modo, en Viet Nam, la Ley de Educación de 2019 exige que entre los miembros del consejo escolar haya representantes del cuerpo docente de la escuela (Gobierno de Viet Nam, 2019). Si bien no se hace ninguna diferenciación entre países, según su nivel de ingresos, en lo que respecta a la obligatoriedad de la participación del profesorado, dicha participación fue obligatoria en menos países del Norte de África y Asia Occidental (65 %) y Oceanía (42 %).

“

El 81 % de los países obligan al profesorado a participar en los consejos de administración escolar

”

Ya sea como parte de los equipos directivos de los centros escolares o por delegación de autoridad, los profesores tienen importantes responsabilidades en algunos países. Por ejemplo, en los 48 sistemas educativos participantes en la encuesta TALIS de 2018, la mayoría de los profesores (67 %) tenían un papel activo en la selección de materiales de aprendizaje. Más del 95 % de los profesores de la Comunidad flamenca de Bélgica y de Islandia podían elegir libremente el material didáctico, porcentaje que resultó ser mucho inferior en los países situados en el extremo opuesto, como Japón (20 %), Arabia Saudita (4 %) y Viet Nam (14 %). La segunda responsabilidad en la toma de decisiones del profesorado que, según se constató, tuvo una influencia importante en la calidad de la enseñanza fue la determinación del contenido de los cursos (44 %). Más de cuatro de cada cinco docentes de Dinamarca, Estonia, Italia y los Países Bajos tenía este poder de decisión, frente a menos de uno de cada cinco en Shanghái (China), Japón, Francia, Georgia, México, Portugal, Arabia Saudita, Sudáfrica, Türkiye y Viet Nam. Aproximadamente uno de cada tres profesores tenía poder de decisión sobre la oferta de cursos (33 %), la evaluación estudiantil (37 %) y la disciplina del alumnado (37 %). Los directores señalaron que los profesores asumían la responsabilidad sobre el currículum educativo y la enseñanza en una gran parte de los centros privados, pero no en los públicos, en países como Chipre, Malta y los Emiratos Árabes Unidos (OCDE, 2020).

A través de esa autoridad, pero sobre todo mediante iniciativas espontáneas y predicando con el ejemplo, los profesores pueden ejercer el liderazgo influyendo en el compromiso y el éxito de los alumnos (Beteille y Evans, 2021; Leithwood y Jantzi, 1998). Investigadores, como los encargados de redactar las Normas Modelo sobre Liderazgo Docente de Estados Unidos (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011), y los gobiernos han propuesto cualidades, funciones y normas de liderazgo para los profesores de aula. En Gales (Reino Unido), el aspecto de liderazgo de los Estándares Profesionales para la Enseñanza y el Liderazgo hace hincapié en el papel que desempeñan los profesores en el

avance de la pedagogía tanto en las escuelas como fuera de ellas. La autorresponsabilidad, el liderazgo corporativo y la orientación de compañeros, proyectos y programas se consideran parte de esa función (Gobierno de Gales, 2019). De hecho, los profesores tienden a predicar con el ejemplo, colaborando y compartiendo sus conocimientos (Killion et al., 2016).

Las comunidades de profesores facilitan la colaboración, el intercambio de conocimientos y la resolución colectiva de problemas. A menudo, se trata de iniciativas propias, como es el caso de las comunidades profesionales de aprendizaje en Marruecos (Idelcadi et al., 2023). Un estudio en el que participaron más de 500 profesores de inglés de secundaria marroquíes reveló que tres cuartas partes de ellos participaban en comunidades profesionales de aprendizaje, asumiendo funciones de liderazgo adicionales como la realización de investigaciones, la facilitación del intercambio de conocimientos y la creación de un sentimiento de comunidad (Elmeski et al., 2023). En Hong Kong (China), un estudio que contó con la participación de más de 600 profesores demostró que las comunidades profesionales de aprendizaje fomentan el liderazgo informal entre los profesores, hasta el punto de que su influencia puede superar incluso a la de los líderes pedagógicos e intermedios (Lee e Ip, 2023). En Masvingo (Zimbabue), los docentes de recursos de clúster desempeñan un papel crucial en el fomento de una cultura de colaboración entre las escuelas y los educadores al proporcionar su apoyo a las redes de compañeros para que estas puedan promover la aplicación de mejores prácticas y compartir recursos (Makaye, 2018).

EL PERSONAL DE APOYO ESCOLAR TAMBIÉN PUEDE DESEMPEÑAR FUNCIONES DE LIDERAZGO

El personal de apoyo puede ejercer el liderazgo detectando y abordando los obstáculos que dificultan el aprendizaje y ayudando, posteriormente, a configurar las estrategias pedagógicas, sobre todo en las iniciativas de educación inclusiva. El personal de apoyo es un recurso disponible principalmente en contextos bien dotados de recursos, razón por la cual la mayoría de los datos existentes relativos a su papel procede de un número limitado de países.

Los directores pueden implicar al personal de apoyo en la toma de decisiones, incluirlo en asuntos administrativos y técnicos, y fomentar un entorno de colaboración para ayudar a quienes ocupan este tipo de puestos a desarrollar su potencial. Un estudio realizado en el estado norteamericano de Nueva Jersey mostró cómo los directores se basaban en aportaciones colectivas de psicólogos escolares, especialistas en pedagogía y administradores de distrito para tomar decisiones informadas sobre la educación inclusiva (Sun y Xin, 2019).

El personal de apoyo también desempeña un papel crucial a la hora de orientar, asesorar y ofrecer apoyo emocional para ayudar a los estudiantes a afrontar los retos, gestionar el estrés y establecer relaciones sanas (Laitsch y McCall, 2022). Los psicólogos escolares son líderes fundamentales en los programas de bienestar socioemocional y salud mental. En Estados Unidos, el modelo del Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles, utilizado en todo el país, ha ampliado las funciones de los psicólogos escolares. Ahora aportan su contribución en los equipos de dirección,

centrándose en medidas de prevención y resolución de problemas en toda la escuela, y analizando datos sobre grupos de alumnos desfavorecidos (Loftus-Rattan et al., 2021). La formación de los psicólogos en consultas, intervenciones, evaluación y análisis de datos hace que sean especialmente aptos para asumir funciones de liderazgo (Asociación Nacional de Psicólogos Escolares de Estados Unidos, 2020). Los trabajadores sociales escolares también ejercen el liderazgo abogando por la equidad, planificando el apoyo y conectando con las organizaciones comunitarias (Rodríguez et al., 2020). Un estudio llevado a cabo con más de 100 trabajadores sociales escolares de EE.UU. puso de relieve su implicación en la promoción de la equidad para los jóvenes afroamericanos urbanos a través de sus distintos niveles de asistencia a las reuniones del consejo escolar (Ball y Skrzypek, 2020).

Las y los enfermeros escolares lideran la salud de los alumnos abogando por su bienestar; prestando servicios sanitarios integrales; promoviendo la educación sanitaria; y colaborando con los alumnos, las familias y los profesionales sanitarios. A escala mundial, se han convertido en líderes clave de las campañas de vacunación en las escuelas. En el Reino Unido, los enfermeros escolares se centran en el desarrollo de políticas y programas, lo cual se debe, principalmente, al hecho de que trabajan para los servicios sanitarios y no para las escuelas. En Estados Unidos, los enfermeros escolares aprovechan su conocimiento de los alumnos y los padres y madres para educar a las familias sobre la importancia de la vacunación, especialmente en comunidades de difícil acceso (Perman et al., 2017). Una revisión de 65 estudios que utilizaron el marco de la Asociación Nacional de Enfermeros Escolares reveló que las acciones de quienes ocupan estos puestos daban lugar a hábitos alimentarios más saludables, una mejor gestión del asma, un aumento de la resiliencia, una reducción del acoso escolar, una disminución de la ansiedad y una mejora de la concentración (Best et al., 2017).

EL ALUMNADO PUEDE EJERCER EL LIDERAZGO A TRAVÉS DE CANALES FORMALES E INFORMALES

Los alumnos ejercen el liderazgo de manera tanto formal, mediante su participación en los comités de administración escolar y los consejos de alumnos, como informal. En ambos casos, pueden influir en los enfoques del aula; promover relaciones positivas con el profesorado; aumentar la confianza en sí mismos; mejorar las relaciones con las y los compañeros; y fortalecer una serie de habilidades como la comunicación, la escucha activa, la ciudadanía responsable y el propio liderazgo (Mayes et al., 2019).

“

Los líderes escolares pueden implicar a los alumnos en la toma de decisiones creando plataformas como comités asesores o grupos de discusión

”

Los líderes escolares pueden implicar al alumnado en la toma de decisiones creando plataformas como comités asesores o grupos de discusión. Este enfoque valora la aportación de los alumnos a las políticas escolares, les capacita para dar forma a su entorno educativo y mejora sus competencias de liderazgo y su sentido de pertenencia a la comunidad escolar (Lyons y Brasof, 2020). En Pakistán, como parte del programa de Servicios Educativos Aga Khan, los directores de escuela de la provincia de Gilgit Baltistán y en el distrito de Chitral organizan asambleas semanales para reconocer y recompensar las contribuciones del alumnado, y crear así una cultura de agradecimiento para impulsar el compromiso. Los directores también crean comités sobre eventos y actividades medioambientales, lo que permite a los alumnos elegidos participar en la toma de decisiones y organizar iniciativas que les resulten de interés. Funciones como las de monitor de clase y prefecto jefe permiten a los alumnos representar a sus compañeros, recabar opiniones y evaluar al profesorado mediante encuestas anónimas (Afzal Tajik y Wali, 2020).

En los 48 sistemas educativos que participaron en la encuesta TALIS de 2018, el 81 % de los directores de centros escolares declararon que sus centros solían dar a los estudiantes oportunidades para participar activamente en las decisiones de la escuela, aunque este porcentaje varía según los países, oscilando entre el 31 % en Italia y el 33 % en Japón, y el 95 % o más en Colombia, Georgia, Letonia, Lituania, la República de Corea e Inglaterra (Reino Unido) (OCDE, 2020). Sin embargo, estas respuestas no guardaban relación alguna con el porcentaje de centros de primer ciclo de secundaria en los que los alumnos estaban realmente representados en **los equipos de administración escolar**, que oscilaba entre prácticamente cero en Japón, Países Bajos y Suecia y más del 80 % en Colombia y Türkiye. En Colombia, en virtud de la Ley General de Educación de 1994, la representación estudiantil en la junta directiva de las escuelas públicas es obligatoria. Los estudiantes eligen a sus representantes de entre los alumnos de entre los grados 9.º a 11.º, así como a un defensor del grado más alto disponible en la escuela, para que defiendan sus derechos y responsabilidades, haciendo las peticiones necesarias al director de la escuela (Gobierno de Colombia, 1994). En los Países Bajos, la Ley de Participación Escolar de 2024 obliga a los centros a disponer de consejos de participación. Dichos consejos se reúnen con las autoridades para debatir los objetivos educativos y los nombramientos de personal. Su objetivo es proponer iniciativas, garantizar la transparencia, evitar la discriminación, presentar informes de actividades y ejercer poderes de consentimiento y asesoramiento en la gobernanza escolar, con representantes de los estudiantes entre sus miembros electos (Gobierno de los Países Bajos, 2024).

El análisis de los perfiles nacionales PEER llevado a cabo para este informe muestra que, a nivel mundial, el 57 % de los países tienen normativas para incluir al alumnado en los consejos escolares. Aunque no hay diferencias sustanciales entre los países según su nivel de ingresos, las diferencias son más evidentes entre unas regiones del mundo y otras. Europa y América del Norte (70 %) y América Latina y el Caribe (70 %) lideran la integración de los estudiantes en los comités de administración escolar, mientras que Oceanía (31 %) y el Norte de África y Asia Occidental (35 %) van a la zaga. La participación en equipos directivos, comités o consejos escolares permite a los alumnos cultivar el liderazgo, la responsabilidad y la confianza en sí mismos. También fomenta la diversidad de ideas y favorece el trabajo en equipo, enriqueciendo, en última instancia, el entorno educativo (Reaching Higher NH, 2022).

“

El 57 % de los países dispone de normas destinadas a incluir al alumnado en los consejos escolares

”

Los gobiernos estudiantiles, como consejos, sindicatos y asociaciones, varían en estructura y responsabilidades, pero todos ofrecen vías para que el alumnado participe en la toma de decisiones de su escuela o centro. Las investigaciones indican que estos consejos pueden mejorar el clima escolar, impulsar el rendimiento académico y fomentar en los alumnos aptitudes y competencias cruciales de liderazgo y ciudadanía (Griebler y Nowak, 2012; Łukaszewicz-Wieleba y Romaniuk, 2020). El análisis de los perfiles nacionales PEER muestra que el 53 % de los países exigen consejos de estudiantes en sus normativas, y que los países de altos ingresos tienen casi el doble de probabilidades (59 %) que los de ingresos bajos (31 %) de tener este requisito.

En Japón, las funciones de los consejos estudiantiles incluyen fomentar el trabajo en equipo entre los distintos grupos de edad y abordar diversos aspectos para mejorar la vida escolar. Los alumnos organizan, planifican y comparten responsabilidades de forma activa, entablando debates para resolver cuestiones relacionadas con sus escuelas. También coordinan eventos escolares y participan en el voluntariado comunitario (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón, 2018). En Macedonia del Norte, todos los estudiantes tienen derecho a afiliarse a organizaciones estudiantiles tanto a nivel de clase como de centro escolar. Las escuelas primarias organizan a los alumnos en comunidades de clase y establecen un parlamento estudiantil, dirigido por los presidentes de dichas comunidades. El parlamento estudiantil representa activamente a los estudiantes, defiende sus derechos, fomenta el activismo y apoya a los compañeros con necesidades especiales. Los estudiantes de 7.º a 9.º curso eligen a un defensor o defensora del alumnado mediante votación secreta para salvaguardar y promover sus derechos en la escuela (Gobierno de Macedonia del Norte, 2007). En Rwanda, la Ley de 2021 sobre la Organización de la Educación atribuye a los consejos de alumnos funciones adicionales, como la lucha contra el consumo de drogas, los comportamientos inmorales y la violencia. También se espera de estos consejos que

desempeñen un papel en la lucha contra la ideología del genocidio, el sectarismo, la discriminación y el favoritismo. Asimismo, se encargan de promover los valores ruandeses, los deportes, la cultura y las actividades de ocio (Gobierno de Rwanda, 2021).

Algunos países publican directrices y materiales de apoyo para ayudar a los consejos de estudiantes. En Irlanda, el Ministerio de Educación y Ciencia ofrece modelos de órdenes del día, calendarios de actividades, estatutos, guías para las reuniones y ayuda para la recaudación de fondos (Ministerio de Educación y Ciencia de Irlanda, 2002). El Territorio del Norte de Australia ofrece plantillas sobre códigos de conducta y protocolos de reuniones a los consejos escolares (Gobierno del Territorio del Norte, 2017). En Yemen, antes de la guerra civil, la Academia para el Desarrollo Educativo había colaborado con el Ministerio de Educación en un proyecto de consejos estudiantiles, elaborando una guía exhaustiva que abarcaba los procedimientos de elección, las actividades de los consejos, la planificación, la recaudación de fondos, la evaluación, las competencias de liderazgo y la transición (Academia para el Desarrollo Educativo e Iniciativa de Partenariado con Oriente Medio, 2010).

Muchos sistemas educativos intentan incluir a los niños y niñas en los procesos de gobernanza en las fases más tempranas. En Francia, los niños de 6 años aprenden a articular sus emociones a través de los consejos escolares. Los profesores ayudan a reforzar los vínculos entre las emociones y la razón promoviendo la comprensión mediante el consenso en el aula (Duval-Valachs, 2022). Los alumnos de 9 años participan en consejos estudiantiles quincenales cuyo objetivo es desarrollar competencias ciudadanas, enseñar funciones y fomentar la autogestión. Las responsabilidades, dirigidas inicialmente por el profesor, se delegan posterior y gradualmente en los alumnos. Algunos estudiantes expresan su frustración cuando los profesores vetan sus decisiones, mientras que otros aprecian los valores impartidos por el profesor a través de su experiencia en el consejo (Mieyaa y Huet-Gueye, 2021). En Namibia, la Ley de Educación Básica de 2020 exige la participación de los alumnos en la administración escolar desde la primera infancia, teniendo en cuenta la edad y la capacidad. Las escuelas primarias deben elegir prefectos (Gobierno de Namibia, 2020).

La representación desequilibrada por género, clase, etnia y capacidad puede afectar a las oportunidades de participación y liderazgo (Bonnesen, 2019; Mayes et al., 2019). En Estados Unidos, los estudiantes negros están infrarrepresentados en los consejos escolares de secundaria (Goddard, 2023). Los estudiantes con discapacidad se enfrentan a importantes obstáculos para acceder a las oportunidades de liderazgo, como los complejos procesos de afiliación, el aislamiento social, las percepciones negativas y la falta de orientación en la planificación y la participación (Klisz, 2014).

Aunque es posible elegir un consejo de estudiantes, su participación práctica en la toma de decisiones puede ser limitada, lo que acaba socavando la autoridad de los estudiantes. Un estudio llevado a cabo en cuatro distritos escolares en Israel reveló que menos de la mitad de los alumnos creían que los miembros del consejo fijaban la agenda, y muchos citaban la influencia de la administración escolar y de los profesores

RECUADRO 4.1:

La Escuela Bambú de Tailandia implica al alumnado en todas sus actividades

En Tailandia, la escuela Mechai Pattana, creada en 2008 como internado privado, implica, a través de comités, a sus 150 alumnos en todos los aspectos de su funcionamiento, como la adquisición de alimentos, la imposición de disciplina, la contratación de personal y la gestión de las finanzas. Por ejemplo, el comité de compras visita regularmente y bajo supervisión el mercado para comprar alimentos para todo el alumnado. Otro grupo de estudiantes verifica estas compras, lo cual garantiza experiencias prácticas de aprendizaje. En el comité de contratación participan seis estudiantes y dos docentes. Estas personas entrevistan a los estudiantes y miembros de personal potenciales, e incluso evalúan a quienes aspiran a puestos docentes. El comité empresarial ofrece préstamos a los estudiantes para proyectos empresariales como la venta de huevos y limas, o el montaje de kits de paneles solares para venderlos a las comunidades locales.

El alumnado dedica dos horas semanales al servicio comunitario (Assadourian, 2017; BBC, 2024). Los estudiantes de entornos desfavorecidos, incluidos algunos apátridas, ven cubiertos sus gastos escolares plantando árboles y completando 400 horas de servicio comunitario con sus familias. Esta iniciativa pretende cultivar el liderazgo y las habilidades filantrópicas, y fomentar las capacidades de los alumnos para que se conviertan en futuros agentes de cambio (BBC, 2024).

En el aula, el profesorado sigue el currículum nacional y prepara a los alumnos para los exámenes. Sin embargo, los estudiantes eligen sus proyectos con la orientación de los profesores, lo cual fomenta un entorno de aprendizaje que mejora sus capacidades a través de diversos métodos de enseñanza (Rawat et al., 2015). Los adultos sirven de modelos y facilitadores en la escuela, donde las decisiones, aunque influidas por el profesorado, son aprobadas en última instancia por los consejos de alumnos y la administración de la escuela, fomentando así un enfoque colaborativo (BBC, 2024). Este modelo de gestión dirigido por los estudiantes tiene como objetivo cultivar el liderazgo y las competencias prácticas, preparando a los estudiantes para diversas carreras e inculcando un fuerte sentido de responsabilidad social.

(Halfon, 2022). En Kenya, reformas recientes introdujeron consejos estudiantiles elegidos democráticamente y eliminaron a los prefectos nombrados por los profesores (Muthui et al., 2017), sin embargo, los consejos estudiantiles tuvieron una participación limitada en la toma de decisiones (Mwabwanga, 2019). Las investigaciones realizadas en centros de enseñanza secundaria revelaron que algunos profesores apoyaban a los antiguos prefectos frente a los líderes electos del consejo, socavando la autoridad de estos últimos (Naliaka, 2023). En Polonia, un estudio en el que participaron 16 consejos escolares de secundaria se centró en el papel de los supervisores del consejo y reveló que un número considerable de ellos imponía directrices a los alumnos, sofocando el entusiasmo por la participación activa y la toma de decisiones en las actividades escolares (Łukaszewicz-Wieleba y Romaniuk, 2020). Incluso en contextos bien financiados que proporcionan un marco de apoyo a la participación de los estudiantes, como en Noruega, existe la preocupación de que la participación de los estudiantes se limite a las operaciones del consejo estudiantil y no contribuya realmente a la mejora de la escuela (Jones y Bubb, 2021). Las formas de gobernanza más amplias siguen siendo escasas, a pequeña escala y experimentales (**recuadro 4.1**).

El liderazgo estudiantil puede darse de manera **informal**. Cuando los profesores se reúnen periódicamente con los alumnos para hablar de sus progresos, el proceso puede capacitarlos para que se apropien de su aprendizaje y aporten sus ideas para influir en los métodos de enseñanza (Binu, 2020). En Australia, los planes personales de aprendizaje implican conversaciones estructuradas entre alumnado y profesorado para discutir los objetivos de aprendizaje, los puntos fuertes y las áreas de mejora. Los profesores utilizan los comentarios recopilados para adaptar sus métodos de enseñanza. En el estado de Australia Occidental, el programa *Follow the Dream: Partnerships*

for Success establece planes de aprendizaje individuales para los estudiantes aborígenes, lo cual contribuye a la mejora de los resultados académicos, de comportamiento y de seguridad. Las revisiones periódicas implican a los estudiantes, abordan sus preocupaciones por el bienestar y garantizan que su aportación dé forma al proceso. Estos planes han tenido un impacto positivo en la asistencia, el compromiso y el rendimiento académico (Respeto, Relaciones y Reconciliación, 2023). En los estados de Baden-Wurtemberg y Baviera (Alemania), las conversaciones sobre el desarrollo del aprendizaje sustituyen a los informes de progreso en determinados momentos del curso escolar, mientras que en Hamburgo y Turingia complementan el aprendizaje en el aula. Un estudio en el que participaron alumnos de segundo curso demostró que las prácticas de evaluación formativa de toda la clase por parte del profesorado, evaluadas durante las reuniones entre alumnos y profesores, proporcionaban información valiosa sobre los aspectos pedagógicos. Los profesores necesitan desarrollo profesional para gestionar los comentarios en apoyo a su enseñanza que reciben de los alumnos (Ertl et al., 2022).

Algunos gobiernos establecen foros abiertos en los que invitan a los estudiantes a expresar sus opiniones sobre la educación. El Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur, en Australia, gestiona *Student Voices*, una plataforma en la que se invita a los estudiantes a que aporten ideas y opiniones sobre política educativa. El Departamento también hace hincapié en el papel de los educadores a la hora de escuchar las aportaciones del alumnado y actuar en consecuencia, de forma que se promueva una participación significativa de los estudiantes (Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur, 2023). En la India, el concurso *Expression Series*, organizado por el Central Board of Secondary Education (CBSE), anima a los estudiantes a expresar de forma creativa sus ideas sobre la educación mediante ensayos, dibujos y poemas. El tema de 2023/24 llevó a los estudiantes a reflexionar

sobre el papel de la educación en el desarrollo de competencias. La iniciativa fomenta el pensamiento crítico y las competencias comunicativas, involucrando a los estudiantes en debates sobre educación y ofreciendo ideas a los responsables políticos (Central Board of Secondary Education de la India, 2023). En Sudáfrica, la Agencia Nacional para el Desarrollo de la Juventud ofrece una plataforma para que los jóvenes expresen sus opiniones sobre educación y otros asuntos. Los grupos de estudiantes colaboran con los funcionarios para ofrecer su opinión sobre políticas y reformas, y garantizar así que las voces de los estudiantes influyan en los procesos de toma de decisiones (NYDA, 2023). Aunque consultar a los jóvenes e invitarles a expresar sus opiniones es importante, para poder lograr un cambio significativo es esencial que los educadores se comprometan y comprendan de verdad la importancia de este aspecto, y desafíen a los sistemas educativos jerárquicos (Fletcher, 2020).

LOS PADRES, MADRES Y MIEMBROS DE LA COMUNIDAD COMPROMETIDOS PUEDEN GUIAR A LAS ESCUELAS HACIA SUS OBJETIVOS

Los padres, madres y los miembros de la comunidad desempeñan diversas funciones de liderazgo en las escuelas. En los entornos favorables, estos actores participan en la gobernanza de la escuela a través de su pertenencia a comités de administración escolar y asociaciones de padres, madres y profesores, y ofreciendo sus conocimientos y recursos para mejorar los resultados educativos de los niños (Avvisati et al., 2010). El establecimiento de funciones claras y normas inclusivas hacen que su compromiso sea más eficaz (Edwards, 2019).

Los directores de los centros escolares pueden fomentar la participación de los padres y madres en la toma de decisiones estableciendo canales de comunicación regulares, como boletines informativos y reuniones para mantener a las familias informadas y comprometidas. El análisis de los perfiles nacionales PEER llevado a cabo para este informe muestra que el 64 % de los países han adoptado normas que obligan a los directores de los centros escolares a facilitar a los padres, madres y tutores información sobre el rendimiento escolar y estudiantil. En Java (Indonesia), los directores de primaria consiguen la participación de los padres y madres celebrando reuniones anuales para comunicarles los programas escolares, invitándoles a eventos culturales, animando al profesorado a mantener una comunicación abierta a través de grupos de WhatsApp y saludándoles a la entrada de la escuela para crear un ambiente acogedor (Yulianti et al., 2022).

“

El 64 % de los países ha adoptado normas que obligan a las y los directores de los centros escolares a facilitar a los padres, madres y tutores información sobre el rendimiento tanto de la escuela como del alumnado

”

Los directores pueden apoyar a las organizaciones de padres y madres, e implicar a las comunidades proporcionándoles recursos y haciéndoles partícipes de las decisiones clave de la escuela. En una escuela urbana en dificultades del medio oeste de Estados Unidos, donde un tercio de los alumnos eran de origen mexicano, el director apoyó a los padres y madres de la comunidad para que se organizaran y crearan una plataforma donde poder hablar de sus problemas. El director autorizó la creación de círculos de estudio dirigidos por los padres y madres, y reunió recursos comunitarios, como abogados especializados en inmigración, para abordar las cuestiones específicas que afectaban a las familias. El director también animó a los representantes de esta comunidad a participar en los debates sobre gobernanza escolar, y reconoció el valor que tienen sus puntos de vista y riqueza cultural (Fernández y Paredes Scribner, 2018).

LOS PADRES, MADRES Y LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD DESEMPEÑAN PAPELES DIFERENTES

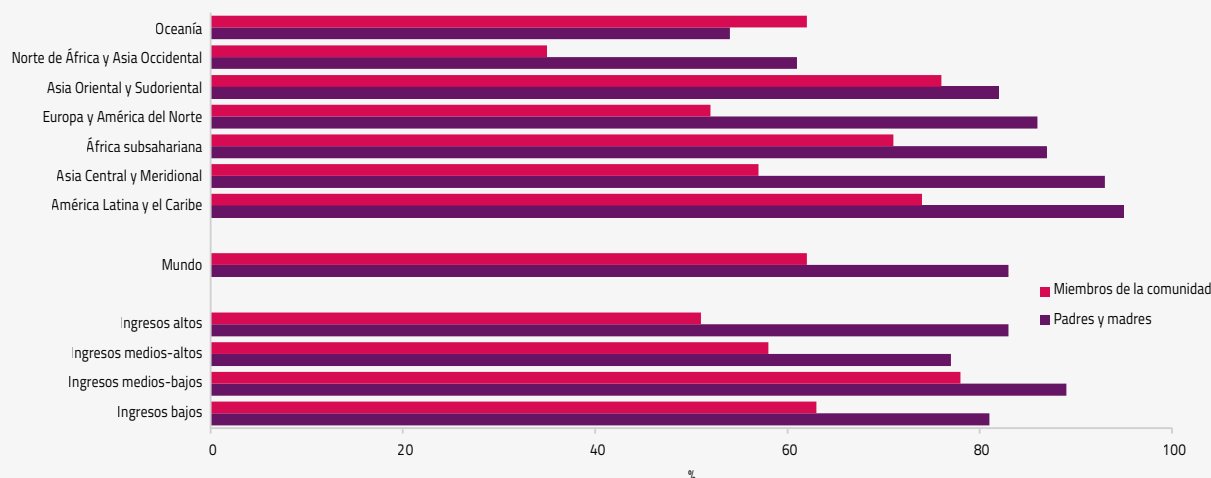
Como representantes del comité de administración escolar, los padres, madres y miembros de la comunidad supervisan la gestión del funcionamiento, las políticas, los presupuestos y los recursos de la escuela. En Albania, las escuelas están gobernadas por juntas de representantes de la comunidad que influyen en las decisiones sobre los planes, los presupuestos, el currículum educativo y el personal (Gobierno de Albania, 2012). En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural otorga a los padres y madres de familia el derecho a participar en la evaluación del desempeño de los docentes y en la gestión educativa (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021). En la India, al menos tres cuartas partes de los miembros de los comités de administración escolar son padres, madres o tutores. Sus responsabilidades incluyen supervisar el funcionamiento de la escuela, proponer planes de desarrollo, supervisar el uso de los fondos, controlar la asistencia de profesores y alumnos, organizar reuniones de padres, madres y profesores, y garantizar los estándares de calidad de las infraestructuras (Guha, 2023; Gobierno de la India, 2009). En Kenya, la nueva Ley de Educación Básica define la composición de los consejos de administración de los centros de secundaria, que incluyen a tres padres y/o madres, uno de los cuales debe ser el presidente o presidenta de la Asociación de Padres, Madres y Profesores. El consejo es responsable de promover los intereses de la escuela, garantizar una educación de calidad, gestionar los recursos de forma eficaz, y contratar, emplear y pagar al personal no docente (Gobierno de Kenya, 2024).

Las asociaciones de padres, madres y profesores, y los padres que forman parte de los equipos de administración de los centros escolares defienden cuestiones de interés tanto para el alumnado como para la comunidad. En China, los comités de padres, madres y escuela median en los conflictos entre la escuela y el hogar para mantener un entorno escolar positivo (Ministerio de Educación de China, 2012). En la India, los padres y madres de los miembros de los equipos de administración de las escuelas públicas de Delhi sensibilizaron sobre la educación, la salud y la higiene de las niñas para fomentar prácticas inclusivas y hacer frente a los prejuicios y la discriminación (Kumar, 2019). En Sudán del Sur, los comités consultivos de educación inclusiva a nivel escolar se ocupan de las necesidades de los alumnos con discapacidad

FIGURA 4.3:

Los padres y las madres tienen más probabilidades que los miembros de la comunidad de recibir el mandato de participar en los comités de administración escolar

Porcentaje de países con normativa para la participación de los padres, madres y miembros de la comunidad en los consejos de administración escolar o comités de gestión, desglosado por región, 2024



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig4_3

Fuente: Perfiles de países PEER.

y aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión. Dichos comités apoyan al profesorado, movilizan la participación de la comunidad, garantizan la seguridad y subsanan las deficiencias de infraestructura (Ministerio de Educación General e Instrucción de Sudán del Sur, 2020). En Viet Nam, la Carta del Comité de Padres y Madres establece responsabilidades como apoyar a los alumnos con dificultades académicas y desfavorecidos, y animar a los alumnos que han abandonado los estudios a retomarlos (Ministerio de Educación y Formación de Viet Nam, 2011).

Estas asociaciones también se dedican a recaudar fondos. En El Salvador, los participantes en el programa Educación con Participación de la Comunidad se centraron en la construcción de escuelas, la recaudación de fondos, la preparación de alimentos y la limpieza (Edwards, 2019). En Nigeria, las asociaciones de padres y madres donan libros de texto, regalan equipamiento, ofrecen ayuda económica para proyectos y financian la construcción y reparación de escuelas (Onyeukwu, 2022). En Uzbekistán, según el artículo 51 de la Ley de Educación de 2020, los padres y madres desarrollan infraestructuras, proporcionan ayuda caritativa y participan en debates sobre administración educativa (Gobierno de Uzbekistán, 2020).

El análisis de los perfiles nacionales PEER realizado para este informe muestra que el 83 % de los países tienen políticas o normativas para que los padres, madres y tutores formen parte de los comités de administración escolar y el 62 % para que en estos comités participen los miembros de la comunidad. En el Norte de África y Asia Occidental, aproximadamente un tercio de los países estipulan la participación de los miembros de la comunidad. Oceanía es la única región donde es más probable

que las normativas designen a miembros de la comunidad que a padres o madres para formar parte de los comités de administración escolar (figura 4.3).

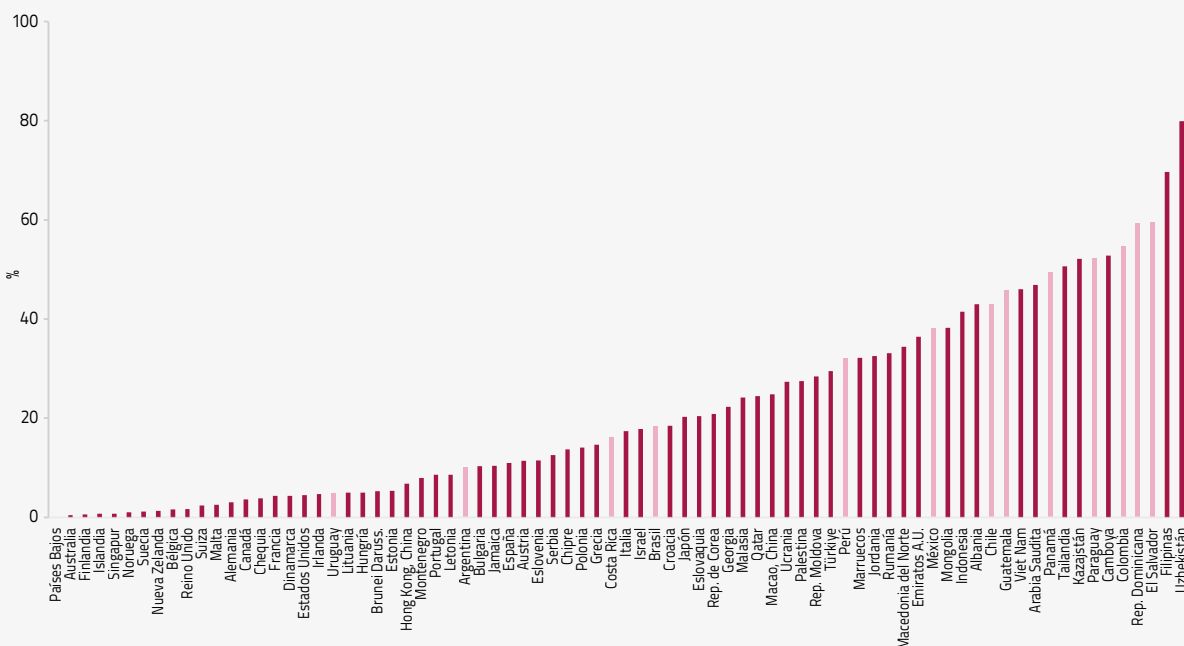
“ El 83 % de los países han implementado políticas o normativas para que los padres, madres y tutores formen parte de los comités de administración escolar ”

La encuesta TALIS de 2018 reveló que, mientras que el 83 % de los directores de escuelas de primer ciclo de educación secundaria reconoció que los padres tenían la oportunidad de participar en las decisiones escolares, solo el 47 % señaló que los padres y madres realmente participaban en las actividades escolares, aspecto señalado por menos del 30 % en Chequia, Finlandia, Islandia, México, Eslovaquia y Suecia (OCDE, 2020). En Kenya, un estudio en el que participaron 75 miembros de consejos de administración mostró que, a pesar de su papel en la supervisión del presupuesto, menos del 5 % participaba en la preparación del mismo (Mitchell, 2022). Una medida más estricta en lo que respecta a la participación de los padres y madres, basada en los resultados del PISA de 2022, indicaba que solo el 11 % del alumnado asistía a escuelas en países de la OCDE donde más de la mitad de los padres y madres habían participado en la gobernanza escolar. Los niveles de compromiso parental declarados fueron más elevados en países latinoamericanos como Colombia (55 %), la República Dominicana (59 %) y El Salvador (60 %) (OCDE, 2023b) (figura 4.4).

FIGURA 4.4:

La participación de los padres y madres en la gobernanza escolar es alta en América Latina

Porcentaje de alumnos en escuelas cuyo director informó que más del 50 % de los padres participaban en la gobernanza escolar en países seleccionados de ingresos medios y altos, 2022



Nota: Las barras de color más claro indican los países latinoamericanos.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig4_4

Fuente: OCDE (2023b).

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES, MADRES Y MIEMBROS DE LA COMUNIDAD DEBE SER EQUILIBRADA

La diversidad en la participación de la comunidad ayuda a garantizar que estén representados diversos puntos de vista. El análisis de los perfiles nacionales PEER llevado a cabo para este informe muestra que el 16 % de los países adoptaron normativas para garantizar una representación equilibrada en los consejos y comités escolares. En Guyana, los consejos de administración de las escuelas secundarias públicas están formados por al menos siete miembros, que representan a diferentes confesiones religiosas, organizaciones empresariales y grupos de desarrollo comunitario (Gobierno de Guyana, 2014). En Kenya, según la Ley de Educación Básica de 2024 (Gobierno de Kenya, 2024), los consejos de administración de las escuelas públicas deben incluir a personas con discapacidad. Sin embargo, es posible que estas normas solo ofrezcan una representación simbólica y no logren una inclusión

“

El 16 % de los países adoptaron normativas para garantizar una representación equilibrada en los consejos y comités escolares

”

significativa, lo cual depende, a menudo, del enfoque de liderazgo del director (Barr y Saltmarsh, 2014).

En Sierra Leona, los comités de administración de las escuelas primarias incluyen a representantes de la comunidad, miembros del consejo local, gobernantes tradicionales o personas mayores del pueblo, y educadores comunitarios (Gobierno de Sierra Leona, 2023; Ministerio de Educación Básica y Secundaria Superior de Sierra Leona, 2021). En Viet Nam, los miembros del consejo escolar son representantes del gobierno local, residentes de la comunidad, representantes del gobierno comunal y contribuyentes de capital. Dichas personas colaboran en las decisiones relativas a la construcción y el mantenimiento (Gobierno de Viet Nam, 2019).

Algunos países han adoptado medidas concretas en favor de la diversidad. En Bulgaria, como parte de un proyecto destinado a integrar a 20 000 niños romaníes en las escuelas locales, se animó a los padres y madres romaníes a formar parte de los consejos escolares. Iniciativas como una campaña en los medios de comunicación y la colaboración con las autoridades locales, los directores de los centros escolares y los padres y madres no gitanos también mejoraron la participación de los gitanos (Nicoletti y Kunz, 2018; Ryder, 2015). En Rwanda, el conjunto de herramientas *Parent-School Partnership for Education* y el manual para miembros de los Comités de la Asamblea General Escolar

orientan los esfuerzos hacia la inclusividad en lo que respecta a la participación parental (Consejo de Educación de Rwanda, 2019; USAID et al., 2018).

En la práctica, la selección de los miembros del comité de administración y del consejo escolar está influida por la dinámica social, lo cual puede conducir a la exclusión. En Honduras, un estudio sobre las escuelas gestionadas por la comunidad reveló que el clientelismo socavaba la transparencia y la rendición de cuentas. Las decisiones suelen priorizar las consideraciones políticas sobre los méritos educativos, lo que repercute en la calidad de la educación y la participación de la comunidad (Altschuler, 2013). En Estados Unidos, las condiciones socioeconómicas favorecen la participación de candidatos de edad más avanzada, con más recursos económicos y predominantemente blancos (School Board Partners, 2022). En Los Ángeles, un estudio reveló la existencia de diferencias en lo que respecta a la participación de los padres, quienes se unían a organizaciones distintas en función de su reputación, demografía y cultura informal, siendo los padres y madres latinos de clase trabajadora los menos influyentes (Muro, 2023). En Zambia, un estudio sobre la contratación de profesores voluntarios reveló que el proceso estaba influenciado por los presidentes de los comités de padres y madres, los profesores de las escuelas más consolidadas y los funcionarios del distrito, lo que contradice el objetivo de la política de selección transparente a través del consenso de la comunidad (Okitsu y Edwards, 2017).

La falta de transparencia exacerba las tensiones. Los padres, madres y miembros de la comunidad pueden sentirse desprovistos de poder y desempeñar un papel menor en la gestión diaria, en lugar de ayudar en la gobernanza de la escuela. Un estudio de Malawi evidenció que los comités escolares servían principalmente como vías para que los directores solicitaran fondos a la comunidad, en lugar de debatir cuestiones educativas más amplias (Silberstein, 2023; Watkins y Ashforth, 2019).

Algunos países intentan impedir que las personas con posibles conflictos de intereses participen en la gobernanza de los centros escolares. En Dinamarca, donde se asignan dos puestos en los consejos escolares a empresas locales, instituciones de educación juvenil o asociaciones, se prohíbe a todas aquellas personas relacionadas con el arrendamiento de propiedades escolares, o que desempeñen funciones específicas como profesionales jurídicos o consultores dentro de esas entidades, ser miembros del consejo. Los miembros del consejo también pueden ser descalificados si forman parte de otro consejo del mismo tipo de escuela. Además, deben declarar públicamente que se adhieren a estas normas en el sitio web de la escuela (Gobierno de Dinamarca, 2021a; 2021b). En Kazajstán, los miembros de los consejos de administración de las escuelas secundarias, que incluyen a representantes de los padres y madres, educadores experimentados, autoridades locales, organizaciones no gubernamentales, filántropos, medios de comunicación y estudiantes, se seleccionan en función de una serie de criterios, uno de los cuales es la integridad (Ministerio de Educación y Ciencia de Kazajstán, 2017).

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES TIENE UN IMPACTO POSITIVO, PERO NECESITA APOYO

La participación parental en los comités de administración escolar y las asociaciones de padres y madres suele mejorar el apoyo de la comunidad a las escuelas y la comunicación con ellas, aunque los resultados varían en función del contexto local y los niveles de compromiso. Un estudio llevado a cabo en ocho países ha demostrado que los resultados se ven influidos significativamente por la solidez del compromiso de los padres y madres a través de una interacción o participación significativa, más que por la mera asistencia (Sakamoto, 2021).

En Estados Unidos, una asociación de padres, madres y profesores de una escuela primaria de Texas abogó por aumentar la financiación de la educación, colaboró con organizaciones sin ánimo de lucro para educar a los padres y madres sobre la financiación escolar, se reunió con cargos electos y grupos de defensa de los derechos, e influyó en la aprobación de un proyecto de ley que aliviaba el presupuesto de su distrito. Otra de estas asociaciones hizo campaña a favor de un cambio en los horarios de inicio de las clases. Sus miembros participaron en actividades de divulgación en los medios de comunicación y colaboraron con los líderes y legisladores locales, lo que dio lugar a la aprobación de un proyecto de ley que convirtió a California en el primer estado en imponer horarios de inicio más tardíos para las escuelas de primer y segundo ciclo de educación secundaria (Asociación Nacional de Padres y Maestros de EE.UU. [PTA], 2023).

La formación gubernamental de los padres, madres y miembros de la comunidad que participan en la gobernanza escolar se centra en las funciones y responsabilidades en los comités de administración escolar. Sin embargo, este enfoque debe ampliarse para incluir otras competencias como, por ejemplo, aquellas relacionadas con el compromiso de la comunidad, las políticas educativas y la gobernanza, la diversidad y la resolución de conflictos (Guha, 2023). En España, el gobierno aconseja a los consejos escolares que formen a sus miembros para mejorar su capacidad de análisis crítico de los documentos, de modo que los procesos de toma de decisiones del consejo también reflejen sus preferencias y no solo las del profesorado y los administradores (Bris y Sallán, 2007; Consejo Escolar del Estado de España, 2017; Vicente et al., 2019).

Sin embargo, existen pocas iniciativas de formación a gran escala en este ámbito. En Francia, la Federación de Consejos Escolares de Padres de Alumnos ofrece talleres para dotar a los padres y madres, sobre todo a los que participan en la gobernanza de los centros, de competencias y conocimientos prácticos para interactuar con la administración escolar. El aprendizaje informal a través de la interacción con activistas experimentados, la participación en debates políticos y el estímulo de los líderes locales fomentan aún más el desarrollo del liderazgo (Barrault-Stella, 2014). En el estado norteamericano de Alabama, la Academia de Liderazgo de Padres y Maestros de Enseñanza Media proporciona a padres, madres y docentes de centros rurales de primer ciclo de secundaria las competencias necesarias para mejorar los resultados escolares y estudiantiles. En su primer año, mejoró las prácticas de liderazgo de padres, madres y profesores, la autoeficacia, la orientación al cambio escolar y la participación parental en las escuelas (Berryhill et al., 2020).

En Uzbekistán, programas de formación de padres y madres como *Families and Schools Together* (Familias y escuelas unidas) y *Strong Families - Happy School* (Familias fuertes - Escuela feliz) hacen hincapié en el liderazgo de los padres y madres dentro de las asociaciones familia-escuela-comunidad. Estos programas tienen como objetivo capacitar a los progenitores para tomar decisiones y mejorar el bienestar familiar (ONUDD, 2016, 2023).

En los condados más ricos, los órganos de gobierno de los centros escolares sufragan los gastos de participación y formación. En Dinamarca, los consejos escolares locales pueden reembolsar a los representantes de padres, madres y alumnos los gastos verificados relacionados con el desarrollo de sus funciones en el consejo (Gobierno de Dinamarca, 2021a). En Estados Unidos, la Asociación de Consejos Escolares de Ohio (OSBA) permite compensar a los miembros del consejo con hasta 125 dólares por reunión, con límites anuales, además de reembolsarles los gastos de viaje en función de la distancia. También pueden recibir hasta 60 dólares al día para cubrir los gastos relacionados con la participación en sesiones de formación breves y hasta 125 dólares diarios en el caso de los programas más largos, cantidad que varía según las políticas determinadas por cada consejo (Asociación de Consejos Escolares de Ohio, 2023).

CONCLUSIÓN

El liderazgo escolar compartido y la colaboración entre las partes interesadas fortalecen la toma de decisiones para la mejora escolar. Los subdirectores apoyan a los directores en su labor de liderazgo. Los miembros del profesorado que desempeñan funciones formales e informales contribuyen al liderazgo pedagógico. El personal de apoyo contribuye a configurar los servicios de asistencia al alumnado. Los estudiantes pueden asumir funciones de liderazgo participando en consejos y consultas. Los padres, madres y los miembros de la comunidad contribuyen sustancialmente a la gobernanza escolar, principalmente a través de los comités de administración escolar y las asociaciones de padres y madres. Sin embargo, estas partes interesadas se enfrentan a retos como la falta de claridad de sus funciones, la preparación y el apoyo inadecuados, la falta de representatividad y la necesidad de iniciativas de capacitación.

Las escuelas promueven el liderazgo escolar compartido fomentando la colaboración y la inclusión entre estos actores. Establecer canales de comunicación claros y procesos de toma de decisiones transparentes que impliquen a todas las partes interesadas es un requisito previo. El fomento de visiones y objetivos compartidos, la clarificación de funciones y el reconocimiento de las contribuciones únicas también ayudan a crear un entorno en el que todos y todas se sienten valorados y con capacidad para contribuir. Los mecanismos regulares de retroalimentación y las oportunidades de desarrollo refuerzan aún más el liderazgo compartido y garantizan que los esfuerzos colectivos conduzcan a mejoras duraderas tanto en los resultados educativos como en las culturas escolares.

CAPÍTULO

5

Liderazgo a nivel de sistema



MENSAJES CLAVE

Los funcionarios de educación de distintos niveles pueden convertirse en líderes a nivel de sistema

- Los líderes del sistema educativo son aquellas personas responsables de la educación, a nivel central y local, que contribuyen a alcanzar los objetivos educativos de todo el sistema fijando orientaciones, garantizando la supervisión y apoyando, desarrollando y dirigiendo a los actores escolares.
- Cuando se les da autonomía sobre los recursos financieros y humanos, estos funcionarios tienen más espacio para liderar. En Colombia, se constató que los municipios dotados de autonomía financiera y administrativa obtenían mejores resultados educativos.

Los líderes del sistema se centran en los resultados del aprendizaje y el apoyo escolar.

- Al garantizar la alineación en torno a los objetivos educativos y ayudar a aplicar las políticas, los líderes del sistema pueden impulsar mejoras en la calidad de la educación. En Noruega, los funcionarios locales de educación contribuyen a la inclusión reforzando la autonomía y las competencias del profesorado.
- Los responsables del sistema pueden ayudar a las escuelas a prosperar ofreciéndoles orientación y apoyo. En Estados Unidos, las funciones de los funcionarios de educación han evolucionado de la supervisión a la orientación y la mentoría.
- Los inspectores escolares pueden asesorar e influir en varios directores a la vez. Un estudio realizado en la República Unida de Tanzania demostró que el número de visitas escolares y la forma en que se realizaban se encontraban entre los factores que más influían en la mejora del aprendizaje.
- Los líderes del sistema son eficaces cuando trabajan con otros actores. El éxito de la reforma educativa en el estado mexicano de Puebla fue el resultado de los esfuerzos coordinados de todo el sistema.

El liderazgo a nivel de sistema puede verse limitado por la falta de capacidad, orientación clara y motivación.

- Una clara comprensión de sus funciones permite a los líderes del sistema centrarse en objetivos comunes. Sin embargo, una encuesta realizada entre funcionarios de educación de Brasil, la República Dominicana, Guatemala y Perú reveló que estos eran incapaces de identificar hasta cuatro de las cinco tareas que se esperaba que realizaran. La falta de comprensión de sus funciones se asoció negativamente con los resultados del aprendizaje escolar en sus distritos.
- Es posible que los líderes del sistema no estén eficazmente preparados para desempeñar su papel. Un estudio basado en 174 oficinas de educación de distrito en Ghana mostró que los funcionarios recopilaban datos, pero no siempre los revisaban o utilizaban.

Es necesario invertir en los líderes del sistema.

- La formación, la mentoría y el crecimiento profesional pueden compensar la falta de definición y evaluación de las competencias de los funcionarios e inspectores de educación. En Nueva Zelanda, los funcionarios encargados de la revisión de la educación son evaluados mediante una entrevista conductual y una prueba psicométrica y de muestras de trabajo.
- La mejora de los procesos de selección de los líderes del sistema podría aumentar su eficacia. Solo el 12 % de los responsables de planificación en Etiopía y menos del 10 % en Guinea tenían formación en planificación y gestión.
- La influencia política en la dotación de personal también supone un reto para la eficacia del liderazgo a nivel de sistema. En Pakistán, los frecuentes y arbitrarios traslados de funcionarios dificultan la planificación y la prestación de servicios educativos.

Los líderes a nivel de sistema deben fijar expectativas de calidad y equidad 99

Los líderes del sistema deben ser líderes pedagógicos 105

Los funcionarios no suelen ser seleccionados para ejercer de líderes del sistema 108

Conclusión 112

Este informe define a los líderes del sistema como funcionarios educativos a nivel central y local cuyas acciones afectan a más de una escuela y cuyas funciones no se limitan a garantizar únicamente el cumplimiento de los procesos de gestión y los procedimientos administrativos para los que han sido contratados (Cheah, 2023; Instituto de Liderazgo Educativo de Ontario, 2013, p. 5). Las funciones de los líderes del sistema pueden ser formales -vinculadas a las atribuciones de su puesto y definidas por programas y protocolos nacionales- o informales (Asim et al., 2023; Connolly et al., 2019).

A nivel central, los responsables del sistema trabajan en ministerios federales, nacionales o subnacionales, o en organismos de implantación educativa. Dado el papel que desempeñan en los aspectos burocráticos, toman decisiones sobre planificación, estructura, programas y políticas. Estos profesionales deberían utilizar el pensamiento estratégico para anticiparse a las necesidades, encontrar soluciones e iniciar políticas y reformas. A nivel local, dependiendo de los acuerdos de gobernanza, los líderes del sistema pueden ser funcionarios de distrito, supervisores o inspectores, que operan en el nivel administrativo más cercano a las escuelas (Chapman y Hadfield, 2010; Tournier et al., 2023). Toman decisiones sobre la asignación de recursos, la gestión de recursos y el apoyo a la pedagogía (OCDE, 2018). Estas personas deben poseer competencias eficaces para la comunicación y la resolución de problemas, así como capacidad para relacionarse con el resto de actores escolares (Naylor et al., 2020; OCDE, 2019).

Cualquier funcionario educativo es un líder potencial del sistema cuando impulsa mejoras educativas (Honig, 2022; Thessin, 2019). Al igual que los directores de escuela, establecen expectativas, dirigen la enseñanza y el aprendizaje (proporcionando apoyo pedagógico a las escuelas), fomentan la colaboración y contribuyen al desarrollo de las personas (cuadro 5.1) (Crouch y DeStefano, 2017; Mundy et al., 2024).

Este capítulo se centra en los funcionarios de educación centrales y locales en diversos papeles y funciones. En primer lugar, examinará las condiciones que favorecen la eficacia de los líderes del sistema. A continuación, explorará determinadas funciones de liderazgo a nivel de sistema, como la iniciación de reformas, el establecimiento de una planificación basada en pruebas o la supervisión y el apoyo a las escuelas. Por último, el capítulo

analizará los criterios y procesos de selección y contratación, así como las oportunidades de desarrollo profesional de los funcionarios de educación como líderes potenciales del sistema.

LOS LÍDERES A NIVEL DE SISTEMA DEBEN FIJAR EXPECTATIVAS DE CALIDAD Y EQUIDAD

El profundo conocimiento que los funcionarios de los ministerios centrales de su organización (Bhanji, 2022) y su control de la información y los presupuestos (Peters, 2018) les colocan en una excelente posición para fijar los objetivos de todo el sistema y orientar a todas las partes del mismo hacia su consecución.

Las reformas en la educación están diseñadas para responder a los problemas educativos y sociales existentes, lo cual conlleva el replanteamiento y la realineación de los objetivos educativos. Sin embargo, dichas reformas se basan asimismo en ciertas creencias sobre cómo lograr un cambio a nivel de sistema en la educación (Bromley et al., 2023; Darling-Hammond, 2012). En Japón, los altos funcionarios colaboran estrechamente con los ministros en la formulación de políticas y reformas. Establecen orientaciones tomando como base una cultura de gobernanza basada en pruebas (Berman, 2018). Su alto nivel de capacidades técnicas, unido a un sentido del propósito, impulsan el uso de dichas pruebas en la preparación de propuestas políticas educativas (Crouch y Spindelman, 2023). En Tailandia, las políticas educativas son el resultado de paquetes tecnocráticos «listos para su ejecución» más que de negociaciones políticas. Los altos funcionarios, en colaboración con otros actores, diseñan reformas y políticas entre las que los partidos políticos pueden elegir en función de su agenda política y prioridades (Yavaprabhas, 2018).

Los líderes sistémicos pueden contribuir a mejorar el rendimiento del sistema, las escuelas y el alumnado siempre y cuando garanticen la alineación organizativa en torno a un objetivo y una misión claros (Anderson, 2022; Leithwood et al., 2019). En los últimos años, uno de los principales motores de las reformas ha sido la mejora de la calidad, simbolizada en la consecución de los resultados del aprendizaje y medida mediante evaluaciones estandarizadas.

CUADRO 5.1:**Cargos, funciones y prácticas de los líderes a nivel de sistema**

Función	Prácticas
Fijar expectativas	
Establecer una visión y unos objetivos compartidos e iniciar políticas	- Desarrollar y comunicar una visión transparente e integradora - Articular los objetivos, prioridades y valores del sistema
Garantizar una aplicación coherente de las políticas	- Incorporar instrucciones en planes, reglamentos y procedimientos - Adecuar la asignación de recursos a los objetivos y necesidades políticas
Tomar decisiones basadas en pruebas	- Encargar, interpretar y utilizar datos para la toma de decisiones - Fomentar la colaboración en la interpretación y el uso de los datos
Centrarse en el aprendizaje	
Promover la alineación	Garantizar que los objetivos coincidan con el currículum académico, la pedagogía, los materiales y la evaluación
Supervisar y evaluar	- Fijar y supervisar los objetivos en colaboración con las autoridades locales y los directores de los centros escolares - Inspeccionar a las autoridades locales y los centros escolares, hacerles responsables de sus objetivos y prestarles apoyo cuando los resultados no cumplan las expectativas
Fomentar la colaboración	
Ayudar a que la información fluya	Fomentar una comunicación bidireccional abierta, accesible y colaborativa con y entre las autoridades locales y los centros escolares
Contribuir al desarrollo de las personas	
Contribuir al desarrollo de la capacidad	Ofrecer oportunidades profesionales a las autoridades locales y al personal escolar

Fuente: Equipo del Informe GEM, basado en Anderson y Young (2018), Crouch y DeStefano (2017), y Leithwood (2013).

“

Los líderes sistémicos pueden contribuir a mejorar el rendimiento del sistema, las escuelas y el alumnado siempre y cuando garanticen la alineación organizativa en torno a un objetivo y una misión claros

”

La provincia canadiense de Ontario llevó a cabo, durante la década de 2000, una importante reforma educativa que contribuyó a mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado (OCDE, 2011). El Marco de Liderazgo de Ontario, elaborado en 2006 y revisado en 2013, se utilizó para profesionalizar a los funcionarios de educación de distrito. Dicho marco esboza un conjunto de prácticas que se espera que adopten los líderes distritales, y que engloba desde el uso de múltiples fuentes de evidencia hasta la promoción de relaciones de trabajo productivas con el personal (Leithwood, 2012; Ontario Institute for Education Leadership, 2013). Un estudio basado en más de 2000 líderes de distritos y escuelas de 45 distritos escolares reveló que el aprendizaje del alumnado se veía condicionado por los líderes de sistema y, más concretamente, según se pudo constatar, por el ejercicio de sus funciones, sobre todo en lo que respecta al establecimiento de una visión, una misión y unos objetivos concretos; la alineación del programa pedagógico con dichos objetivos; la aplicación coherente del programa; y el uso

de los datos. Sin embargo, ninguna de estas características resultó ser dominante. Es más, lo que contribuyó a mejorar los resultados del aprendizaje a escala fue más bien el despliegue intencionado de recursos y competencias. Las funciones de liderazgo a nivel de distrito tienen un mayor impacto en la educación que el tipo y la calidad del liderazgo escolar en ese área o distrito específico (Leithwood et al., 2019).

El estado mexicano de Puebla adaptó el modelo de Ontario en 2011 a través de la aplicación de una reforma denominada Modelo de Asistencia, Permanencia y Aprendizaje (APA), que transformó el papel y las capacidades de los supervisores, directores de escuela y docentes. Los supervisores, cuyas tareas se habían limitado al cumplimiento, recibieron formación en la Academia Poblana de Supervisión para reforzar sus competencias de liderazgo. Dicho estado reforzó asimismo la función de planificación de la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior, y redefinió la formación del profesorado (INEE, 2018; OCDE, 2016b). Asimismo, se creó una unidad encargada de promocionar el Derecho a la Educación para coordinar los esfuerzos de todo el sistema por mejorar la calidad. Las evaluaciones internacionales constataron que esta reforma contribuyó a mejorar el aprendizaje del alumnado (Crouch, 2020).

Estados Unidos introdujo en 2009 los Estándares Estatales Básicos Comunes (CCSS), un paquete de estándares de rendimiento en el aprendizaje, evaluaciones y sistemas de datos exigidos por la

iniciativa federal *Race to the Top*. Dichos estándares vinculaban a las autoridades locales a un mecanismo competitivo de asignación de fondos. En el estado norteamericano de Nueva York, un análisis de los funcionarios de distrito reveló que aquellos que habían adoptado un enfoque de liderazgo proactivo y adaptativo, y que mantenían estrechas relaciones con los actores escolares no solo se habían anticipado a los Estándares Estatales Básicos Comunes incluso antes de que se definieran, sino que, además, habían planificado una reforma del sistema que tuvo un impacto positivo en los niveles de resultados del aprendizaje (Durand et al., 2016).

Los líderes eficaces a nivel de sistema no apuntan a la calidad solo en términos de rendimiento de los estudiantes y las escuelas basándose en las medidas de resultados de aprendizaje, sino también a través de la equidad y la inclusión (Anderson y Young, 2018). En Noruega, la inclusión en la educación se percibe principalmente a través de prácticas adaptadas y apoyo escolar. Los funcionarios municipales de educación entrevistados señalaron que contribuían a la inclusión reforzando la autonomía y las competencias pedagógicas del profesorado (Mausethagen et al., 2022).

Los líderes del sistema a nivel local también pueden desempeñar un papel destacado en la consecución de los objetivos cuando forman parte de una visión compartida de la mejora de la educación (Mundy et al., 2024). Los funcionarios de educación de distrito de Ghana que han sido capaces de crear coaliciones con otros actores han conseguido influir en las políticas locales y lograr mejoras en el aprendizaje del alumnado de su zona (Levy, 2022).

La Dirección de Educación de un distrito destacado encontró soluciones formales e informales para abordar el absentismo del profesorado en colaboración con políticos, asambleas de distrito y sindicatos docentes. Entre estas soluciones, se incluían medidas como la deducción de los salarios de los profesores absentistas (Ampratwum et al., 2019).

“ Los líderes del sistema a nivel local también pueden desempeñar un papel destacado en la consecución de los objetivos cuando forman parte de una visión compartida para la mejora de la educación ”

Los líderes locales tienen más probabilidades de contribuir a la mejora de los resultados educativos cuando participan en el diseño y la aplicación de las políticas (recuadro 5.1). En Brasil, el municipio de Sobral, en el estado de Ceará, goza de gran autonomía para definir las políticas educativas y gestionar y supervisar los centros de enseñanza primaria y primer ciclo de secundaria, lo que incluye la contratación y el despido de directores y docentes, el desarrollo de programas de formación profesional y el mantenimiento de las infraestructuras escolares.

RECUADRO 5.1:

Cuanta más autonomía se concede a los funcionarios locales mayor es su potencial para convertirse en líderes

En muchos contextos, los funcionarios locales de educación representan un nivel más en el control ejercido desde el nivel central hasta el nivel escolar. El nivel de autonomía que se les concede para ejercer el liderazgo sigue siendo limitado (Hargreaves y Shirley, 2020). En Ghana, como parte del Programa Nacional de Reforma Educativa, la Ley de Educación de 2008 introdujo una reforma de descentralización de la educación en cuatro niveles, sin embargo, dicha reforma no condujo a una transferencia de funciones y competencias de liderazgo. El Servicio de Educación de Ghana, que es el brazo técnico del Ministerio de Educación, aplica las políticas nacionales a través de las direcciones distritales de educación, quienes si bien pueden adaptarlas a las necesidades locales, carecen de poder para influir en su diseño (Ampratwum et al., 2019).

Cuando los funcionarios tienen la capacidad y la autoridad para diseñar y aplicar políticas basadas en un mandato definido conferido a través de reglamentos y procesos formales (Levy, 2022), ocupan un lugar privilegiado para actuar como líderes del sistema (Bersch y Fukuyama, 2023). La idea de que la descentralización puede mejorar la eficiencia y la capacidad de respuesta en la prestación de servicios públicos ha sido un principio clave del enfoque de la Nueva Gestión Pública (Mundy et al., 2024). En Noruega, las autoridades descentralizadas están muy implicadas en el diseño de políticas adaptadas a su contexto local. Los ciudadanos también participan en la formulación de políticas, ya que la gobernanza democrática es una condición previa para su adopción (Lim y Nursamsu, 2023).

Disponer de autonomía significa tener el control sobre los recursos financieros y humanos (Asim et al., 2023). En Colombia, la reforma de la descentralización de 2001 otorgó a los municipios de al menos 100 000 habitantes plenas competencias de gestión en materia de contratación, formación y colocación de profesores, infraestructuras escolares, material y transporte escolar. La autonomía municipal en la asignación de recursos se ha asociado a una menor proporción de alumnos con bajo rendimiento en las puntuaciones de español y matemáticas en 3.º, 5.º y 9.º curso, en comparación con los alumnos de municipios similares que no se beneficiaron de la plena autonomía (Elacqua et al., 2021).

La autonomía debe combinarse con la capacidad. En Marruecos, la reforma de la descentralización de 2011 que pretendía reforzar la calidad y el liderazgo en la educación no dio lugar a las mejoras educativas esperadas en sus fases iniciales. Tal y como se recoge en la Carta Nacional de Educación y Formación, las 16 academias regionales de educación y formación recibieron una gran autonomía administrativa y financiera para adaptar los contenidos a las necesidades locales, las infraestructuras escolares, los recursos y las asociaciones. Sin embargo, la falta de recursos y conocimientos adecuados obstaculizó el potencial de sus funcionarios para actuar como líderes del sistema. El departamento ministerial central tenía valores profundamente arraigados y procesos establecidos desde hacía mucho tiempo, y mantenía el control sobre la toma de decisiones (Amghar, 2019; Saoudi et al., 2020).

Los funcionarios de educación reciben asistencia técnica e incentivos fiscales basados en los resultados para facilitar la consecución de los objetivos educativos. El sistema de gobernanza ha dado lugar a una mejora significativa y constante de los resultados del aprendizaje desde 2005 (Loureiro et al., 2020; McNaught, 2022). La autonomía, unida al apoyo político, el desarrollo profesional y los incentivos para los funcionarios educativos, ha servido de modelo para otros municipios del estado (Mundy et al., 2024).

Sin embargo, se necesitan mecanismos de supervisión sólidos para evitar que los funcionarios de los gobiernos locales con autonomía desvíen recursos públicos (Bashir y Hassan, 2019). Al tratarse de un sector de gran tamaño, la educación es especialmente vulnerable a la corrupción (Transparencia Internacional, 2017), ya que los funcionarios corren el riesgo de ser sobornados para conceder la acreditación a determinadas escuelas, a pesar de que estas no cumplan las normas académicas (Glendinning et al., 2019), de infraestructura o de personal (Kirya, 2021). En Indonesia, se ha denunciado la participación de funcionarios de educación de distrito en licitaciones amañadas de libros de texto. La debilidad de los mecanismos de rendición de cuentas, la presupuestación retrospectiva y la complicidad de algunos comités escolares dieron lugar a una supervisión inadecuada de los distritos (Rosser et al., 2022).

La progresión profesional basada en criterios predefinidos e imparciales puede limitar la corrupción (Bertrand et al., 2019). En ausencia de sistemas estructurados de progresión profesional, los ascensos laborales pueden también verse influidos por las redes personales (Veit, 2020). En Austria, la promoción laboral se ve influida por mentores personales que apoyan informalmente el progreso profesional de sus colegas más jóvenes con alto rendimiento, lo cual podría desanimar a otros funcionarios con talento que, al carecer de dicho apoyo, no pueden aspirar a un ascenso (Egger-Peitler et al., 2015; Veit, 2020). La falta de transparencia en la contratación de funcionarios de educación es una causa y un efecto del soborno (Kirya, 2019). En Ghana, casi 3 de cada 10 empleados públicos contratados en 2019 no habían superado ni una prueba escrita ni una entrevista oral para conseguir sus puestos, mientras que 4 de cada 10 admitieron haber recurrido al nepotismo, al soborno o a ambos para obtener su cargo (UNODC, 2022).

LA ALINEACIÓN ENTRE EL DISEÑO Y LA APLICACIÓN DE LAS POLÍTICAS ES UN SIGNO DE LIDERAZGO

Garantizar la coherencia es un aspecto clave para garantizar el éxito de la aplicación de cualquier reforma, sobre todo en lo que respecta a la alineación entre objetivos y medios (Stern et al., 2022). Los funcionarios que ejercen el liderazgo a nivel de sistema deben pensar detenidamente cómo las acciones propuestas ayudarán a alcanzar los objetivos (Mundy et al., 2024) y comunicar la lógica de la intervención a otros miembros del sistema educativo para que pueda interiorizarse a fin de maximizar su cumplimiento (IIPE, 2024). En la República Unida de Tanzania, los responsables de educación de los distritos carecían de acceso a la información sobre las prioridades políticas

que debían aplicarse en las escuelas. Sin embargo, cuando sí se les concedía dicho acceso, las probabilidades de que siguieran las recomendaciones y promovieran un liderazgo pedagógico coherente eran mayores (Cilliers y Habyarimana, 2023).

Los valores compartidos también pueden garantizar la coherencia y la rendición de cuentas del sistema (Levy, 2022). Las 63 provincias de Viet Nam gozan de un alto grado de discrecionalidad en la asignación de recursos educativos. Según se constató, menos de un tercio de las provincias seguían prácticas de coordinación y comunicación significativas. Las decisiones rara vez se basaban en pruebas de educación y rendimiento escolar. Sin embargo, Viet Nam cuenta con unos mecanismos de prestación de servicios comparativamente sólidos y unos niveles de resultados de aprendizaje elevados. El éxito se ha interpretado como resultado de la interiorización de normas y valores dictados por el gobierno central que promueven una educación de calidad para todos (London y Duong, 2023).

“

Los valores compartidos pueden garantizar la coherencia y la rendición de cuentas del sistema

”

El liderazgo del sistema puede verse limitado por una falta de orientación y motivación claras para actuar en pos de un objetivo compartido, lo que podría, por ejemplo, conducir a que los funcionarios se centren única y exclusivamente en aspectos relacionados con el cumplimiento de los distintos procesos (Levy, 2022). Un estudio del sistema educativo ecuatoriano adujo que el excesivo cumplimiento de los procesos prevalecía sobre las intenciones y la motivación genuinas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El país cuenta con un sistema de normas para aumentar el control y evitar la mala asignación de recursos. Sin embargo, el resultado es que los funcionarios de educación han adoptado principalmente un enfoque burocrático y administrativo en lugar de ejercer funciones de liderazgo para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque en el cumplimiento de los procesos se señaló como un obstáculo importante para la mejora de la calidad (González et al., 2023).

Más allá de las competencias individuales, los factores organizativos e institucionales pueden dificultar la alineación dentro del sistema (IIPE, 2022). La ambigüedad en la distribución de tareas entre los niveles de gobierno obstaculiza la aplicación efectiva (Rasul et al., 2018). Una encuesta realizada entre funcionarios de educación nacionales y de distrito de Brasil, la República Dominicana, Guatemala y Perú reveló que estos eran incapaces de identificar hasta cuatro de las cinco tareas que, según la ley, tienen atribuidas. Sin embargo, según afirmaron, dichos funcionarios asumían la responsabilidad de hasta una de cada tres tareas asignadas a otros niveles de gobierno. La falta de comprensión de sus funciones se asoció negativamente con los resultados del aprendizaje escolar en sus distritos (Adelman y Lemos, 2021).

RECUADRO 5.2:
A menudo, suele denegarse la responsabilidad de las reformas a quienes deben llevarlas a cabo

Algunos países elaboran ambiciosos planes de reforma, pero su administración pública puede carecer de la capacidad necesaria para garantizar una aplicación eficaz (Haque, 2021). En consecuencia, transfieren la responsabilidad de aplicar esas reformas desde el aparato administrativo principal a otros organismos o unidades de ejecución cuyos gestores gozan de mayor autonomía en la toma de decisiones (Egeberg y Trondal, 2009; Johnson et al., 2021) como, por ejemplo, en lo que respecta a la selección de personal (Lapuente y van de Walle, 2020). Dichas unidades de ejecución tienen como objetivo «garantizar la adecuación de los marcos institucionales» (Gulzar et al., 2023; Mundy et al., 2024, p. 5). Un mapeo mundial de 152 unidades de ejecución llevado a cabo en 80 países mostró que 3 de cada 5 eran multisectoriales, de las cuales aproximadamente 2 de cada 3 abarcaban la educación y 1 de cada 3 se centraba en un sector específico; de estas últimas, a su vez, 2 de cada 5 se centraban en la educación (Mansoor et al., 2021).

Una debilidad comúnmente identificada de los ministerios de Educación es la falta de capacidad para recopilar y supervisar datos que sirvan de base a la toma de decisiones. En la India, durante la década de los noventa, se creó una estructura de ejecución para solventar la escasa experiencia de la administración educativa mediante la realización de una planificación basada en pruebas y garantizar así una asignación eficaz de los recursos. Dicha estructura, creado en el marco del Proyecto de Educación Primaria Distrital, estaba formada por personal externo con escasos vínculos con la administración estatal. Su función se caracterizó por el énfasis en la revisión de las pruebas (Singh, 2023). En Malasia, la Unidad de Gestión y Ejecución de Resultados promovió una consulta amplia y periódica, y una estrecha colaboración entre los niveles central y local en la priorización de políticas, el establecimiento de objetivos y la supervisión de la ejecución (Williams et al., 2021).

Aproximadamente la mitad de estas unidades de ejecución han estado integradas por funcionarios; el resto o bien combina funcionarios con consultores externos o bien, en determinados casos específicos, recurre exclusivamente a consultores externos (Mansoor et al., 2021), lo que puede crear tensiones (Hogan y Thompson, 2021). Los consultores y asesores externos pueden definir normas, evaluar los sistemas educativos y los avances de las políticas, y asesorar sobre las reformas. Bahrein y Qatar contratan a consultores externos a través de agencias semigubernamentales para superar las rigideces de la administración educativa. Estos asesores de referencia actúan, en la práctica, como parte de un «ministerio de educación en la sombra» y tienen más poder que el personal del ministerio a la hora de ejercer funciones de liderazgo tradicionales, como establecer orientaciones y expectativas en materia de educación (Mohamed y Morris, 2021).

En Sierra Leona, el Ministerio de Educación Secundaria Básica y Superior ha creado una unidad de ejecución formada por un equipo de expertos técnicos cualificados, procedentes de organizaciones y organismos no gubernamentales internacionales, que actúan en paralelo a la función pública. Las diferencias de formación, nacionalidad, niveles salariales y cultura organizativa suponen un reto para la colaboración eficaz entre la administración educativa y la unidad de ejecución (Bell et al., 2023b).

La creación de unidades de ejecución no siempre ha dado los resultados esperados, principalmente porque se ha prestado poca atención a la transformación de los valores, las actitudes y las capacidades de los funcionarios de la educación (Mundy et al., 2024). Como parte de la reforma del gobierno local de 2019 en la provincia pakistaní de Punjab, se redistribuyeron las funciones dentro y entre los distintos niveles y estructuras de gobierno. Sin embargo, la introducción de la rendición de cuentas basada en un sistema destinado a identificar a las escuelas de bajo rendimiento no tuvo ningún impacto en el rendimiento escolar. El enfoque de rendición de cuentas centralizada creó la ilusión de eficiencia y eficacia, pero también reforzó el control centralizado con un impacto limitado o nulo en los resultados del aprendizaje (Cheema y Farooqui, 2019; Gulzar et al., 2023).

En Ghana, un estudio de un enfoque basado en la gestión de la ejecución en tres regiones y cinco distritos descubrió que la forma de comunicar los objetivos y los enfoques influye en la alineación de los mismos. Cuando la comunicación entre los funcionarios de los distritos y entre estos y las escuelas era deficiente, los procesos y las prácticas de supervisión se malinterpretaban o confundían. En algunos casos, incluso se desvaneció por completo el potencial de las reformas (Bell et al., 2023a).

En Sudáfrica, se espera que los funcionarios (locales) de distrito presten apoyo a la gestión de los centros escolares y promuevan el desarrollo profesional de las y los directores. Sin embargo, la falta de claridad en la asignación de funciones y responsabilidades dificulta estas funciones de apoyo y asesoramiento. Una encuesta realizada a directores en la provincia del Cabo Oriental sugiere que la eficacia de sus intervenciones es limitada, lo cual es probable que se deba a la falta de claridad sobre el objetivo esperado vinculado a su función (Bantwini y Morosi, 2018).

Muchos gobiernos consideran que la limitada capacidad de la administración pública supone un obstáculo a la hora de aplicar reformas educativas. De ahí que, mucho de ellos, hayan decidido experimentar con nuevas estructuras institucionales para apoyar o, en ocasiones, eludir a la administración en la aplicación de reformas sistémicas (**recuadro 5.2**) (Hayter y Morales, 2023). Sin embargo, un examen de este tipo de medidas en las administraciones públicas de 20 países ha demostrado la ineficacia de las mismas a la hora de mejorar el rendimiento del sector público (Overman y van Thiel, 2016).

RECUADRO 5.3:
Letonia quiere reforzar la capacidad institucional de su sistema educativo

Letonia reconoce la necesidad de reforzar la capacidad de liderazgo y administración de los funcionarios de educación para la elaboración, planificación y aplicación de políticas. En sus Directrices para el Desarrollo de la Educación 2021-2027, el país se ha comprometido a garantizar una «gestión sostenible y eficiente de los sistemas y recursos educativos» (Ministerio de Educación y Ciencia de Letonia, 2021).

En 2023, en apoyo de la estrategia de Letonia, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) llevó a cabo una evaluación de la capacidad institucional del sistema educativo letón basada en métodos mixtos y centrada en el Ministerio de Educación y Ciencia, cuatro organismos nacionales, incluido el cuerpo de inspectores educativos, y los municipios.

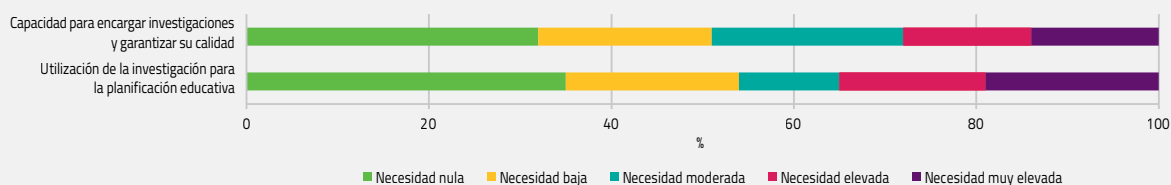
El objetivo era proponer recomendaciones para mejorar la capacidad de estas organizaciones para supervisar la calidad de la educación y proporcionar apoyo para mejorar el aprendizaje del alumnado. La evaluación demostró que se necesita capacidad tanto a nivel ministerial como municipal.

Los datos de la encuesta mostraron que el 35 % de los funcionarios del ministerio declararon una necesidad alta o muy alta de desarrollo profesional para utilizar las pruebas de la investigación en la planificación (figura 5.1). El Ministerio ha contratado recientemente personal con conocimientos avanzados de análisis de datos e investigación para mejorar su capacidad de elaboración de políticas y planificación basadas en datos empíricos.

FIGURA 5.1:

En Letonia, un tercio de los funcionarios de los ministerios de Educación declararon tener altos niveles de desarrollo profesional en lo que respecta a la puesta en marcha y el uso de la investigación

Porcentaje de funcionarios de los ministerios de educación que informaron de necesidades de desarrollo profesional, 2023



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig5_1
Fuente: OCDE (2024).

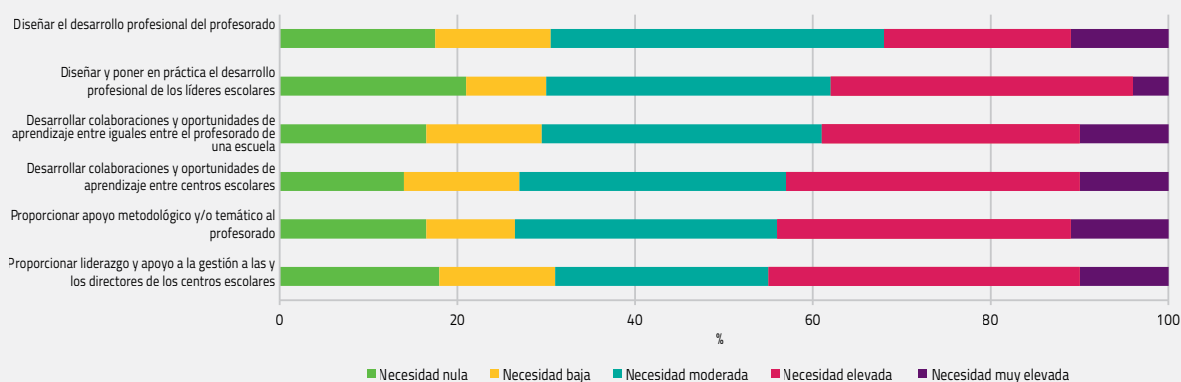
Un número cada vez mayor de investigaciones ha constatado que las autoridades educativas subnacionales pueden desempeñar un papel transformador en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado proporcionando liderazgo educativo y apoyo especializado (Education Development Trust e IIPE, 2023). La evaluación de la OCDE reveló que, para desempeñar ese papel, es necesario reforzar la capacidad de muchas de

las autoridades educativas municipales de Letonia. Aproximadamente el 48 % de los responsables municipales de la mejora de los centros escolares informaron de una necesidad alta o muy alta de desarrollo profesional en materia de apoyo metodológico y temático al profesorado, una de las funciones clave del liderazgo pedagógico (figura 5.2).

FIGURA 5.2:

En Letonia, la mitad de los funcionarios locales de educación declararon que necesitaban un alto nivel de desarrollo profesional en materia de apoyo metodológico y temático al profesorado

Porcentaje de funcionarios municipales de educación que señalan necesidades de desarrollo profesional, 2023



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig5_2
Fuente: OCDE (2024).

Continúa en la página siguiente...

RECUADRO 5.3 CONTINUACIÓN:

Los resultados de la evaluación confirmaron la necesidad de continuar y reforzar la colaboración entre el Ministerio, la Asociación Letona de Gobiernos Locales y Regionales, los municipios y otras partes interesadas para garantizar que los municipios puedan cumplir sus funciones y responsabilidades de proporcionar liderazgo educativo a todas sus escuelas.

Fuente: OCDE (2024).

LOS LÍDERES DEL SISTEMA DEBEN SER LÍDERES PEDAGÓGICOS

El volumen de trabajo administrativo y de procedimientos burocráticos con los que tienen que lidiar los líderes del sistema es tan importante que es fácil perder de vista el objetivo final, que es mejorar la calidad educativa en entornos equitativos e inclusivos. Uno de los principales retos radica en que es posible que los funcionarios que ocupan estos puestos no estén adecuadamente preparados para afrontar los aspectos técnicos de su trabajo o incluso que no sepan exactamente en qué consiste su función. En esta sección, se analizan tres posibles formas en las que los responsables del sistema pueden contribuir a que la atención permanezca centrada en los resultados del aprendizaje: supervisar los datos para comprender las necesidades, facilitar el desarrollo profesional y proporcionar apoyo pedagógico.

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO SE EJERCE MEDIANTE UNA SUPERVISIÓN SIGNIFICATIVA

Los funcionarios de los ministerios centrales de educación que conozcan bien los procesos de investigación pueden utilizar los datos empíricos para fundamentar la planificación y el seguimiento de la educación. Sin embargo, el personal de los ministerios puede carecer de esos conocimientos técnicos para actuar como líderes del sistema (recuadro 5.3) (OCDE e IIPE, 2024). Los directores generales, directores y subdirectores de más del 25 % de los ministerios de 37 sistemas educativos de 29 países de la OCDE, la Federación Rusa y Sudáfrica declararon no tener las competencias necesarias para comprometerse con varias dimensiones propias de la investigación, incluida la puesta en marcha y el uso y evaluación de datos e información (OCDE, 2023).

Los funcionarios, coordinadores y supervisores locales pueden participar en la planificación de intervenciones específicas (IIPE, 2023). Sin embargo, es posible que carezcan de los conocimientos técnicos necesarios para recopilar y utilizar datos que puedan ayudarles a tomar decisiones informadas (Childress et al., 2020). Esto no solo hace que la supervisión se limite únicamente a fines de cumplimiento administrativo, sino que, además, hace que el potencial que tienen los funcionarios para actuar como líderes del sistema se pierda por completo. En la India, la introducción de un sistema integrado de información para la gestión del profesorado resultó ineficaz debido a que los funcionarios de los distritos carecían de la capacidad necesaria para manejar y utilizar los datos. Su papel se limitaba a transferir los datos de los centros escolares al gobierno central, en lugar de interpretar y utilizar la

información para fundamentar las decisiones sobre la distribución del profesorado (Naylor et al., 2020). En Ghana, un estudio de 174 oficinas de educación de distrito basado en las dimensiones del Estudio Mundial sobre Gestión (WMS) reveló que es poco probable que los funcionarios de distrito planifiquen y supervisen estratégicamente, ya que, a pesar de que los datos se recopilan, no siempre se revisan y utilizan (Boakye-Yiadom et al., 2023).

Los funcionarios de distrito de Bangladesh escucharon las quejas de los padres y madres, pero pasaron por alto las consideraciones de equidad a la hora de determinar las asignaciones presupuestarias (Banco Mundial, 2020). En algunas provincias de Pakistán, la falta de competencias clave de los líderes del sistema, como las técnicas, de coordinación y de comunicación, obstaculiza la planificación basada en las necesidades y las pruebas. Los presupuestos provinciales se deciden de manera vertical y descendente, y se llevan a cabo de forma incremental. Por ejemplo, el distrito de Rahim Yar Khan, que tiene una de las tasas más altas de niñez sin escolarizar, recibió el presupuesto por alumno más bajo de la provincia de Punjab en 2017 (Banco Mundial, 2018). Un estudio comparativo llevado a cabo en Burkina Faso, Madagascar, Níger, Senegal y Togo informó de graves dificultades en la aplicación de las políticas debido a la escasa capacidad de planificación y seguimiento. En Madagascar, se informó de que se estaban identificando prioridades sin tener en cuenta la disponibilidad de fondos (Ermini et al., 2024).

EL DESARROLLO PROFESIONAL NECESITA UN ENFOQUE DE LIDERAZGO A NIVEL DE SISTEMA

El liderazgo es un concepto contextual y relacional (Ali et al., 2021). Las funciones de liderazgo pedagógico a nivel de sistema incluyen la planificación para apoyar el crecimiento profesional de los docentes y directores de escuela (Childress et al., 2020). En Estados Unidos, las funciones de los funcionarios de educación han evolucionado desde un enfoque centrado en la supervisión hacia uno centrado en la orientación y la mentoría (Thessin, 2019). Un estudio sobre nueve distritos reveló que los jefes académicos y los superintendentes de los grandes distritos proporcionaban algún tipo de apoyo profesional a los directores, a quienes, según dicho estudio, ayudaron directamente a adoptar determinados enfoques de enseñanza y aprendizaje, y proporcionaron críticas constructivas sobre sus prácticas en lugar de recurrir a la ayuda de asistentes externos (Honig y Rainey, 2019).

Los responsables educativos pueden ejercer un liderazgo pedagógico estableciendo relaciones de confianza y apoyo, y facilitando la participación de la comunidad (Mundy et al., 2024).

En Sudáfrica, las Directrices para la Organización, Funciones y Responsabilidades de los distritos educativos pretendían ayudar a los funcionarios de dichos distritos a impulsar la mejora de las escuelas. Un estudio realizado en dos oficinas de distrito de la provincia de Gauteng demostró que el liderazgo pedagógico se ejercía mediante el desarrollo de una visión compartida, la provisión de instrucciones claras, el modelado de roles y la promoción de la colaboración entre el distrito y la comunidad (Mthembu et al., 2020).

“

Los responsables educativos pueden ejercer un liderazgo pedagógico estableciendo relaciones de confianza y apoyo, y facilitando la participación de la comunidad

”

La continuidad en las relaciones con los distritos contribuye a crear un entorno de confianza en el que las escuelas se sienten respaldadas. En los distritos con buenos resultados del estado norteamericano de California, la baja rotación de personal contribuyó a crear una sensación de estabilidad y confianza. Superintendentes y funcionarios habían trabajado en el mismo distrito en distintos puestos, lo que les permitió entablar relaciones y desarrollar un sentido de responsabilidad compartida. Los directores de escuela habían ocupado previamente puestos docentes, los superintendentes cargos de dirección escolar y los administradores superiores de las oficinas de distrito puestos de superintendentes. Los administradores fueron muy apreciados por su experiencia pedagógica (Burns et al., 2019).

Los líderes de sistemas eficaces ofrecen oportunidades de desarrollo al profesorado, lo que repercute positivamente en sus prácticas docentes. La formación impartida por inspectores y otras personas dedicadas a proporcionar orientación puede ser eficaz. En la India, el Territorio de la Capital Nacional de Delhi institucionalizó a los coordinadores de desarrollo del profesorado como parte de un conjunto más amplio de reformas. Dichas reformas se introdujeron en 2017 con el fin de reforzar la colaboración entre estos profesionales y el profesorado, y mejorar así el apoyo escolar y la supervisión. El programa aumentó la motivación del personal docente, sin embargo, el análisis realizado para este informe sugiere que sigue siendo necesario desarrollar la capacidad de los coordinadores del desarrollo del profesorado para entablar un diálogo profesional constructivo que permita identificar las necesidades de este último (Tournier et al., 2023; Sharma et al., 2024).

Las autoridades educativas locales pueden promover agrupaciones o redes de escuelas como acuerdos administrativos formalizados para intercambiar conocimientos y recursos (Childress et al., 2020). En respuesta al descenso de los resultados escolares y de la población estudiantil en las zonas rurales, los municipios de Åland y Mäntsälä, en Finlandia, iniciaron en 2003 y 2011, respectivamente, una reforma de sus sistemas educativos basada en la colaboración y el trabajo en red de escuela a escuela. Los administradores educativos locales

promovieron enfoques participativos y de colaboración entre escuelas, involucrando a la comunidad y a los profesionales de la educación en la formación de líderes, lo cual tuvo un impacto positivo en los resultados de aprendizaje del alumnado (Álava, 2019).

Los funcionarios de distrito pueden apoyar las estructuras organizativas mediante el establecimiento de relaciones basadas en la confianza (Mayger y Hochbein, 2020). La Iniciativa de Escuelas Comunitarias del Área de Tulsa, implantada desde principios de la década de 2000 en el estado estadounidense de Oklahoma, transformó las escuelas en comunidades. Los coordinadores de las escuelas comunitarias institucionalizadas se encargaron de establecer relaciones tanto entre el alumnado, las familias y las escuelas de la red, como dentro de las comunidades escolares. Los coordinadores se pusieron en contacto con las familias marginadas. Una evaluación de la Iniciativa constató que los alumnos económicamente desfavorecidos obtuvieron mejores resultados en lectura y matemáticas que sus compañeros de los centros que no formaban parte de la iniciativa (Adams, 2010).

LOS INSPECTORES PUEDEN DESEMPEÑAR UN PAPEL DE LIDERAZGO MEDIANTE UN APOYO PEDAGÓGICO EFICAZ

La inspección se asocia tradicionalmente a la comprobación del cumplimiento por parte de las escuelas de las normas y criterios predefinidos (IIPE, 2024). Las funciones de los inspectores escolares han evolucionado a lo largo de los años con la expectativa de que estos pudieran contribuir en mayor medida a promover la mejora de los centros escolares.

Los inspectores escolares pueden actuar potencialmente como líderes del sistema, ya que participan en el asesoramiento, la asistencia y el apoyo a varios directores y directoras de escuela al mismo tiempo (Ehren et al., 2017). Un estudio realizado en la República Unida de Tanzania demostró que el número de visitas escolares y la forma en que se realizaban era uno de los factores que más influían en la mejora del aprendizaje. Los funcionarios que pusieron en marcha un sistema para motivar al personal docente fueron más eficaces que los que se limitaron a aplicar buenas prácticas de gestión, que, según se comprobó, solo repercutieron en el 10 % de los resultados del aprendizaje (Cilliers et al., 2022).

En Kenya, los responsables de apoyo curricular, que son los funcionarios de educación que trabajan más cerca de las escuelas, combinan la supervisión con el apoyo pedagógico. Como parte del programa Tusome, un programa nacional de alfabetización y aritmética financiado por la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, se formó a funcionarios de apoyo curricular para que visitaran las escuelas, ayudaran al profesorado a administrar los materiales del programa y recopilaran y cargaran datos sobre las competencias lectoras del alumnado y las prácticas del personal docente. Esto generó información comparativa y actualizada sobre la aplicación del programa para el Ministerio de Educación. Al mismo tiempo, los funcionarios proporcionaron críticas constructivas a los maestros sobre las

prácticas esperadas al tiempo que les exigían la rendición de cuentas (Piper et al., 2018).

“

Los inspectores escolares pueden actuar potencialmente como líderes del sistema, ya que participan en el asesoramiento, la asistencia y el apoyo a varios directores y directoras de escuela al mismo tiempo

”

Los inspectores refuerzan sus credenciales como líderes del sistema cuando disponen de competencias comunicativas e interpersonales eficaces. Proporcionar críticas constructivas específicas, frecuentes y contextualizadas conduce a la mejora escolar (Ehren et al., 2017; Ehren y Shackleton, 2016). Un estudio longitudinal basado en los inspectores escolares suizos demostró que las críticas constructivas, unidas a la disposición de docentes

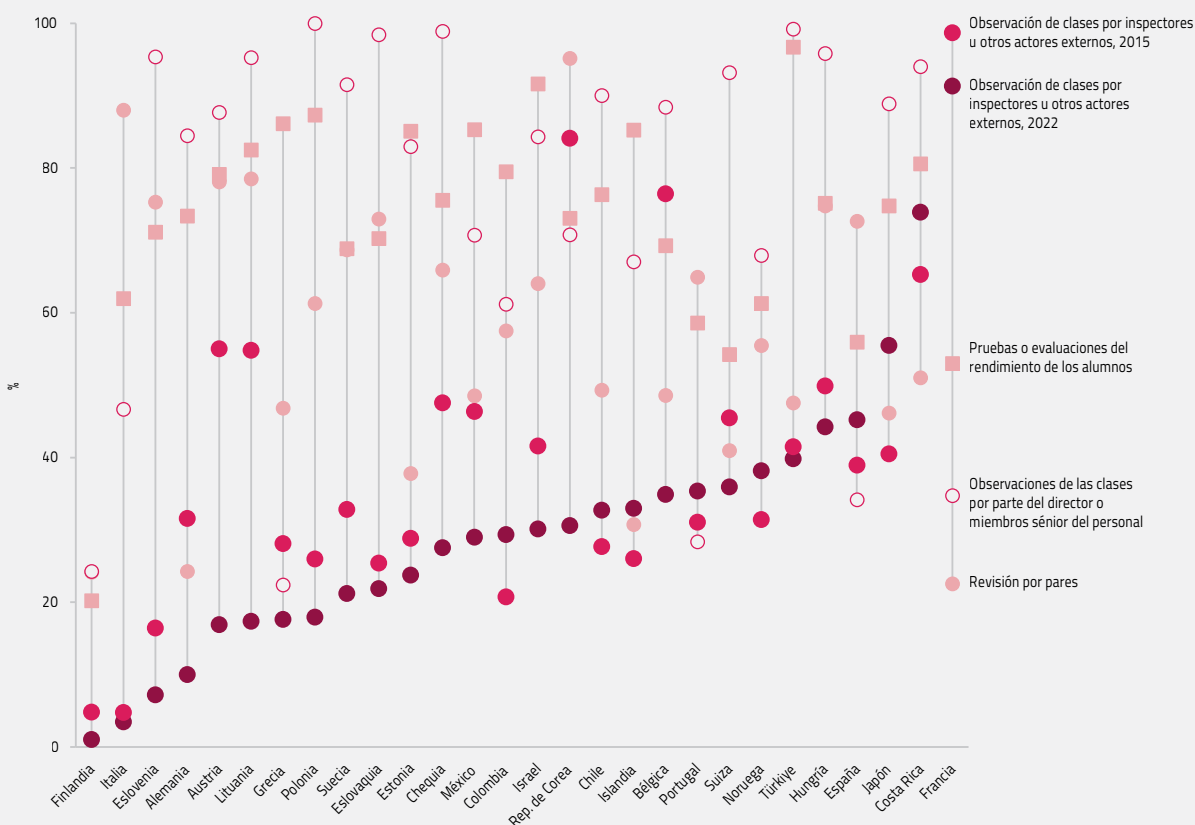
y directores a participar en debates, fomentaban la adquisición de conocimientos entre el profesorado (Schweinberger et al., 2017).

Sin embargo, por lo general, la inspección sigue limitándose a informar con escasos efectos sobre el rendimiento escolar (Ehren y Shackleton, 2016). A menudo, esta función se lleva a cabo para supervisar la enseñanza y el aprendizaje en lugar de para promover su calidad (Ehren et al., 2017). En China, las inspecciones escolares dependen de la autoridad administrativa del departamento de educación. Su objetivo es el de evaluar la calidad de la enseñanza escolar basándose en normas definidas y recurriendo al uso de observaciones directas. Un estudio realizado en la provincia de Shandong demostró que la mejora escolar se concibe como un cumplimiento de las normas, reglamentos y políticas nacionales. Las inspecciones no contribuyen a identificar los procesos y resultados escolares que deben mejorarse y aspectos como las consideraciones de equidad en los logros de los alumnos suelen pasarse por alto (Zheng, 2020; Zheng y Thomas, 2022).

FIGURA 5.3:

La inspección escolar externa es cada vez menos común en los países de la OCDE

Porcentaje de alumnos que asisten a centros escolares por prácticas de seguimiento, países seleccionados de la OCDE, 2015 y 2022



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig5_3

Fuente: OCDE (2022).

No obstante, en los países más prósperos se está observando una transición gradual de la inspección escolar realizada por actores externos a la escuela a la supervisión y el apoyo basados en la colaboración estrecha y entre iguales (Greatbatch y Tate, 2019). El porcentaje de alumnos de los países de la OCDE que asisten a centros cuyas prácticas docentes fueron supervisadas por inspectores externos se redujo del 42 % en 2015 al 34 % en 2022. Por el contrario, la evaluación entre compañeros (60 %), los exámenes de los alumnos (73 %) y las observaciones de la dirección y otros miembros sénior de personal (77 %) fueron las prácticas de control más habituales (figura 5.3).

LOS FUNCIONARIOS NO SUELEN SER SELECCIONADOS PARA EJERCER DE LÍDERES DEL SISTEMA

Muchos sistemas educativos no definen los requisitos de cualificación y las competencias de los funcionarios de la educación que podrían actuar como líderes del sistema. La antigüedad en el puesto, que a menudo se corresponde con el desempeño previo de puestos docentes de secundaria sin formación específica en gestión y administración, se considera un requisito suficiente para desempeñar funciones en muchas administraciones educativas (Childress et al., 2020). En los países en los que los funcionarios son contratados entre el profesorado, rara vez se imparten formas adicionales o específicas de formación para desempeñar sus nuevas funciones (Beg et al., 2021). Solo el 12 % de los responsables de planificación en Etiopía y menos del 10 % en Guinea tenían formación en planificación y gestión. Más de la mitad de los responsables de planificación guineanos tenían una larga carrera docente (IIPE, 2022).

“

Los inspectores suelen ser contratados en función de los años de servicio y las conexiones personales, e incluso políticas, en algunos contextos

”

Los inspectores suelen ser contratados en función de los años de servicio y las conexiones personales, e incluso políticas, en determinados contextos (Ehren et al., 2017). Como contramedida, algunos países han intentado reforzar los requisitos para la contratación de inspectores. En Nueva Zelanda, los responsables de la revisión de la educación deben demostrar una experiencia sustancial en administración escolar, tal como se define en el marco de capacidades de evaluación de los responsables de la revisión de la educación (Gardezi et al., 2023). La competencia, las habilidades de comunicación y la experiencia previa en gestión de proyectos, datos y relaciones se evalúan durante una entrevista de una hora de duración, seguida de pruebas psicométricas o de muestras de trabajo, y comprobaciones de referencias y antecedentes (Oficina de Evaluación Educativa, 2021).

Algunos países, influidos en gran medida por las prácticas del sector privado, han sistematizado las competencias necesarias de la función pública a través de marcos de competencias estándar, haciendo hincapié en la rendición de cuentas y el liderazgo. Sin embargo, dichos marcos son, a menudo, demasiado genéricos y abstractos (Mau, 2015). En Tanzania, el marco de competencias de liderazgo para empleados públicos, adoptado en 2009, sigue siendo ineficaz, ya que no se han revisado los programas de formación ni se ha responsabilizado a las instituciones de formación de dotar a los funcionarios de las competencias pertinentes (Marijani, 2017). Jordania tiene previsto desarrollar un marco de competencias de liderazgo como parte de una estrategia cuatrienal de modernización del sector público. La estrategia pretende actualizar en consecuencia los procesos de selección y promoción (Comité de Modernización del Sector Público de Jordania, 2022).

Los sistemas de contratación de funcionarios de educación siguen tradiciones administrativas diferentes. Los funcionarios de educación pueden ser seleccionados mediante un sistema cerrado y de carrera, regulado por la legislación laboral (Bertrand et al., 2019; Breaugh y Hammerschmid, 2021). La contratación basada en la carrera profesional se basa en una prueba competitiva estandarizada y tiende a identificar a los funcionarios con un perfil general en el nivel inicial (OCDE, 2021a; van Acker, 2019). En algunos países, no se espera que los funcionarios de educación tengan experiencia en educación. La contratación de funcionarios generalistas en lugar de especialistas ha sido objeto de numerosos debates. Por una parte, la identificación de funcionarios generalistas permite a las administraciones públicas posicionar a líderes con competencias flexibles dentro del sistema (Jann y Wegrich, 2019). Sin embargo, es posible que este tipo de funcionarios experimenten una rotación frecuente, lo cual podría impedirles desarrollar una especialización e incluso poner en peligro su continuidad (Besley et al., 2022). Los sistemas basados en la carrera profesional promueven la movilidad profesional basada en una combinación de antigüedad y méritos (Veit, 2020).

Bangladesh, India y Pakistán han heredado un modelo colonial de administración en el que los funcionarios son contratados para ejercer una carrera vitalicia en cualquier ámbito de la administración pública. Ahora bien, esto significa que, por lo general, suelen ir ascendiendo de categoría, lo cual, a su vez, hace que, en la mayoría de los casos, sus competencias no estén relacionadas con los requisitos técnicos de los puestos rotatorios a los que se les asigna. Este enfoque hace más hincapié en la lealtad de los funcionarios al plantel al que pertenecen que al propio mérito (Zafarullah y Sarker, 2020). De manera ocasional, se han llevado a cabo diferentes intentos para cambiar este modelo. Como parte de la hoja de ruta de las reformas escolares del Punjab en Pakistán, se reforzaron los criterios de contratación de los funcionarios de distrito. Los docentes que se presentaron como mentores fueron seleccionados mediante pruebas en las que se evaluaron tanto sus conocimientos pedagógicos como sus competencias de orientación y liderazgo. Algunas funciones distritales tuvieron que contratarse fuera del distrito para garantizar el acceso a datos especializados y competencias analíticas (Naylor et al., 2020).

RECUADRO 5.4:
La influencia política en la dotación de personal dificulta un liderazgo eficaz a nivel de sistema

Algunos sistemas separan claramente a los políticos electos de los funcionarios, pero en otros, los cargos electos están integrados en la función pública (Gerson, 2020). La influencia de la política en la identificación de los altos cargos de la función pública implica que estos cambian automáticamente con cada administración entrante. Los ministerios pueden decidir la selección basándose en normas formales relacionadas con los niveles de educación o a partir de una reserva de candidatos preseleccionados; sin embargo, en otros contextos, los ministros no tienen ninguna restricción. En Alemania, los ministros apenas tienen restricciones para identificar y nombrar a los *höherer Dienst* (altos cargos) de su administración (Veit, 2020).

En Indonesia, antes de 2001, el nombramiento a un puesto de supervisor escolar se utilizaba como forma de promoción para el profesorado de escuelas públicas. Desde 2001, como consecuencia de la descentralización de funciones, los jefes de las oficinas de distrito han adquirido un mayor control sobre estos puestos, que ahora han empezado a ser ocupados por personal no docente. Esto no solo ha dado lugar a la creación de redes de clientelismo bajo el control de los políticos locales, sino que, además, ha impedido a los miembros del cuerpo docente ascender a puestos ejecutivos locales que podrían mejorar su salario (Rosser et al., 2022).

La influencia política tiene implicaciones éticas y de responsabilidad (Gerson, 2020). Los jefes de las oficinas de distrito y los políticos pueden utilizar las conexiones personales en lugar de los méritos para seleccionar y ascender a los funcionarios. Las prácticas de clientelismo debilitan las administraciones y la prestación de servicios públicos, ya que la contratación y la promoción no están vinculadas a las cualificaciones y competencias, sino a decisiones discrecionales (Arif et al., 2022). En Nigeria, el 40 % de los funcionarios no tuvo que realizar ningún tipo de prueba escrita o entrevista oral antes de su incorporación y el 36 % de los altos funcionarios y oficiales en puestos directivos no tuvieron que seguir un proceso de selección competitivo (UNODC, 2019). En el estado de Ebonyi, el 94 % de los funcionarios de educación encuestados informaron de que el proceso de contratación estaba determinado por la influencia política (Ukeje et al., 2020).

La influencia política afecta negativamente al funcionamiento eficaz del sistema educativo. En Bangladesh, las transferencias son más frecuentes que las elecciones. Las rotaciones son tan habituales que los funcionarios prestan servicio, por término medio, en cuatro instituciones distintas a lo largo de su carrera (Zafarullah y Sarker, 2021). Según los informes, la transferencia frecuente y discrecional entre puestos, especialmente a nivel subnacional, es una práctica muy extendida en algunos países. En la administración educativa de Pakistán, la rotación continua dificulta la planificación a largo plazo y la prestación de servicios educativos. En la provincia de Baluchistán, el puesto de secretario del departamento de educación secundaria fue ocupado por seis personas diferentes en dos años y las transferencias de los funcionarios de educación de distrito también fueron frecuentes, bruscas y, a menudo, promovidas por motivos políticos (Departamento de Educación Secundaria de Baluchistán, 2020; Banco Mundial, 2018).

Por el contrario, los sistemas basados en puestos contratan a funcionarios interna o externamente en función de vacantes definidas (van Acker, 2019), lo cual les permite identificar a profesionales con conocimientos coincidentes, sobre todo en lo que concierne a los puestos de categorías o niveles superiores (Gerson, 2020). Los países están evolucionando hacia un sistema basado en el mérito o una combinación de sistemas basados en el cargo y en el mérito para aumentar las competencias de los funcionarios (Breugh y Hammerschmid, 2021). El Sistema de Alta Dirección Pública de Chile, basado en un modelo de Australia y Nueva Zelanda, e introducido en el año 2003, permite identificar a los funcionarios aspirantes a los puestos administrativos más altos, tanto a nivel central como local, en base a sus competencias de administración y liderazgo mediante un proceso de selección competitivo abierto y transparente y un proceso de contratación externalizado (OCDE, 2018). Desde entonces, el sistema se ha diversificado y la composición de la administración se ha ampliado. A nivel escolar, el 72 % de los nuevos alumnos están escolarizados en una escuela pública cuyo director o directora fue nombrado mediante este sistema (Ministerio de Hacienda de Chile, 2023), lo cual, según se ha constatado, ha tenido un impacto positivo en el desempeño de la administración local (Casetti, 2022). El porcentaje de personas con un título de postgrado nombradas, respectivamente, antes y después de la aplicación de esta reforma pasó del 42 % al 50 % (Ministerio de Hacienda de Chile, 2019).

Algunos países de altos ingresos han introducido sofisticados métodos de evaluación para mensurar las competencias de los altos funcionarios. Dicho métodos pueden incluir, por ejemplo, preguntas de entrevistas situacionales para evaluar las competencias de liderazgo (OCDE, 2021b). Todos los altos funcionarios de la República de Corea son nombrados sobre la base de una evaluación de liderazgo obligatoria. Un grupo de evaluadores formados, entre los que se encuentran oficiales retirados y profesionales de recursos humanos del sector privado, ponen a prueba la capacidad de liderazgo de los candidatos mediante la simulación de problemas políticos y de gestión (Gerson, 2020).

“Algunos países de altos ingresos han introducido sofisticados métodos de evaluación para mensurar las competencias de los altos funcionarios”

Al igual que ocurre con la selección de los directores de escuela (**capítulo 3**), los políticos también pueden interferir, realizando nombramientos de cargos públicos a su discreción, basándose en conexiones políticas en lugar de en las cualificaciones y competencias individuales (**recuadro 5.4**) (Colonnelli et al., 2020).

LOS RESPONSABLES DEL SISTEMA DEBEN ESTAR INTRÍNECAMENTE MOTIVADOS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE

La motivación de los funcionarios de educación para iniciar y mantener determinados comportamientos que influyen en el sistema es variable. Algunos pueden estar impulsados por sus valores y su deseo de comprometerse y perseguir un objetivo de conectividad (Ford et al., 2020). También pueden verse influidos por la misión de la organización y por sentirse capacitados ante la posibilidad de contribuir a su consecución (Honig, 2022). Se cree que a los candidatos a empleos en el sector público les mueve una motivación intrínseca para contribuir al valor social (Vogel y Willems, 2020). Un estudio basado en los Indicadores de Burocracia en todo el mundo y llevado a cabo en 132 países reveló que la gran mayoría de los profesionales y funcionarios ganaban bastante menos de lo que podrían ganar en el sector privado (Ali Baig et al., 2021). Según una encuesta realizada entre más de 30 000 empleados de 50 países, la probabilidad de solicitar un puesto de trabajo en el sector público estaba directamente relacionada con los niveles de altruismo, una fuerza de relación cuyo coeficiente de correlación resultó ser prácticamente el doble en los países de altos ingresos (Dur y Zoutenbier, 2011).

Aprovechando la motivación social, Francia lanzó la campaña *Choisir le service public* (Elegir el servicio público) con el objetivo de incitar a la población a trabajar en la administración pública. Esta iniciativa, basada en el mensaje de que los funcionarios públicos construyen «una sociedad justa, sostenible e innovadora», está vinculada a una plataforma en línea que ofrece información sobre el proceso de contratación y las descripciones de los puestos (Ministerio de Transformación y Función Pública de Francia, 2022) para hacer hincapié en el propósito de la misión de los futuros funcionarios.

“

La sensación de autonomía y competencia está asociada a la probabilidad de que los funcionarios ejerzan el liderazgo

”

La sensación de autonomía y competencia también se asocia con la probabilidad de que los funcionarios ejerzan el liderazgo (Ford et al., 2020). Un estudio en el que participó un grupo de funcionarios que trabajaban en proyectos públicos en Nigeria, incluidos los de educación, demostró que la autonomía se asociaba positivamente con la finalización de los proyectos, independientemente de los incentivos prometidos. Por el contrario, los incentivos y la supervisión se asociaron negativamente con la finalización del proyecto y es probable que incluso frenaran la motivación intrínseca de los funcionarios (Rasul y Rogger, 2018). Las prácticas de gestión del Ministerio de Educación también influyen mucho en la motivación y el comportamiento. En Tailandia, se observó que los funcionarios de distrito que se sentían respaldados y gozaban de confianza tenían una mayor motivación y eran más propensos a dar prioridad a las causas sociales (Honig, 2022).

El inicio y la conceptualización de las reformas en la India fueron impulsados por funcionarios de educación motivados y de confianza (Singh, 2023). En el estado de Bihar, el programa de recuperación escolar *Teaching at the Right Level*, se puso en marcha bajo la dirección de un magistrado de distrito, jefe ejecutivo de la administración del mismo, comprometido con la equidad en el aprendizaje. Sin embargo, y aunque existían sólidas pruebas que demostraban la eficacia de este enfoque, para que la administración solicitara su aplicación en la educación formal era requisito imprescindible tanto el respaldo político como el compromiso de los funcionarios de educación. El magistrado del distrito fue quien invitó personalmente a Pratham, la organización de la sociedad civil que desarrolló el programa, a aplicarlo en las escuelas del distrito (Bano y Oberoi, 2020).

Sin embargo, las evaluaciones del desempeño de los funcionarios de educación no siempre incluyen métricas como la creación de valor para la sociedad, la participación en la toma de decisiones, la rendición de cuentas y la garantía de la integridad de una organización (Vignieri, 2018). Los sistemas de recompensa y evaluación suelen medir la capacidad y la eficacia de las organizaciones para obtener resultados específicos basados en objetivos predefinidos (Önder y Zengin, 2022). Los mecanismos de evaluación y valoración del rendimiento diseñados para el sector privado no siempre son adecuados para los sistemas públicos (Schnell et al., 2021) y pueden, incluso, resultar contraproducentes. En Ghana, un estudio demostró que las evaluaciones del rendimiento pueden desencadenar comportamientos contraproducentes que podrían poner en riesgo la eficacia del liderazgo a nivel de sistema. Esto se debe a que dichas evaluaciones podrían hacer que los empleados se centren más en complacer a los superiores y alcanzar los objetivos que se les fijan que en la toma de iniciativas y las funciones de liderazgo (Rasul et al., 2018).

En contraste con el enfoque tradicional de evaluación del rendimiento, la gestión del valor público pretende introducir mecanismos para evaluar la creación de valor para la sociedad. Una evaluación independiente de 2017 encargada por el Gobierno británico abogó por mejorar la evaluación de la sostenibilidad y la eficacia de la administración pública en términos de resultados para los ciudadanos. La evaluación hizo hincapié en la necesidad de empoderar a los líderes dentro del sistema y fomentar su creatividad e innovación para contribuir al valor público (Barber, 2017). En 2019, se elaboraron un Marco de Valor Público y una directriz práctica, que incluían dimensiones basadas en la participación de los usuarios y los ciudadanos, y en las competencias y la mentalidad de los funcionarios, con especial atención a su capacidad de liderazgo (Tesoro del Reino Unido, 2019).

LOS LÍDERES DEL SISTEMA PUEDEN RECIBIR FORMACIÓN PARA DESEMPEÑAR FUNCIONES DE LIDERAZGO

La formación previa a la incorporación al puesto y la iniciación pueden proporcionar a los funcionarios conocimientos y capacidades clave para asumir el liderazgo, así como la oportunidad de establecer contactos con otros profesionales

(Marijani, 2017) y conocer los valores de la organización. En Colombia, el Plan Nacional de Formación y Capacitación de Servidores Públicos ordena que se brinde un programa de iniciación a todos los nuevos altos funcionarios a través de la Escuela Superior de Administración Pública (Sanabria y Avellaneda, 2015). El objetivo de la formación es inculcar los valores éticos de la organización a los empleados recién nombrados (Instituto Colombiano de Estudios del Ministerio Público, 2021).

Los líderes a nivel de sistema con una mentalidad y unas competencias específicas pueden actuar como líderes de pensamiento y práctica (Harris et al., 2021). El Reino Unido creó la *Leadership College for Government* en 2022 para dotar a los funcionarios de los conocimientos y competencias necesarios para abordar cuestiones complejas en la administración y ejercer como líderes (Gobierno del Reino Unido, 2024). En respuesta a un estudio interno que destacaba las deficiencias de la formación y la iniciación (Baxendale, 2015), el programa de Altos Funcionarios de la Administración Pública forma a los funcionarios ascendidos y a los recién incorporados en los dos meses siguientes a su nombramiento durante un periodo de entre dos y cuatro semanas sobre cuestiones relacionadas con la ética y los principios de liderazgo. Dicho programa combina el aprendizaje virtual con sesiones presenciales para ofrecer a los asistentes la oportunidad de crear una red y emparejarse con un compañero o compañera (Government Campus, 2022).

Las oportunidades de formación y desarrollo profesional pueden compensar la falta de competencias adecuadas (Childress et al., 2020). La formación continua está institucionalizada en la mayoría de los sistemas de administración pública e impartida por los distintos ministerios y organismos, o por la autoridad central en materia de gestión de recursos humanos (OCDE, 2017). El Centro de Liderazgo y Aprendizaje de Australia, creado en 2011, diseña e imparte formación a entre 9000 y 11 000 empleados cada año. Su programa de desarrollo del liderazgo se centra en dotar a los funcionarios de capacidades asociadas a la práctica de «utilizar la influencia para provocar el cambio». El programa incluye asimismo módulos sobre género y comunicación eficaz (Australian Public Service Commission, 2020).

Algunos países han institucionalizado academias de liderazgo para apoyar el desarrollo de los líderes del sistema educativo. En Gales (Reino Unido), se creó en 2018 la Academia Nacional de Liderazgo Educativo con el objetivo de proporcionar una visión y una estrategia de liderazgo educativo y oportunidades de desarrollo profesional para los líderes actuales y aspirantes en todo el sistema educativo (Academia Nacional de Liderazgo Educativo de Gales, 2021). Como parte de la formación, el Programa de Asociados de la Academia, de tres años de duración, selecciona y forma a líderes escolares y otros líderes educativos para que se conviertan en líderes del sistema, y los involucra en el desarrollo de políticas que tengan en cuenta las perspectivas de las escuelas (Tournier et al., 2023). En Ghana, la Unidad de Ejecución de Reformas del Ministerio de Educación creó, en 2023, el Instituto Nacional de Liderazgo Educativo,

con el apoyo de la Fundación Jacobs, para impartir formación independiente y certificada sobre liderazgo a funcionarios de educación y directores de escuela. Para participar en el programa piloto, de una duración de cinco meses, se identificaron unos 400 candidatos a nivel central, regional y de distrito (Ministerio de Educación de Ghana, 2023; Fundación Jacobs, 2023).

Sin embargo, el contenido de la formación no siempre se centra en las áreas clave de un liderazgo eficaz del sistema (Nolan-Flecha, 2019). Los altos cargos y mandos intermedios de Paraguay pueden asistir a cursos de formación continua una vez al año. Sin embargo, las sesiones no se centran lo suficiente en el desarrollo de aspectos clave del liderazgo de los funcionarios públicos, como el liderazgo y la gestión de la motivación, la toma de decisiones o la gestión de riesgos (OCDE, 2018).

“Algunos países han institucionalizado academias de liderazgo para apoyar el desarrollo de los líderes del sistema educativo”

Cuando la formación se centra en el liderazgo, puede dar lugar a resultados positivos (Mundy et al., 2024). El programa brasileño *Jovem de Futuro* (Joven de Futuro), lanzado en 2007, es un programa nacional de capacitación en el ámbito de la administración que ha formado a directores, supervisores y directores regionales en aspectos como la identificación de objetivos centrados en el estudiante o en cómo garantizar su alineación con dichos objetivos a la hora de aplicar de políticas. Según se constató, dicho programa contribuyó a mejorar los niveles de competencia en matemáticas y portugués (Adelman y Lemos, 2021; Paes de Barros et al., 2019).

Los proveedores privados compensan la falta de formación sobre liderazgo. Además de haber implementado la revisión de sus perfiles de competencias para los funcionarios de educación, Malasia pretende reforzar la capacidad de liderazgo de los funcionarios centrales y locales para alcanzar los objetivos del Plan de Educación 2013-25. Sin embargo, el Instituto Nacional de Administración Pública no ha sido capaz de seguir el ritmo de las nuevas demandas. Edvolution Enterprise, una empresa social sin ánimo de lucro, colabora con el Ministerio de Educación para impartir formación en liderazgo a funcionarios públicos a través del Programa de Liderazgo Aplicado. El Ministerio selecciona a los funcionarios que participan en la formación y les permite dedicar cuatro horas al mes al desarrollo profesional en materia de liderazgo. El programa, patrocinado por donantes privados, comenzó en 2021 y al año siguiente había formado a 176 funcionarios de educación de distrito en todo el país (Edvolution Enterprise, 2022).

CONCLUSIÓN

Los líderes del sistema influyen en el funcionamiento de un sistema educativo a distintos niveles. Los funcionarios centrales inician las reformas y supervisan las políticas y los avances. Los responsables locales garantizan una aplicación coherente de las políticas mediante el uso de datos, planifican el desarrollo profesional de los docentes y directores de centros escolares, y ofrecen su apoyo a estos últimos. Sin embargo, su papel ha sido poco investigado e infravalorado.

Cuando se les dota de recursos y poder de decisión, los responsables educativos pueden impulsar el cambio fijando expectativas, liderando la enseñanza y el aprendizaje, fomentando la colaboración y contribuyendo al desarrollo de las personas. Cualquier responsable educativo, con cierto grado de autonomía y sentido del propósito, tiene el potencial de mejorar los resultados y la experiencia de aprendizaje del alumnado.

Sin embargo, la atención que prestan los funcionarios al aprendizaje se ve a menudo debilitada por la carga administrativa y cuestionada por la falta de una identificación clara de sus responsabilidades. A veces, incluso se les niega un papel protagonista en la configuración de las reformas. Es posible que los funcionarios no siempre tengan los conocimientos técnicos y las competencias necesarias para ejercer de líderes del sistema; incluso puede que no sean conscientes del papel que están llamados a desempeñar. Los ministerios de educación deben desarrollar la capacidad de los funcionarios de educación para ejercer de líderes del sistema, garantizando una selección transparente y competitiva, y ofreciendo una formación continua y pertinente.



Amina J. Mohammed, Vicesecretaria General de las Naciones Unidas, interactúa con una niña en el centro de aprendizaje en línea apoyado por UNICEF del asentamiento de desplazados internos de Abdullah Naji, en Puerto Sudán, el 29 de agosto de 2024.

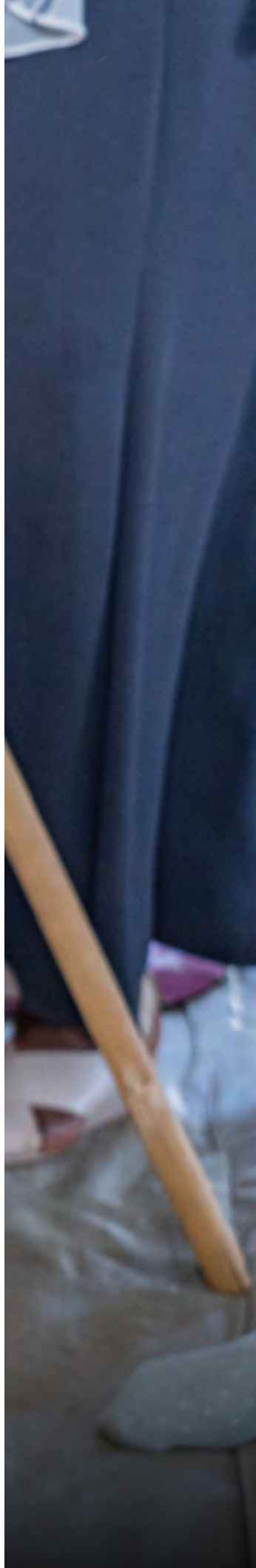
Crédito: © UNICEF/UNI633391/Satti*



CAPÍTULO

6

Liderazgo político



MENSAJES CLAVE

La política y la educación están estrechamente vinculadas.

- La ideología y las aspiraciones educativas están alineadas. El análisis de los manifiestos de 19 países de Europa y Norteamérica reveló que los partidos de izquierdas se centraban en la igualdad de resultados, mientras que los de derechas hacían hincapié en la igualdad de oportunidades.

Las elecciones suelen impulsar la reforma educativa en mayor medida que la visión.

- Las promesas electorales de amplio alcance suelen cumplirse. De los 16 países africanos que suprimieron las tasas escolares entre 1990 y 2007, 11 lo hicieron inmediatamente después de las elecciones.
- Las promesas de inversión en educación pueden atraer a los votantes, sobre todo en elecciones competitivas. En la India, el análisis de los datos electorales a lo largo de 30 años reveló que la educación crecía más rápidamente en las circunscripciones con elecciones competitivas.
- La contratación y el despido de docentes por motivos políticos, que pueden canjearse por ayudas, seguía vigente en el 29 % de los países en 2021.

Los líderes políticos pueden influir considerablemente en la visión y la reforma de la educación.

- La formación de coaliciones es importante para impulsar la reforma. Esta práctica fue uno de los enfoques centrales adoptados por los líderes políticos de varios países de América Latina a la hora de llevar a cabo las tan controvertidas reformas de la política docente en la década de 2000.
- Los ministros también necesitan desarrollar su capacidad: una encuesta realizada a 283 parlamentarios subrayó la necesidad de contar con una formación inicial y un desarrollo profesional continuo.
- A lo largo de 30 años, la presencia de más mujeres en los parlamentos ha mejorado significativamente la tasa de finalización de la escuela primaria en todo el mundo. Sin embargo, los desequilibrios entre hombres y mujeres siguen siendo importantes. La proporción de mujeres nombradas ministras de Educación pasó del 23 % en 2010-13 al 30 % en 2020-23.

Los frecuentes cambios de ministros de Educación dificultan la aplicación de reformas educativas eficaces.

- El análisis realizado para este informe muestra que el mandato medio de los ministros de Educación fue de 2 años y 3 meses. La permanencia media es mayor si estos cargos están ocupados por mujeres (aumento de 7 meses), tienen experiencia docente previa en centros escolares (aumento de 5 meses) y poseen un título de postgrado (aumento de 4 meses).
- La elevada rotación de personal dificulta la eficacia de las reformas educativas. El análisis de los proyectos educativos llevados a cabo por el Banco Mundial entre 2000 y 2017 en 114 países reveló una correlación negativa sustancial entre la rotación ministerial y el rendimiento de los proyectos.

Diversos actores aspiran a influir en la dirección que toman los sistemas educativos

- Profesores, estudiantes y empresarios se comprometen con los gobiernos e intentan influir en las prioridades educativas. En 2021, en el marco de una encuesta mundial realizada a 128 representantes sindicales, el 37 % declaró que los gobiernos consultaban siempre o a menudo a los sindicatos sobre aspectos relacionados con la política educativa.
- Los investigadores contribuyen a adquirir una comprensión más profunda de cuestiones importantes, lo que mejora los debates políticos. Sin embargo, es importante saber qué opiniones se deben tener en cuenta en los debates políticos.
- Las organizaciones internacionales han llegado a desempeñar un papel muy influyente en la educación. Su legitimidad depende de sus estatutos, sus procedimientos internos y su capacidad para prestar apoyo y generar pruebas.
- Las organizaciones de la sociedad civil y los medios de comunicación pueden pedir cuentas a otros actores de la educación e influir así en los debates nacionales sobre educación.

Las motivaciones políticas determinan el desarrollo de los sistemas educativos ..	117
En la dirección de la educación influyen muchos otros actores	127
Conclusión	137

Este informe define el liderazgo como «un proceso de influencia social que maximiza los esfuerzos de los demás hacia la consecución de un objetivo». Aparte de las personas que trabajan en los sistemas educativos, existe toda una serie de actores, tanto en los niveles más altos del sistema educativo como fuera de este, que desempeñan papeles destacados en los procesos políticos y sociales para configurar los objetivos de la educación e influir en las decisiones políticas, de planificación, de financiación y de implementación.

Los líderes políticos visionarios pueden dar prioridad a la educación para el desarrollo local y nacional, crear coaliciones de acción, proporcionar un apoyo propicio y garantizar la aplicación. Los actores no estatales pueden orientar a los gobiernos hacia una educación inclusiva de buena calidad y exigir que las autoridades rindan cuentas. Las organizaciones internacionales pueden ayudar a enmarcar el debate mundial sobre la educación, facilitar el aprendizaje entre iguales y proporcionar asesoramiento técnico y ayuda financiera para garantizar que los sistemas educativos nacionales respeten los derechos humanos y apoyen el desarrollo sostenible. Sin embargo, en realidad, muchas de las motivaciones e intereses de estos actores pueden no estar totalmente alineados con el objetivo de la mejora de la educación. Además, sus acciones pueden verse limitadas por la falta de experiencia, recursos y el establecimiento de un entorno propicio en el que ejercer el liderazgo.

Este capítulo se centra en cómo este conjunto diverso de actores políticos ejerce el liderazgo en la educación. Para ello, examina el papel que desempeñan los políticos electos, partidos políticos y ministros de Educación, así como los individuos, grupos y organizaciones, como los sindicatos docentes, las asociaciones estudiantiles, los consejos empresariales, las organizaciones internacionales, las comunidades de investigación, los intelectuales y artistas, los miembros de la sociedad civil y los medios de comunicación. En un principio, examinará las motivaciones políticas y la percepción que tienen los actores de sus funciones, responsabilidades y deberes de liderazgo. Posteriormente, analizará los tres tipos de influencia ejercida sobre los sistemas educativos: la promoción de programas desde la perspectiva de un grupo de interés, la presión en favor de determinadas ideas y prioridades educativas, y la exigencia de responsabilidades a los gobiernos.

LAS MOTIVACIONES POLÍTICAS DETERMINAN EL DESARROLLO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Una evaluación exhaustiva del liderazgo político en la educación exige una comprensión no solo de las experiencias individuales, sino también de las motivaciones e instituciones políticas más amplias. Aunque el debate suele centrarse en los líderes individuales y sus cualidades carismáticas, esto dificulta la extracción de lecciones más amplias.

LA EDUCACIÓN OCUPA UN LUGAR DESTACADO EN LAS AGENDAS POLÍTICAS NACIONALES

Los planes nacionales de desarrollo suelen considerar que la educación es crucial para alcanzar diversos objetivos, desde la competitividad económica hasta la cohesión social (Schwab, 2019; Vladimirova y Le Blanc, 2015). El éxito económico de los países de Asia Oriental se ha atribuido a la constante atención que se ha prestado a los logros y competencias educativos (Glawe y Wagner, 2020; Morris, 1996). Lee Kwan Yew, Primer Ministro de Singapur de 1959 a 1990, es considerado como ejemplo de líder político que contribuyó a la prosperidad de su país. La inversión permanente en educación contribuyó a la solidez de las instituciones al dotar a estas de profesionales altamente capacitados y respaldados, incluidos docentes (Tan et al., 2017).

La educación ocupa, con frecuencia, un lugar destacado en la retórica política debido a su potencial para garantizar la calidad y la equidad. En Chile, tras el fin de la dictadura, la educación fue destacada en los discursos presidenciales y en los compromisos del Ministerio de Hacienda como la clave para aliviar la pobreza y garantizar la equidad (Avalos, 1996). Los gobiernos también utilizan los sistemas educativos para promover determinadas visiones de la ciudadanía y la identidad nacional. Sin embargo, la expansión de la educación no siempre ha estado impulsada por motivaciones basadas en el principio de buena fe. Es más, las élites lo han utilizado, a menudo, como herramienta de control social o para contrarrestar las amenazas contra el *statu quo* (Darden y Mylonas, 2016; Paglayan, 2022).

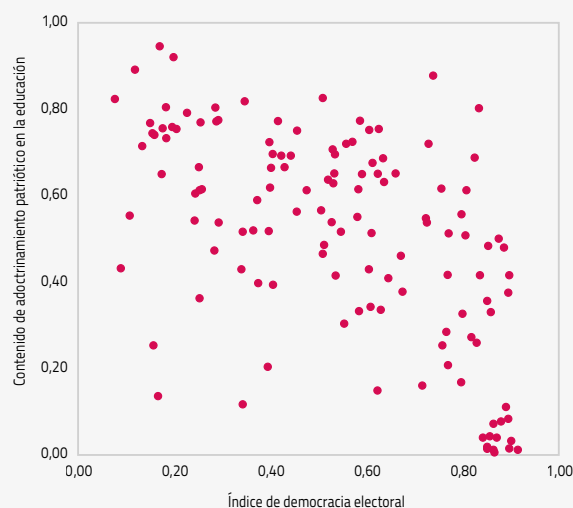
En la Prusia del siglo XIX, los monarcas absolutos recurrieron a la educación básica para promover el orden en el campo, reforzar las reformas militares y fomentar el patriotismo (Paglayan, 2024). Entre 1850 y 1914, en Estados Unidos, los estados con mayor porcentaje de inmigrantes promulgaron leyes de escolarización obligatoria para promover los valores cívicos y la homogeneización cultural antes que otros estados (Bandiera et al., 2018; Tyack, 1974). Tailandia (Suryadinata, 1997) y Türkiye (Cansunar y Mrchkovska, 2024; Zurcher, 2014) aplicaron políticas de educación obligatoria con motivaciones similares a finales del siglo XIX y principios del XX. Entre 1925 y 2014, el impulso de los niveles de educación primaria ayudó a los regímenes autocráticos a mantener el poder y resistirse a la democratización. Las potencias coloniales evitaron las políticas de educación universal en sus colonias, dando preferencia a unos grupos sobre otros y sembrando la discordia étnica (Alesina et al., 2021).

El valor de la educación para socializar a los ciudadanos en una determinada imagen nacional sigue siendo relevante hoy en día. En una encuesta realizada en 2020 a más de 900 altos funcionarios de 35 gobiernos de países de ingresos bajos y medios, la socialización se clasificó como el resultado más prioritario, seguido de la finalización de la enseñanza secundaria y, a continuación, de la alfabetización básica y la aritmética elemental (Crawfurd et al., 2021). Los libros de texto oficiales son una herramienta clave para configurar las opiniones sobre la ciudadanía (Lerch et al., 2017). El análisis de una importante reforma de los libros de texto en China entre 2004 y 2010 reveló que dicha reforma moldeó las actitudes de los jóvenes sobre la participación política y la gobernanza económica (Cantoni et al., 2017). En Etiopía, Rwanda y Sudáfrica, las controvertidas narrativas sobre raza y etnia se excluyeron de los libros de texto (Awgichew y Ademe, 2022; Russell, 2020). El énfasis en el currículum educativo difiere entre los distintos tipos de regímenes políticos (Paglayan et al., 2023) en lo que concierne, por ejemplo, al contenido patriótico del mismo o la presencia de símbolos patrios en las escuelas (figura 6.1).

Los líderes políticos han utilizado sus políticas sobre las lenguas de enseñanza como herramienta para la construcción de sus respectivas naciones. Sin embargo, históricamente, dicha visión no ha contribuido, en la mayoría de los casos, a fomentar la inclusión. En Francia, la ley Guizot de 1833 promovió la construcción de la nación mediante una escolarización masiva en los centros públicos de educación primaria patrocinada por el Estado y la priorización de la lengua francesa sobre las 40 lenguas o dialectos diferentes que se hablaban en el país en aquella época (Blanc y Kubo, 2023). En el mismo período, en el Reino Unido, los informes de los comisionados de investigación sobre el estado de la educación en Gales publicados en 1847 afirmaron que el idioma galés no era apropiado para la educación, ya que constituía «un gran inconveniente para Gales, y una barrera múltiple para el progreso moral y la prosperidad comercial del pueblo» (Roberts, 2012). Los países africanos han tenido que hacer frente a una serie de retos relacionados con la lengua de enseñanza. En la República Unida de Tanzania, la Declaración de Arusha de 1967 hacía hincapié en la educación como medio para lograr la autosuficiencia y en una visión enfocada en la identidad nacional, en detrimento de la identidad étnica, centrada en los valores socialistas africanos y en el desarrollo del suajili como lengua

FIGURA 6.1:
El énfasis en el currículo varía según el tipo de régimen político

Contenidos curriculares y símbolos escolares patrióticos, e Índice de Democracia Electoral, 2021



Notas: El Índice de Democracia Electoral consta de índices de elecciones limpias, libertad de expresión, cargos electos y sufragio. El índice de contenido de adoctrinamiento patriótico en la educación mide el contenido patriótico en el currículum educativo, así como la exaltación de símbolos patrios en las escuelas en general.
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig6_1
Fuente: Neundorff et al. (2023).

nacional (Haugen, 2022). En Senegal, el uso del francés como lengua oficial ha sido muy rebatido por los defensores de la lengua nacional (Iwasaki, 2022).

En los sistemas políticos multipartidistas, las prioridades educativas de los líderes políticos aparecen evidenciadas en los programas electorales. Un estudio de más de 2000 programas electorales de partidos políticos de 25 países de altos ingresos realizado entre 1946 y 2003 reveló que la expansión educativa era la segunda propuesta política a la que más importancia se daba en los programas, después de la expansión de los servicios sociales y el bienestar social. Las declaraciones positivas sobre dicha expansión educativa aumentaron del 74 % en la década de 1940 al 89 % en la década de 2000 en los manifiestos de los partidos de izquierdas, y del 36 % al 76 % en los manifiestos de los partidos de derechas (Jakobi, 2011). Un análisis comparativo de los manifiestos de 15 partidos de la derecha radical en 13 países de Europa Occidental reveló que estos se centraban en la elección del centro o escuela, la disciplina y las competencias profesionales por encima de las académicas. Según se pudo constatar, dichos manifiestos no solo favorecían los contenidos que promueven los valores, la lengua, la cultura o la historia nacionales, sino que, además, ejercían presión para obtener el consentimiento de los padres y madres para la discusión o presentación de temas éticos, sociales y morales (Berg et al., 2023).

Las posiciones ideológicas condicionan las aspiraciones de los partidos políticos en materia de objetivos educativos. Otro análisis de manifiestos de 19 países de Europa y Norteamérica reveló que todos los partidos destacaban la igualdad como objetivo educativo. Los partidos de la izquierda del espectro político eran más propensos a hablar de igualdad de resultados, mientras que los de la derecha se centraban principalmente en la igualdad de oportunidades (Gingrich y Giudici, 2023). Un análisis comparativo de los programas electorales de la India mostró que el partido del Congreso Nacional Indio prometía educación gratuita para los niños y niñas dalit y adivasi, así como becas para los estudiantes de las castas y tribus reconocidas como tales, mientras que el partido Bharatiya Janata abogaba por la matriculación universal sin especificar las castas beneficiarias y apoyaba la creación de puestos reservados para los estudiantes pobres (Adhikari et al., 2022). En las elecciones de Kenia de 2022, el manifiesto de la Alianza Democrática Unida incluía promesas como la instauración de una Universidad Nacional Abierta y la intención del partido de abordar la escasez de profesores (Alianza Democrática Unida, 2021). El manifiesto del partido Azimio la Umoja prometía un acceso gratuito a la educación, la incorporación de 300 000 nuevos docentes y la oferta de comidas escolares (Azimio la Umoja, 2021).

“ Las posiciones ideológicas condicionan las aspiraciones de los partidos políticos en materia de objetivos educativos ”

Las opiniones de los votantes tienden a reflejar las ideologías de los partidos políticos a los que apoyan. En Estados Unidos, una encuesta de 2023 reveló que la mitad de la población adulta consideraba que la educación pública iba por mal camino. Los partidarios del partido demócrata creían que el principal reto radicaba en la falta de financiación (78 %), mientras que los partidarios del partido republicano pensaban que el principal problema era la tendencia del profesorado a dejarse influenciar por sus opiniones políticas y sociales personales a la hora de ejercer sus funciones dentro del aula (76 %) (Minkin, 2024). En ocho países de Europa Occidental, los encuestados que se alinearon con partidos de izquierdas fueron los que más apoyaron el aumento del gasto en educación (87 %), seguidos de los centristas (77 %) y los que apoyaron a partidos de derechas (71 %) (Busemeyer et al., 2018).

Cuando los cambios de gobierno se asocian a grandes cambios ideológicos, la educación puede convertirse en un importante campo de batalla. En el Estado Plurinacional de Bolivia, Evo Morales, primer presidente indígena del país, se centró, tras su elección en 2006, en la incorporación de las necesidades de los pueblos indígenas, utilizando su partido político, Movimiento al Socialismo, para centrarse en la inclusión étnica y cultural (Bastidas Redin, 2020). También aumentó el gasto público haciendo hincapié principalmente en la educación primaria y secundaria (Bertelsmann Stiftung, 2024; Fontdevila y Verger, 2016). En Colombia, la elección de Gustavo Petro como primer presidente de izquierdas en la historia del país en 2022 dio lugar a la posterior implementación del

Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, cuyo enfoque educativo se centró en la ciudadanía, la reconciliación, las competencias socioemocionales, el racismo y el cambio climático, al tiempo que se comprometió a aumentar el acceso equitativo a la educación superior (Gobierno de Colombia, 2023).

En Polonia, en su búsqueda de la construcción de la identidad nacional, un gobierno de derechas aumentó, a partir de 2015, la centralización de la administración escolar. Esto dio lugar a la implementación de un nuevo currículum educativo básico en el que se dejó de lado la lucha contra la discriminación, los derechos humanos y la educación sexual en favor de la enseñanza de los roles tradicionales de género. Asimismo, las organizaciones no gubernamentales quedaron totalmente marginadas llegando incluso a tener prohibido el acceso a las instituciones educativas (Neumann y Rudnicki, 2023). Sin embargo, desde que la coalición centrista llegó al gobierno en 2023, las reformas del sistema educativo se han centrado en revertir esas decisiones (Semonsen, 2024), eliminando progresivamente los planes de estudio de historia y vida familiar del currículo educativo en favor de asignaturas como la educación cívica y sanitaria (Comisión Europea, 2024).

En Sudáfrica, el fin del apartheid en 1994 también supuso un cambio radical de orientación política en lo que respecta a la educación. La Ley de Educación Bantú, que duró de 1953 a 1994, garantizó de forma infame que las personas de color recibieran sistemáticamente una educación inferior, segregada y menos exigente, y socializó a los estudiantes para que aceptaran dicha discriminación. La lucha contra este sistema fue un aspecto fundamental para acabar con el apartheid. La nueva Constitución hace hincapié en la corrección de las desigualdades a través de la educación. La Ley de Escuelas de Sudáfrica de 1996 derogó todas las formas de escolarización del apartheid e inició reformas de desegregación escolar y de equiparación de la financiación de las escuelas públicas (Ndimande, 2013).

Las acciones educativas suelen estar impulsadas por las elecciones y no por una visión a largo plazo

Aunque muchos gobiernos intentan adaptar la educación a su visión del desarrollo nacional, las decisiones en materia de educación suelen ser el resultado de la política electoral, que incluye favores e intercambios entre partidos y votantes. A pesar del potencial de utilizar la educación como herramienta para poner en práctica una visión, los jefes de gobierno no suelen estar dispuestos a participar en disputadas batallas de reforma educativa y optan por utilizar el ministerio de Educación con fines políticos, como recompensar a los partidarios políticos y compensar a los partidos de la coalición, o incitar a los ministros a que utilicen este cargo como trampolín para otro puesto (Corrales, 1999).

Las promesas electorales de amplio alcance suelen cumplirse. En 11 de los 16 episodios de abolición de tasas que tuvieron lugar entre 1990 y 2007 en países africanos, dicha abolición tuvo lugar inmediatamente después de que se celebraran unas elecciones (Harding y Stasavage, 2014). El análisis de los datos a nivel individual de 27 países africanos demostró que las elecciones democráticas aumentaban considerablemente el acceso a la educación primaria de los niños y niñas de las zonas rurales (Harding, 2020).

La celebración de elecciones competitivas puede ser un impulso para realizar cambios. En los países de altos ingresos de Asia Oriental, Europa, América del Norte y el Pacífico, es más probable que los partidos incluyan declaraciones sobre la educación en sus manifiestos y utilicen las inversiones en educación para atraer a los votantes cuando las elecciones son especialmente competitivas (Jacques, 2022). En la India, el análisis de los datos electorales a lo largo de 30 años reveló que era más probable que la educación se expandiera más rápidamente en las circunscripciones donde las elecciones eran más competitivas (Read, 2022). En Estados Unidos, el análisis de la competencia entre partidos entre 1880 y 2010 en los 50 estados reveló que los sistemas con más competencia entre partidos gastaban más en inversiones en capital humano, lo que se traducía en una mayor esperanza de vida y mejores resultados educativos (Gamm y Kousser, 2021).

Sin embargo, es poco probable que las elecciones incentiven a los políticos a promover la educación, a menos que un número suficiente de votantes valore tales esfuerzos. Es posible que los votantes no recompensen a los políticos por invertir en educación porque puede que ya estén satisfechos con la educación de que disponen. En 21 países de altos ingresos, la composición partidista de los gobiernos no tuvo ningún efecto sobre el gasto público en educación entre 1995 y 2010. Es posible que las orientaciones políticas elegidas durante las décadas de 1950 a 1970 hayan obligado a los gobiernos a seguir determinadas vías en lo que respecta al gasto en educación, lo cual ha limitado su margen de maniobra (Garritzmán y Seng, 2016). Además,

también es posible que los votantes den prioridad a otras demandas a la hora de elegir entre partidos. En América Latina, los votantes que declararon niveles más bajos de confianza en las promesas de los políticos eran más propensos a apoyar las transferencias en lugar del gasto en bienes públicos, como la educación, debido al hecho de que las primeras ayudan a hacer frente a las necesidades inmediatas, mientras que la educación proporciona beneficios a largo plazo (Keefer et al., 2020).

“

Es poco probable que las elecciones incentiven a los políticos a promover la educación, a menos que un número suficiente de votantes valore esos esfuerzos

”

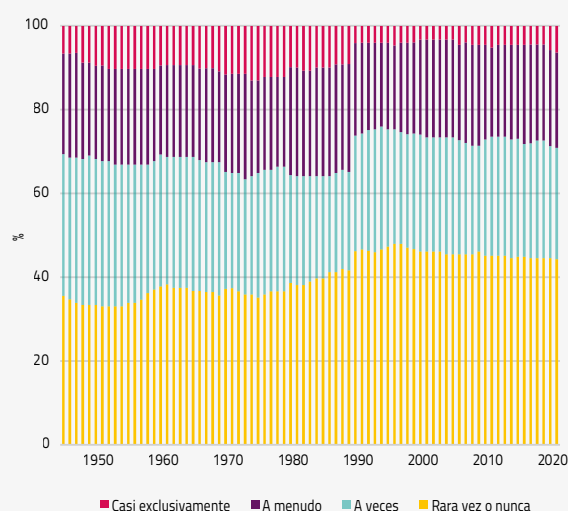
Los políticos pueden estar motivados por las ganancias políticas, las cuales pueden adquirirse o bien mejorando la prestación de servicios públicos o bien utilizando estos últimos para fomentar el clientelismo. En algunos países, los políticos utilizan estratégicamente los recursos del Estado a través de las redes de los partidos, mientras que en otros se apoyan en los líderes comunitarios y las redes informales para fomentar los intercambios. Un estudio realizado por expertos en 88 países clasificó las relaciones de clientelismo en casos de regalo de bienes de consumo, acceso preferente a empleos públicos o

FIGURA 6.2:

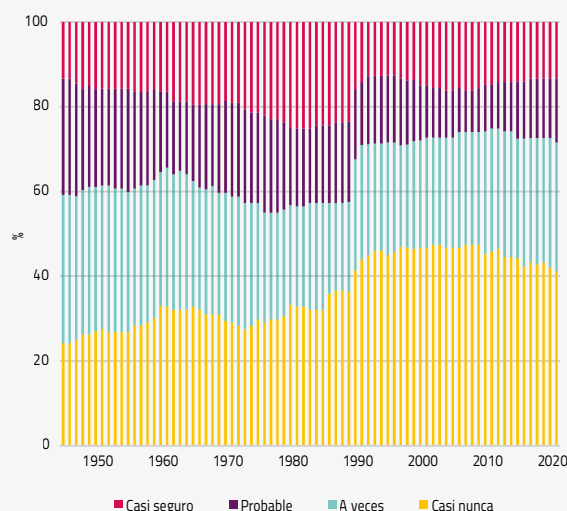
La contratación y el despido del profesorado están influidos políticamente en muchos países

Distribución de las decisiones de contratación y despido de docentes por países, según el tipo de influencia política, 1945-2021

a. Contratación de docente



b. Despido de docentes



Notas: La contratación política de profesores docentes basa en la respuesta a la pregunta: ¿En qué medida se basan las decisiones de contratación de docentes en sus opiniones políticas y/o su comportamiento político y/o su carácter moral? El despido político de docentes se basa en la respuesta a la pregunta: ¿Qué probabilidades hay de que los docentes sean despedidos si expresan públicamente opiniones políticas que contradicen el orden político dominante?

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig6_2

Fuente: Neundorff et al. (2023).

cuasi públicos, prestaciones sociales, adjudicación de contratos públicos y procedimientos y decisiones administrativos (Yıldırım y Kitschelt, 2020).

Los puestos de director de escuela son un beneficio clientelar muy deseable que puede concederse a cambio de apoyo, tal y como se ha podido constatar en países como Brasil (Brollo et al., 2020), Indonesia (ACDP, 2015) y la Federación de Rusia (Forrat, 2018). Si bien, a medida que ha ido aumentando la independencia de los sindicatos de profesores, la medida en que los países basan las decisiones de contratación o despido de docentes en las opiniones o afiliaciones políticas de los futuros o actuales profesores ha disminuido (Paglayan et al., 2023), esta sigue siendo una práctica muy utilizada. En 2021, era probable que el 29 % de los países basaran sus decisiones de contratación y despido, a menudo o casi seguro, en opiniones políticas (figura 6.2).

En Brasil, la rotación de los partidos políticos en los municipios aumentó la tasa de sustitución de directores y profesores de escuelas municipales en 28 y 11 puntos porcentuales, respectivamente. La tasa de sustitución es de entre dos y tres veces superior en los municipios de ingresos bajos, aunque no difiere entre los partidos de derechas y los de izquierdas. Asimismo, es probable que los nuevos directores y profesores tengan menos experiencia y cualificaciones educativas que aquellos a los que sustituyen (Akhtari et al., 2022).

En Indonesia, la introducción de elecciones competitivas y directas a nivel de distrito coincidió con la descentralización de la responsabilidad de contratar docentes, la cual fue delegada a las autoridades locales de ese nivel. El análisis de los censos de docentes públicos de 2006 a 2010 reveló que el número de profesores contratados tendía a aumentar tras la celebración de elecciones directas. También se observó que durante los años electorales solía haber más profesores contratados en nómina que durante los años en los que no se celebraban elecciones. Otro aspecto que se evidenció es que los jefes de distrito habían aumentado la certificación de los profesores funcionarios, lo cual condujo a una duplicación de sus salarios. Asimismo, se constató que los profesores contratados durante los años electorales solían tener un nivel de logros educativos más bajo que aquellos contratados en años no electorales (Pierskalla y Sacks, 2020).

Los esfuerzos por despolitizar el proceso de contratación de docentes se han visto truncados por diferentes dificultades u obstáculos. En Pakistán, entre 2014 y 2016, incluso cuando se promovían los nombramientos basados en el mérito como un camino a seguir, se seguían realizando nombramientos a petición de algunos políticos. Los funcionarios atendían continuamente las peticiones de clientelismo de la dirección del partido (Ali, 2020).

“

La educación no se considera una cartera de alto prestigio en el gabinete

”

Los estrechos vínculos políticos pueden ser perjudiciales para los resultados educativos. En Argentina, las nuevas escuelas preescolares se construyeron de forma desproporcionada en

distritos favorables al partido gobernante, es decir, en aquellos en los que dicho partido registró una mayor ventaja electoral (Paglayan, 2013). En Colombia, una auditoría a escala nacional de la matriculación de estudiantes reveló que cuanto más sólidos eran los vínculos políticos entre los alcaldes locales y los gobernadores regionales, mayor era la proporción de estudiantes fantasma; sin embargo, dichos vínculos no contribuían a mejorar los resultados de los exámenes (Fergusson et al., 2023). En Kenya, el favoritismo étnico en la educación ha dado lugar a una mayor disponibilidad de escuelas y, por tanto, a un mayor número de años de logros educativos para los ciudadanos del mismo grupo étnico que el presidente y el ministro de Educación (Kramon y Posner, 2016).

En general, estos ejemplos sirven para recordar que, aunque resulte tentador pensar que los líderes políticos se centran exclusivamente en la consecución de objetivos transformadores específicos en materia de educación, en la práctica, sus decisiones suelen verse afectadas por varias consideraciones a corto plazo no relacionadas entre sí.

LOS POLÍTICOS NECESITAN TIEMPO, APOYO E INSPIRACIÓN PARA LIDERAR

Se espera que quienes ocupan puestos de autoridad y poder tomen las riendas y lideren una agenda educativa. Las funciones y responsabilidades de los principales dirigentes políticos en el ámbito de la educación se cumplen de diversas maneras, las cuales reflejan su experiencia, necesidades y contextos.

Los ministros de Educación hacen frente a múltiples exigencias durante breves mandatos

Los ministros de Educación gestionan los sistemas educativos públicos y son responsables directos de la educación de la inmensa mayoría de los niños y niñas del mundo. La selección y las funciones de los ministros varían en función del sistema político, lo que influye tanto en su nivel de autonomía como en sus relaciones de rendición de cuentas con su líder, su partido político, el poder legislativo y los votantes (Dowding y Dumont, 2015). Algunos ministros y burócratas han tenido históricamente una influencia considerable sobre la política y las visiones de la educación. En Nueva Zelanda, el liderazgo político del entonces Ministro de Educación (y posterior Primer Ministro) Peter Fraser y el liderazgo técnico de Clarence Beeby, Director de Educación durante ese periodo, condujeron a la declaración Fraser-Beeby de 1939, centrada en la gratuidad y la igualdad de oportunidades educativas (O'Neill, 2023; Renwick, 1998). En Sri Lanka, el Ministro de Educación C.W.W. Kannangara defendió la política de educación gratuita durante varios años antes de que se convirtiera en ley en 1945, a pesar de la importante oposición de los grupos socioeconómicamente privilegiados (Medagama, 2014; Sumathipala, 2022).

La educación no se considera una cartera ministerial de alto prestigio en comparación con ámbitos como el de las finanzas, la defensa y los asuntos exteriores, las cuales suelen ocupar un lugar privilegiado en el centro del poder político (Dowding y Dumont, 2015; Nyrup y Bramwell, 2020). Existe la percepción de que los ministros de Educación son más vulnerables a

CUADRO 6.1:

Permanencia media en el cargo de los ministros de Educación, desglosada por países y características individuales, 2010-23

	Edad (años)	Hombres (%)	Título de postgrado (%)	Experiencia en educación (%)	Permanencia total (días)
Mundo	53	73	72	23	808
Región					
Asia Central y Meridional	52	84	67	17	793
Asia Oriental y Sudoriental	57	84	76	16	798
Europa y América del Norte	49	59	62	18	734
América Latina y el Caribe	53	67	72	30	862
Norte de África y Asia Occidental	53	73	72	23	808
Oceanía	51	80	52	26	881
África subsahariana	56	73	85	32	860
Grupo de ingresos					
Ingresos bajos	55	79	89	29	728
Ingresos medios bajos	55	80	72	22	867
Ingresos medios altos	54	76	82	26	784
Ingresos altos	51	64	59	19	827
Índice de democracia liberal					
Bajo	54	84	79	23	882
Medio	54	76	80	25	733
Alto	51	62	62	18	698
Año de nombramiento					
2010-2013	52	77	71	22	
2020-2023	53	70	70	25	

Nota: El análisis abarca el periodo comprendido entre el 1 de enero de 2010 y el 31 de diciembre de 2023 e incluye a 1412 ministros de Educación de 211 sistemas educativos.

Fuentes: Análisis del equipo del Informe GEM; Neundorff et al. (2023) para el Índice de Democracia Liberal.

ser sustituidos que otros ministros, aunque las pruebas son dispares. El tasa de retención durante los cambios de gabinete y las remodelaciones son indicios de la importancia percibida de las carteras. En Argentina, entre 1983 y 2013, la permanencia media en el cargo fue de 31 meses para el ministro de Asuntos Exteriores y de 21 meses para el ministro de Educación. Durante los cambios de gobierno que tuvieron lugar entre 1947 y 2012 en Japón, los ministros de Finanzas y Asuntos Exteriores permanecieron en su puesto más del 50 % de las veces, mientras que los ministros de Educación y Medio Ambiente solo conservaron su cargo el 30 % de las veces (Dowding y Dumont, 2015). Sin embargo, el análisis de los ministros de los países de la Unión Europea no constató los mismos resultados (Pérez y Scherpereel, 2017). Es más, dicho análisis apoya la hipótesis de que una mayor rotación de personal está asociada a niveles más bajos de control ministerial.

El análisis de una base de datos de 1412 ministros de Educación y Educación Superior de 211 sistemas educativos desde 2010, recopilada para este informe, muestra que el ministro medio tiene 53 años, un alto nivel educativo (el 74 % tiene un título de posgrado) y es varón (73 %). Aproximadamente el 23 % tiene, además, experiencia previa en la educación primaria y secundaria. La permanencia media en el cargo de los ministros cuyo mandato completo se observa en este período de 14 años fue de algo menos de 2 años y 3 meses (**cuadro 6.1**). Los ministros tienen una permanencia media ligeramente superior si son mujeres (aumento de 7 meses), tienen experiencia docente previa en educación primaria o secundaria (aumento de 5 meses) y poseen un título de postgrado (aumento de 4 meses). Entre los países clasificados según el Índice de Democracia Liberal, los ministros de los países situados en el tercio superior tenían el mandato medio más corto (1 año y 11 meses), mientras que los del tercio inferior tenían el

más largo (2 años y 5 meses). La probabilidad de permanecer en este cargo ministerial es del 79 % al cabo de un año, del 49 % pasados dos años y del 33 % transcurridos tres años (figura 6.3).

Los ministros de Europa y Norteamérica tienen algunas características únicas. A pesar de proceder de la región con mayor porcentaje de personas mayores de 65 años, son los ministros más jóvenes (49 años de media), dato que contrasta con la edad media de los ministros de Educación de los países del Norte de África y Asia Occidental, que suelen tener una media de 10 años más (58 años). Dichos ministros son también los que menos tiempo permanecen en sus cargos (2 años), lo que supone entre 4 y 5 meses menos que en América Latina y el Caribe, Oceanía y el África subsahariana. Además, también es más probable que sean mujeres (41 %); mientras que la representación femenina en este tipo de cargos en el Norte de África y Asia Occidental es de tan solo el 7 %.

Los ministros de América Latina y el Caribe (32 %) y del África subsahariana (30 %) tienen relativamente más probabilidades de tener experiencia docente previa en educación primaria o secundaria. Por el contrario, los ministros de Asia Central y Meridional, de Asia Oriental y Sudoriental, y de Europa y Norteamérica son los que menos probabilidades tienen de contar con ese tipo de experiencia previa (16-18 %).

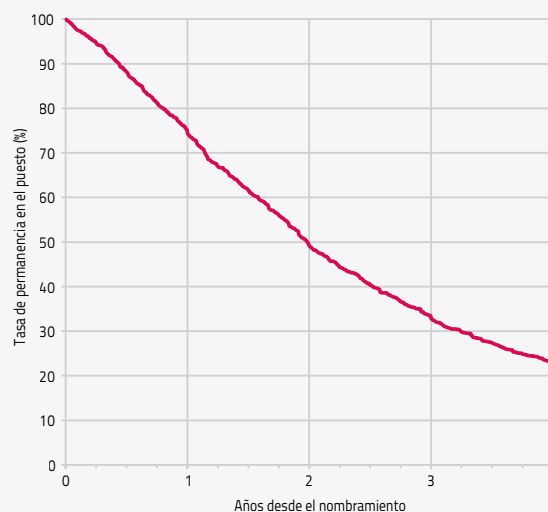
Los ministerios de Educación superior suelen estar encabezados por personas ligeramente más mayores (56 frente a 52 años), con un mayor nivel de estudios (82 % frente a 72 % con un título de postgrado), de sexo masculino (79 % frente a 72 %) y menos propensas a tener experiencia docente en educación primaria y básica (14 % frente a 23 %).

La evolución de las características de los ministros ha sido lenta en este periodo. Si se comparan las características de los ministros nombrados en 2010-2013 con las de aquellos nombrados desde 2020, no se han observado cambios significativos ni en la edad media de los mismos (que ha pasado de 52 a 53 años) ni en el porcentaje de los que poseen un título de posgrado (que ha disminuido del 71 % al 70 %). Sí se observa, sin embargo, un aumento algo más notable en el porcentaje de los que tienen experiencia docente previa (que ha pasado del 22 % al 25 %). Entre dichos periodos, el cambio más relevante se produjo en la proporción de mujeres (que ha aumentado desde el 23 % hasta el 30 %).

Los ministros de Educación tienen perfiles de formación y experiencia profesional diferentes a los de los demás ministros. Un análisis de los mandatos ministeriales basado en un periodo de tiempo más largo (1990-2021) pero de menor alcance geográfico (128 países) que el análisis realizado para este informe realizó una comparación entre los ministros de Educación, Sanidad y Hacienda. Dicho análisis mostró que aproximadamente un tercio de ellos no tenía experiencia política previa. También reveló que las mujeres son más propensas a tener carteras de educación (20 %) y salud (25 %) que carteras de finanzas (8 %). Según dicho análisis, los ministros de Educación procedían en su inmensa mayoría de campos como la investigación o la educación terciaria

FIGURA 6.3:

El 51 % de las y los ministros de Educación abandona su puesto al cabo de dos años de su nombramiento
Probabilidad de que un ministro de Educación siga en el cargo, según el tiempo transcurrido desde su nombramiento



Nota: El análisis abarca el periodo comprendido entre el 1 de enero de 2010 y el 31 de diciembre de 2023 e incluye a 1412 ministros de Educación de 211 sistemas educativos.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig6_3

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM.

(39 % frente a solo el 14 % entre los ministros de Hacienda) y solo unos pocos habían sido profesores en la década anterior a dedicarse a la política a tiempo completo (6 %), un porcentaje muy inferior al obtenido según este informe, lo cual probablemente se deba al diferente periodo de referencia en que el uno y el otro se basan. Los ministros de Finanzas suelen haber ocupado puestos de cuello blanco en el sector privado (37 %, frente al 4 % de los ministros de Educación) o haber sido directores generales (14 %, frente al 3 % de los ministros de Educación). Aproximadamente uno de cada cinco ministros de Educación y Sanidad había ocupado un puesto en el sector público. La formación de los Ministros de Educación era variada: mientras que el 47 % de los Ministros de Sanidad habían estudiado medicina, el 65 % de los Ministros de Hacienda habían estudiado economía o gestión (cuadro 6.2).

El cese de ministros por exigencias políticas es inevitablemente perturbador, aunque es difícil de demostrar. El análisis de los proyectos educativos llevados a cabo por el Banco Mundial entre 2000 y 2017 en 114 países reveló una correlación negativa sustancial entre la rotación ministerial y el rendimiento de los proyectos. Un aumento del orden de una desviación típica en el número de ministros de Educación durante la ejecución del proyecto se asoció a una disminución de 11 puntos porcentuales

CUADRO 6.2:

Ministros de Educación, Sanidad y Hacienda, según su trayectoria profesional previa, 1990-2021

	Educación	Salud	Finanzas
Número	1981	1530	1196
Sin experiencia política previa (%)	37	33	40
Mujeres (%)	20	25	8
Ocupación anterior (%)			
Investigación o educación terciaria	39	15	14
Partido político	6	7	5
Profesional médico o sanitario	2	27	1
Director/a general	3	5	14
Sector privado, cuello blanco	4	5	37
Sector público, cuello blanco	19	19	4
Docente	6	2	0
Juez/a o abogado/a	5	4	4
Organización no gubernamental	2	3	2
Sindicato	2	2	1
Educación (%)			
Medicina	5	47	1
Otras humanidades	12	3	2
Derecho	14	11	11
Economía/empresariales/gestión y administración	15	13	65

Notas: Los datos proceden de 128 países y la muestra incluye aquellos con datos completos sobre experiencia política, ocupación y formación académica. Los totales no suman 100 %.

Fuente: Nyrup et al. (2023).

en la probabilidad de que un resultado del proyecto fuera declarado «satisfactorio» (Bedasso, 2024).

A menudo, los ministros de Educación llegan al cargo sin una preparación adecuada para el desempeño de sus funciones y carentes de unas condiciones propicias para dirigir y alcanzar el éxito. En Canadá, entre 2000 y 2016, hubo 81 ministros de Educación provinciales, con un mandato medio de algo menos de dos años. Cinco exministros entrevistados admitieron no haber estado adecuadamente preparados para el cargo. Al principio de su mandato, recibieron formación en comunicación y sesiones informativas sobre legislación y presupuestos, pero el puesto carecía de descripción. Según declararon, durante sus mandatos, se sintieron abrumados por la carga de trabajo y la diversidad de actores con los que tenían que relacionarse: departamentos de educación, miembros de partidos políticos y colegas de gabinete, contribuyentes, estudiantes, docentes, padres y madres, consejos escolares y organizaciones comunitarias. También destacaron que ser el principal representante de una cartera política y de alto riesgo generaba ansiedad. La falta de buenos datos y las opiniones encontradas con funcionarios del departamento u

otros miembros del partido exigían un compromiso político para la toma de decisiones. Como aspecto positivo, informaron de que el establecimiento de comisiones o comités de auditoría ayudó a reducir la percepción de sesgo o influencia políticos (Rouble, 2018, 2019).

“ Los ministros argumentan que es difícil encontrar tiempo para ejercer el liderazgo ”

Los ministros también argumentan que es difícil encontrar tiempo para ejercer el liderazgo. En Dinamarca, el análisis de las condiciones de trabajo reveló que los ministros de todos los sectores, incluido el educativo, trabajaban unas 70 horas semanales, pero también que la mayor parte de su tiempo la dedicaban a reuniones, preparación y trabajo político en el partido, lo que dejaba poco tiempo para la estrategia o la innovación política (Pedersen et al., 2018). En Finlandia, se utilizó un nuevo modelo de gestión pública para intentar trasladar la toma de

RECUADRO 6.1:

Los ministros tienen que liderar coaliciones y cambiar la opinión pública para lograr sus principales objetivos

Los relatos en primera persona aportan algunas ideas sobre los distintos actos de equilibrio que los ministros tienen que hacer en su intento de reformar los sistemas educativos. Estos relatos suelen hacer hincapié en la importancia de la formación de coaliciones y la gestión de las relaciones. Aunque sea ilustrativo, lo que dicen los ministros sobre su mandato y sus logros debe interpretarse con cautela. Los políticos no pueden revelar plenamente sus verdaderas creencias. Sus afirmaciones sobre el éxito o la sostenibilidad de las reformas son difíciles de verificar.

En Delhi (India), el viceministro jefe Manish Sisodia, responsable de Educación entre 2015 y 2023, emprendió una reforma para promover la educación pública en respuesta a la creciente tendencia de las familias más ricas a optar por proveedores privados. El objetivo era cambiar la cultura del rendimiento (Aiyar et al., 2021). Se aumentó la discrecionalidad financiera y se concedió libertad para contratar gestores de patrimonio encargados de gestionar las infraestructuras escolares, con el fin de capacitar a los directores de los centros y ganarse su confianza. Los directores que presentaron documentos de visión para sus escuelas recibieron apoyo para convertirlas en escuelas modelo (Sisodia, 2019).

En Sierra Leona, David Sengheh, Ministro de Educación Básica y Secundaria Superior entre 2019 y 2023, creó una coalición para revocar la prohibición de que las niñas embarazadas vayan a la escuela mediante la participación de los medios de comunicación tradicionales y en línea. Su labor de promoción se centró en cambiar la percepción de muchas partes interesadas nacionales de que los donantes externos dirigían el debate. El ministerio creó un grupo de trabajo al que los socios de desarrollo externos aportaron investigaciones para convencer a los miembros del gabinete. Una vez levantada la prohibición, los grupos interesados y las organizaciones de la sociedad civil se comprometieron a supervisar el cambio, a pesar de la persistente oposición de los detractores de la política (Sengheh, 2023).

En Perú, Jaime Saavedra, ministro de Educación entre 2013 y 2016, se asoció con la organización Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab del Instituto Tecnológico de Massachusetts para realizar evaluaciones rigurosas de los programas públicos. La reforma del currículum educativo se gestionó mediante un proceso de consulta nacional de cuatro años de duración destinado a recabar ideas y fomentar el apoyo de la sociedad civil, expertos y miembros del cuerpo docente. El papel del ministerio en el apoyo al profesorado resultó ser un aspecto clave. La amplia comunicación fortaleció el contacto con los líderes de opinión de los medios de comunicación y el apoyo de la opinión pública, que desempeñó un papel importante en las negociaciones sobre las asignaciones presupuestarias para educación con los sucesivos presidentes (Saavedra, 2022).

decisiones estratégicas y los objetivos prioritarios a los ministros y las funciones de asesoramiento a su subordinados. Un estudio basado en una serie de memorias y entrevistas con 28 ministros y altos funcionarios, tres de ellos relacionados con la educación, reveló que los documentos estratégicos abarcaban periodos de tiempo mucho más largos que el típico mandato ministerial, lo que hacía que los ministros tuvieran un papel menos activo en su formulación (Tiili, 2008). Algunos ministros de Educación han aportado información sobre las acciones prioritarias que ellos mismos impulsaron y que resultaron esenciales para conseguir el cambio y las mejoras políticas deseadas (**recuadro 6.1**).

Los ministros que realmente tratan de proponer su visión de la educación se inspiran en los ejemplos de otros países y tratan de aprender de ellos. En las dos últimas décadas, se ha prestado mucha atención a los países que han obtenido buenos resultados en algunas dimensiones de las evaluaciones internacionales a gran escala, lo cual a dado lugar a procesos de préstamo de políticas. Estos procesos han sido criticados por ser, a menudo, demasiado superficiales (Steiner-Khamsi, 2006). Sin embargo, cuando se han llevado a cabo prestando suficiente atención al contexto, sí que han contribuido a inspirar el cambio. El relato histórico del desarrollo del sistema educativo en Japón y la República de Corea ha analizado cómo los líderes políticos consideraban la educación clave para el renacimiento nacional. En Japón, se ejerció una fuerte presión para adoptar a gran escala las estructuras del sistema escolar y universitario de Estados Unidos en los años de posguerra.

Tras un animado debate público, el Ministerio de Educación negoció con los sindicatos docentes una serie de enfoques adaptados al contexto del país en áreas como, por ejemplo, la evaluación del rendimiento del profesorado. En la República de Corea, durante la década de 1950, el presidente envió a más de 100 profesores de la Universidad Nacional de Seúl a estudiar las experiencias de Estados Unidos, lo que dio lugar a una serie de propuestas de reforma educativa, que finalmente fueron modificadas (Crouch y Spindelman, 2023).

Más allá de los ministros, en muchos países la autoridad educativa recae en los jefes de los gobiernos locales. En Italia, un análisis realizado entre 2000 y 2015 a partir de 1211 elecciones municipales en las que los resultados estuvieron especialmente reñidos reveló que los alcaldes con estudios que poseían al menos un título universitario o técnico aumentaron la inversión pública, en comparación con sus homólogos con menos estudios, en tres puntos porcentuales, de los cuales uno se destinó específicamente a la educación (Mitra, 2023). En Brasil, las escuelas primarias públicas de los municipios dirigidos por alcaldes con un alto nivel educativo elegidos en reñidas elecciones entre 2000 y 2008 tenían clases de menor tamaño y empleaban a un mayor porcentaje de profesores con un título de educación secundaria. Sin embargo, esto no se tradujo ni en un aumento de la tasa de matriculación ni en una disminución de las tasas de abandono escolar (Bastos y Sánchez, 2024).

Los legisladores pueden liderar ejerciendo sus funciones

Los parlamentarios pueden ser líderes clave a través del ejercicio de responsabilidades críticas como legislar, abogar, dar forma a las finanzas públicas, controlar las acciones del ejecutivo y representar a sus electores. En la provincia canadiense de Quebec, en el marco de la reforma educativa de 1997, la Comisión de Educación encabezó una investigación sobre la finalización de los estudios secundarios y celebró audiencias públicas sobre el proyecto de ley. Sus intervenciones se basaron en el consenso social sobre la necesidad de una política de educación de la primera infancia, la autonomía escolar y el mantenimiento de los consejos escolares (Bégin-Caouette, 2010).

“

Los legisladores determinan cómo se enmarcan y perciben las reformas educativas cuando debaten los proyectos de ley

”

Los legisladores determinan cómo se enmarcan y perciben las reformas educativas cuando debaten los proyectos de ley. En China, los organismos gubernamentales utilizaron el Congreso Nacional del Pueblo y la Conferencia Consultiva Política del Pueblo Chino entre 1983 y 2007 para crear coaliciones políticas con una participación adecuada de los medios de comunicación, modificar leyes y propuestas políticas, y aumentar el gasto del gobierno central en la educación obligatoria (Lü et al., 2020). En India, la segunda enmienda a la Ley sobre el Derecho a la Educación de 2009, que otorgaba a los estados el derecho a tomar decisiones sobre la permanencia de los niños y niñas en los cursos 5.º y 8.º, se debatió ampliamente tanto en la Lok Sabha (cámara baja) como en la Rajya Sabha (cámara alta). Los ministros y los partidarios de la enmienda enmarcaron el problema del aprendizaje deficiente en términos de bajos niveles de esfuerzo por parte tanto del alumnado como del profesorado, y solo unos pocos argumentaron, por ejemplo, que la causa principal era la falta de instalaciones o de responsabilidad de los padres y madres (Kumar y Sharma, 2021).

En Türkiye, la influencia de las comisiones de educación en los proyectos de ley del Gobierno entre 2011 y 2015 fue mayor cuando hicieron uso de sus competencias de escrutinio y consultaron con los ministros patrocinadores y las partes interesadas (Bektas, 2023). En el Reino Unido, en los debates parlamentarios, los miembros del Partido Conservador se referían a las escuelas secundarias gubernamentales selectivas («gramática») predominantemente como «buenas escuelas» y argumentaban a su favor, alegando que dichas escuelas apoyaban la movilidad social y eran una expresión legítima de la elección de los padres y madres (Bainbridge et al., 2022).

En Brasil, 33 de las 61 leyes educativas que entraron en vigor entre 1995 y 2010 fueron iniciadas por el gobierno. El Congreso intervino significativamente, a través de enmiendas y negociaciones, centrándose en la continuidad y estabilidad de las políticas públicas de financiación de la educación básica y de evaluación de la educación superior. En 2005, durante

las negociaciones entre el ejecutivo y el legislativo sobre la financiación de la educación básica, se incluyeron en los textos legales modificaciones introducidas por los parlamentarios. Pero, aparte de esas intervenciones, pocos parlamentarios se centraron en la creación de escuelas federales en sus propias circunscripciones (Gomes y Martins, 2016).

Los parlamentarios utilizan las comisiones de investigación para sensibilizar y exigir responsabilidades al gobierno (Keppel, 2023). Sin embargo, por lo general, los órganos parlamentarios se sienten limitados a la hora de dirigir la supervisión financiera. Según la Encuesta de Presupuesto Abierto, en 69 de 117 países, los ejecutivos cambian la financiación entre ministerios o departamentos sin autorización del poder legislativo (IBP, 2019).

La capacidad de las asambleas legislativas para desempeñar sus funciones con eficacia depende de las capacidades, los incentivos y las funciones en los procesos de formulación de políticas, que varían enormemente a nivel global entre unos países y otros (Barkan, 2009; BID, 2006). El diseño constitucional, el desarrollo histórico del poder ejecutivo y las normas internas que rigen el parlamento conforman las relaciones y la dinámica entre los poderes legislativo y ejecutivo (Ishiyama, 2024).

En el África subsahariana, la supervisión legislativa relativamente débil está vinculada a la alta rotación de los legisladores y a la limitada independencia del ejecutivo (Ambasa et al., 2022; Opalo, 2019), pero también al clientelismo. En Ghana, las respuestas de 80 de los 275 miembros del parlamento en 2016 mostraron que los ciudadanos esperaban que estos se centraran primero en resolver sus necesidades, como el pago de las tasas escolares, la construcción de viviendas para el cuerpo docente, la ampliación de la oferta de becas y el suministro de libros de texto. Este enfoque limitaba el tiempo para la realización de tareas básicas, lo que, a su vez, provocaba absentismo y dificultaba la supervisión (Zackaria y Appiah-Marfo, 2022). Los votantes keniatas evalúan principalmente a sus representantes legislativos en función del servicio directo prestado a su circunscripción (Opalo, 2020). La Comisión de Educación e Investigación celebró más de 300 reuniones entre 2014 y 2020, posicionándose así en el sexto lugar por detrás de las comisiones de Inversión Pública, Cuentas Públicas, Tierras, Finanzas y Planificación Nacional, y Medio Ambiente y Recursos Naturales. Dicha comisión dedicó la mitad de su tiempo a actividades de supervisión. Sin embargo, la preferencia de los votantes por los servicios directos a los electores hizo que se prestara menos atención al trabajo político (Opalo, 2022). En Nigeria, los legisladores prefieren ser miembros de comisiones encargadas de proporcionar el acceso a distintos servicios a sus electores como, por ejemplo, las comisiones de educación, sanidad y petróleo y gas (Demarest, 2021).

Se ha demostrado que el género de los parlamentarios tiene un elevado impacto en los esfuerzos y los resultados de la política educativa. Según el análisis de un panel de investigación cuyos datos abarcaron un periodo de 30 años, la presencia de un mayor número de mujeres en el parlamento contribuyó a mejorar significativamente las tasas de finalización de la educación primaria (Dutta y Maus, 2021). El análisis de las prioridades

políticas de los legisladores en Hong Kong (China) entre 1970 y 2012 reveló que las legisladoras tenían el doble de probabilidades de proponer mociones sobre educación que sus homólogos varones (Tam, 2017). El análisis de 19 países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) entre 1960 y 2015 reveló que el aumento de la proporción de legisladoras en un punto porcentual había contribuido a incrementar el gasto público en educación como porcentaje del producto interior bruto hasta en 0,1 puntos porcentuales (Chen, 2021).

“

La presencia de un mayor número de mujeres en el parlamento contribuye a mejorar significativamente las tasas de finalización de la educación primaria

”

Una encuesta realizada por la Unión Parlamentaria Internacional a 283 miembros subrayó la necesidad de que los nuevos miembros adquieran competencias en análisis presupuestario y reciban tanto formación inicial como desarrollo profesional continuo (UIP, 2017). La iniciación puede mejorar la sensación de eficacia y confianza de los políticos. Los conocimientos de liderazgo necesarios incluyen conocimientos técnicos, conocimientos conceptuales y la capacidad de transferir las lecciones aprendidas de un asunto a otro. El desarrollo del liderazgo político también requiere hacer hincapié en la vida política cotidiana, el aprendizaje estructurado, la práctica deliberada de nuevas competencias y la reflexión (Hartley, 2014).

EN LA DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN INFLUYEN MUCHOS OTROS ACTORES

El liderazgo en materia de educación no solo lo ejercen los dirigentes políticos a través de sus cargos de autoridad, sino también diversas partes interesadas que se ven afectadas por la educación y aplican políticas o están interesadas en los objetivos de la educación.

LOS GRUPOS DE INTERÉS EJERCEN EL LIDERAZGO EN EDUCACIÓN

El profesorado, el alumnado así como las y los empresarios son partes interesadas que se relacionan con los gobiernos e intentan influir en las prioridades educativas.

Los sindicatos docentes pueden liderar el cambio, pero a menudo se muestran reacios a él

Los sindicatos docentes –organizaciones colectivas que representan los intereses profesionales del profesorado– varían en cuanto a tamaño, escala, centralización, objetivos y representatividad. Su poderosa influencia política se utiliza a menudo para impugnar las reformas (Chambers-Ju, 2024; Moe y Wiborg, 2017; Paglayan, 2019). Dichos sindicatos influyen en la

política educativa a través de grupos de presión, negociaciones colectivas y huelgas, y, en algunos países, en las decisiones de contratación, promoción y traslado de los profesores. Además, dado que se trata del mayor cuerpo profesional de funcionarios, pueden incluso influir en las elecciones.

A menudo, se ha considerado que los sindicatos expresan intereses creados y se oponen al cambio (Schneider, 2022). En Ecuador, las reformas aprobadas entre 2006 y 2017 ampliaron la educación y mejoraron los resultados del aprendizaje frente a la oposición sindical (Schneider et al., 2019). Sin embargo, los sindicatos han sido socios importantes en las reformas orientadas a la calidad. En Chile, han sido defensores clave de las reformas destinadas a aumentar la meritocracia y el prestigio de la carrera docente (Mizala y Schneider, 2020). En México, muchos gobiernos estatales negociaron exitosamente con el sindicato docente para asegurar la implementación de la reforma de la carrera magisterial en 2015 (Smith Coyoli, 2024).

“

A menudo, se ha considerado que los sindicatos expresan intereses creados y se oponen al cambio

”

La mejora de las condiciones de trabajo y de la calidad de la educación se consigue mejor cuando estos objetivos van de la mano. En Punjab (Pakistán), los profesores se opusieron e incluso llegaron a frenar un intento del gobierno de introducir el inglés como medio de enseñanza, lo que pone de relieve la necesidad crítica de incluir al profesorado en la fase de diseño de cambios radicales. En la India, una reforma para introducir el aprendizaje basado en actividades contó con el apoyo de los docentes, quienes participaron en el proceso de diseño y ensayo inicial (Aslam et al., 2020).

Los gobiernos deben colaborar con los sindicatos docentes, ya que, además de ser ellos quienes se encargarán de aplicar las reformas, tienen una perspectiva única sobre el terreno de las necesidades y prioridades educativas. Involucrarlos reducirá la tensión y el conflicto, ya que las partes interesadas pueden trabajar con el objetivo común de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En 2021, en el marco de una encuesta mundial realizada a 128 representantes sindicales, el 37 % declaró que los gobiernos consultaban siempre o a menudo a los sindicatos sobre aspectos relacionados con la política educativa. Los sindicatos que percibían una relación de colaboración y apoyo con los gobiernos tenían más probabilidades de estar también satisfechos con la remuneración y las condiciones de trabajo de los docentes (Thompson, 2021). En Finlandia, el sindicato docente ha colaborado estrechamente con el Gobierno (Nivanaho y Thrupp, 2023). Dicho sindicato ha abogado por la flexibilidad, la autonomía y las elevadas credenciales académicas del profesorado. Estos esfuerzos han propiciado la creación de una relación basada en la confianza (Sahlberg, 2021).

Una crítica que se hace en algunos países es que los sindicatos tienen poco margen para influir en la política debido a su escasa capacidad para formular propuestas políticas creíbles. El análisis de la mayor organización de docentes de Indonesia sostenía que, debido a su limitada capacidad técnica, dicha organización tenía una influencia marginal en los debates sobre normas profesionales, formación y evaluación (Chambers-Ju et al., 2022). En Túnez, una huelga organizada por el cuerpo docente en 2023 pidió a sus miembros que, en lugar de abandonar las aulas o participar en protestas violentas, retuvieran las notas del alumnado. Sin embargo, las entrevistas con los participantes revelaron que estos cuestionaban la dirección estratégica del sindicato. También les preocupaba que las acusaciones de clientelismo y falta de respeto de los procedimientos democráticos dentro de su organización minaran su confianza en el sindicato para liderar el cambio (Sobhy, 2024).

El ejercicio del liderazgo puede, por tanto, apoyarse en el desarrollo de la capacidad profesional, en el cual los sindicatos pueden y deben desempeñar un papel importante. La Internacional de la Educación, con el apoyo de la Fundación Jacobs, ha puesto en marcha un proyecto en colaboración con sindicatos nacionales de Brasil, Colombia, Côte d'Ivoire, Ghana, Malasia, la República de Corea y Suiza para desarrollar prácticas eficaces de evaluación formativa en el aula y difundirlas con el objetivo de informar sobre la mejora de las políticas nacionales (Campbell et al., 2022).

Los sindicatos estudiantiles han impulsado la transformación de la educación

Los sindicatos estudiantiles utilizan el activismo político para exigir la rendición de cuentas en el ámbito de la educación. En los establecimientos de educación superior, los sindicatos de estudiantes suelen abogar por la representación y los derechos del alumnado para defender mejor sus intereses, incluida la calidad de la educación, el acceso a esta y las disposiciones de bienestar social. Pero también actúan con otros actores para reclamar objetivos más amplios relacionados con la justicia social y la reforma política (Klemenčič, 2024).

Los sindicatos estudiantiles suelen defender el derecho a una educación asequible. El sindicato de estudiantes All-Africa colaboró con estudiantes sudafricanos en la campaña *#FeesMustFall* a favor de un acceso equitativo a la educación superior (Kodjie et al., 2024). La Unión Nacional de Estudiantes de Ghana, como miembro de una coalición contra la comercialización de la educación, presentó una petición al parlamento exigiendo un mayor presupuesto para la educación pública (Adonteng et al., 2024). En Sri Lanka, la política estudiantil se ha centrado en preservar la política de educación gratuita vigente desde la década de 1940, oponerse a la privatización de la educación superior y promover cuestiones relacionadas con el bienestar estudiantil, como la calidad de las instalaciones, las comidas y los estipendios mensuales (Dulanjana, 2024).

En algunos casos, el activismo estudiantil se centra en la inclusión. En Singapur, el movimiento de apoyo a las y los

estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y transexuales se alinea con el sistema de valores en torno al respeto a la familia y la comunidad, e intenta evitar la polarización (Reza y Goh, 2024). La Coalición Nacional de Educación de Zambia colaboró con la Unión Nacional de Estudiantes del país para crear la Red de Mujeres Estudiantes, cuyo objetivo es avanzar en la igualdad de género aumentando la representación femenina en puestos de liderazgo. En 2021/22, la Universidad de Copperbelt eligió a su primera presidenta sindical, mientras que la Universidad de Zambia y el Evelyn Hone College tienen vicepresidentas en sus sindicatos estudiantiles (Coalición Nacional de Educación de Zambia 2023).

El alumnado participa activamente en las funciones de rendición de cuentas de la educación superior. La Unión de Estudiantes Europea y sus miembros colaboran en el desarrollo de políticas e dispositivos destinadas a garantizar la calidad de la educación superior europea. Los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo han hecho obligatoria la participación de los estudiantes en la garantía externa e interna de la calidad de la educación superior (Darmanin et al., 2024). En Chequia, los estudiantes no solo tienen una fuerte presencia en el ámbito universitario, sino que, además, están respaldados por una legislación nacional que les concede al menos un tercio de los escaños en todos los claustros académicos a nivel de facultad y de universidad (Hammerbauer et al., 2024).

La interferencia política puede repercutir en la eficacia de los sindicatos estudiantiles. En Kenya, la Ley (Enmienda) de Universidades de 2016 trasladó la responsabilidad de seleccionar a los miembros de los consejos estudiantiles de las asociaciones de estudiantes de un proceso electoral a unos cuantos delegados. El proceso permitió a la administración universitaria influir en la composición de los consejos estudiantiles y redujo el espacio para el activismo estudiantil. Mientras que la anterior Organización de Estudiantes de la Universidad de Nairobi fue capaz de detener los constantes intentos de aumentar las tasas académicas, la nueva asociación de estudiantes, designada políticamente, no pudo evitar que estas aumentaran más del doble (Ojwang, 2024).

Las relaciones entre los sindicatos estudiantiles y los gobiernos suelen ser de confrontación, especialmente cuando los activistas estudiantiles participan en reivindicaciones más amplias de democratización y reforma política, o incluso las encabezan. En muchos casos, estos movimientos son reprimidos con violencia, y sus líderes son perseguidos por alteración del orden político y calificados de sediciosos.

Sin embargo, cuando sus acciones conducen a un cambio de régimen, los líderes estudiantiles son reconocidos como héroes. En Bangladesh, los activistas estudiantiles desempeñaron un papel decisivo en los movimientos por el idioma, la educación y la independencia de las décadas de 1950 y 1960. Posteriormente, sin embargo, los dos principales partidos políticos utilizaron sus alas estudiantiles como apoderados en un feroz antagonismo político. Estas alas llevaban a cabo actividades delictivas en

RECUADRO 6.2:

El alumnado lideró los esfuerzos políticos para transformar la educación en Chile

En los 30 años que siguieron a la restauración de la democracia en Chile en 1990 y hasta la gran convulsión social de 2019, se calcula que se produjeron 908 actos de protesta estudiantil. Las protestas estudiantiles adquirieron mayor relevancia en 2000, pero cobraron impulso en 2006 con la llamada Revolución Pingüina, protagonizada por estudiantes de secundaria. En respuesta, una ley aumentó en un 50 % las asignaciones a las escuelas municipales, que atendían sobre todo a los alumnos más desfavorecidos. También se propusieron medidas como el mantenimiento de los edificios escolares deteriorados y la gratuidad de las comidas escolares y los abonos de transporte en autobús. La Comisión Presidencial de Educación reunió a 81 expertos y actores de la sociedad civil, incluidos líderes estudiantiles (Donoso y Somma, 2019). A pesar de esta respuesta, el movimiento estudiantil continuó y desembocó en las protestas de 2011-12, movilizadas por la Confederación de Estudiantes de Chile, que se centraron en la financiación de la educación superior (González, 2020; Wiley, 2013).

El movimiento general pretendía que la educación pasara del modelo de mercado heredado de la dictadura militar de Augusto Pinochet a un derecho humano social en el marco de un Estado de bienestar. Los componentes clave de la demanda eran la mejora de la calidad de la enseñanza pública, la eliminación de las instituciones privadas con ánimo de lucro, la ampliación y mejora de la igualdad de acceso a la educación superior y el aumento de la capacidad del Estado para regular y orientar la educación superior.

Los líderes estudiantiles y portavoces de las protestas de 2011-12 -Gabriel Boric, Karol Cariola, Giorgio Jackson y Camila Vallejo- fueron elegidos miembros del Congreso Nacional. Como tales, dirigieron el debate público para incluir las reivindicaciones estudiantiles en la agenda política y legislativa. Los líderes estudiantiles del movimiento se incorporaron al gobierno como asesores, asumieron funciones clave en la administración pública y fundaron nuevos partidos políticos. En 2022, Gabriel Boric fue elegido Presidente de Chile y nombró a cuatro antiguos dirigentes de la Confederación para su gabinete y a varios otros para puestos clave del gobierno nacional central y local. Así, las organizaciones estudiantiles pudieron cuestionar la percepción pública del papel de la educación en la sociedad, lo que llevó a una amplia e intensa discusión nacional sobre los propósitos de la escolarización y la educación superior (Argomedo et al., 2024; Bellei y Villalobos, 2024). Sin embargo, una de las reivindicaciones más antiguas del movimiento, que es la condonación de la deuda estudiantil, que actualmente asciende a 12 000 millones de dólares, ha sido contestada porque beneficiaría a personas que, por término medio, son acomodadas: casi la mitad de los beneficiarios en 2023 procedían del quintil más rico (Sánchez, 2024).

los campus, como la extorsión, que eran toleradas, cuando no fomentadas, (Patwary, 2011) hasta tal punto que incluso destacadas personalidades instaron a poner fin a dichas prácticas (Ahmed, 2019). No obstante, siguió existiendo un movimiento estudiantil con un claro programa político (Jackman, 2022). Una de las campañas recurrentes se opuso a las cuotas para los empleos públicos, las cuales, si bien en un principio pretendían reconocer a los veteranos de la Guerra de la independencia de 1971, posteriormente, se utilizaron como instrumento de clientelismo político. En 2024, este movimiento consiguió derrocar al gobierno e incluso se le reconoció su contribución con puestos en el gabinete provisional (Alamgir, 2024). Los movimientos estudiantiles de Chile representan un caso notable de liderazgo estudiantil (recuadro 6.2).

“ Cuando sus acciones conducen a un cambio de régimen, los líderes estudiantiles son reconocidos como héroes ”

Las organizaciones patronales tienden a promover una agenda de competencias

Los líderes empresariales están interesados en configurar las políticas educativas para mejorar la competitividad de la mano de obra (Peyser, 2024). La falta de preparación de los titulados para el mundo laboral, así como la carencia de competencias o la inadecuación de estas son quejas habituales de los empresarios. En 2019, más de 5000 antiguos alumnos de la Escuela de Negocios Harvard señalaron a la debilidad y el deterioro del sistema de educación primaria y secundaria como una de las cinco razones principales del declive de la competitividad empresarial en Estados Unidos (Porter et al., 2019). La ausencia de liderazgo del sector empresarial en la educación es una preocupación común en muchos países. Los representantes de las empresas consideran que resolver los problemas del sector educativo es responsabilidad de otros, a pesar de que las empresas sean las primeras en beneficiarse de su calidad. En Estados Unidos, solo el 3 % de más de 1100 superintendentes de distrito calificó a los líderes empresariales como profesionales bien informados, mientras que el 14 % de ellos consideraba que los conocimientos que dichos profesionales tenían acerca de la educación pública eran escasos o inadecuados (Rivkin et al., 2014).

En cambio, las empresas de países como Alemania y Suiza se han implicado en el ámbito educativo sirviendo como base de un sistema educativo de formación profesional dual ofreciendo de contratos de aprendizaje, garantizando la calidad de la formación y organizando exámenes (Deissinger y Gonon, 2016). Por ejemplo, la Unión Patronal Suiza participa activamente en la elaboración del programa de formación, los instituciones docentes, el currículo o planes de estudios y las evaluaciones (OIT, 2020).

“

Los empresarios pueden demostrar su liderazgo en el sector de la educación y la formación mediante prácticas de contratación e inversiones

”

Asumir tal papel de liderazgo es el resultado de décadas de inversión y no puede suceder de la noche a la mañana. Un estudio de 28 organizaciones nacionales de empresarios y miembros de empresas reveló que, aunque todos ellos expresaron su voluntad de participar en los sistemas de formación y adquisición de competencias, la mayoría no podía dirigirlos plenamente. También hicieron hincapié en la necesidad de mejorar el marco jurídico para poder coordinar los sistemas. Aunque participaban en las fases iniciales de diseño del proyecto, carecían de funciones de supervisión continua. Una función de liderazgo común a muchas organizaciones patronales es la creación de consejos sectoriales de competencias. En Uganda, la Federación de Empleadores de Uganda (FUE) participó en el proceso de desarrollo de estrategias para la enseñanza y formación técnica y profesional, presidió tanto el grupo de trabajo provisional de la organización Skilling Uganda como el equipo de tareas sobre la reforma de dicha organización, y estableció cinco consejos sectoriales de competencias (OIT, 2020). En Argentina, varios intentos a escala nacional y provincial han tratado de reunir a las autoridades educativas, las partes interesadas de la industria y los interlocutores sociales. En Mar de Plata, provincia de Buenos Aires, las autoridades educativas colaboraron con el sector de la construcción naval para adaptar los programas de formación a las necesidades detectadas. En la provincia de San Juan, la colaboración entre autoridades públicas y privadas para identificar mejor las necesidades y la actualización de los contenidos educativos dio lugar a un acuerdo entre las partes (Valdés, 2022).

Los empresarios pueden demostrar su liderazgo en el sector de la educación y la formación mediante prácticas de contratación e inversiones. Los contratos de trabajo temporales, por ejemplo, pueden no favorecer la formación de competencias (Kalleberg, 2018). Especialmente en ausencia de un seguro de desempleo adecuado, los empleados tienen menos incentivos para invertir en competencias específicas de la empresa, ya que pueden sufrir importantes impactos negativos si las industrias se enfrentan a desafíos (Ahlquist y Ansell, 2023). Una comparación común ha destacado asimismo las diferencias entre Asia Oriental, donde la demanda de los empleadores impulsó las mejoras educativas, y América Latina, donde el desarrollo económico no estuvo impulsado por la cualificación o las competencias (Haggard y Kaufman, 2009; Schneider, 2013).

Algunas organizaciones patronales intentan liderar la investigación, la defensa y la labor filantrópica. Un ejemplo es la señalización de las futuras necesidades de cualificación. Un informe de la Organización Internacional de Empleadores ha advertido a gobiernos y empresas sobre ocho requisitos cruciales en materia de cualificaciones. Para abordar las competencias en materia de cambio climático, la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia elaboró un protocolo de buenas prácticas y está actualmente coordinando proyectos sobre biodiversidad y economía circular (OIE, 2023, 2024). La Coalición Empresarial Mundial por la Educación (GBCE), creada en 2012, aboga por que las empresas mantengan la educación, el desarrollo humano y la formación como parte fundamental de sus estrategias medioambientales, sociales y de gobernanza (GBCE, 2022). Muchas grandes empresas utilizan las iniciativas de responsabilidad social corporativa como herramienta de influencia. En la India, donde los umbrales de gasto en responsabilidad social corporativa son obligatorios por ley, la educación es una prioridad absoluta (CSRBOX, 2023; India Data Insights y Sattva, 2024). Los actores filantrópicos y empresariales han defendido la alfabetización y la aritmética básicas (Evans y Hares, 2021), las becas de educación superior (Cosentino et al., 2019) y la educación de la primera infancia (Palumbo, 2022). A las personas ricas les gusta extraer lecciones de sus propios logros empresariales para influir en la política educativa (Patil y Brakman Reiser, 2021). Sin embargo, estas actividades dispares rara vez proponen una visión coherente de la educación.

ALGUNOS ACTORES LIDERAN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS GENERANDO IDEAS Y PRUEBAS

Los intelectuales no son solamente un actor más de los que influyen en la educación. Los intelectuales públicos ejercen influencia política en sus sociedades a través de sus escritos o discursos. Además, dado el rápido crecimiento de los medios de comunicación, también influye la modalidad en que realizan sus intervenciones (McCulloch y Peterson, 2022). Sus opiniones y razonamientos proporcionan el «marco de referencia» del que se nutren todos los demás actores que participan en la educación. Una serie de la UNESCO sobre 100 pensadores históricos de la educación desde la Antigüedad hasta los tiempos modernos sostenía que fueron ellos quienes aportaron la continuidad, llegando incluso a afirmar que: «podría decirse, sin exagerar demasiado, que es el molde en el que se funden todas las demás formas de pensamiento (filosófico, cultural, estético, histórico, etc.)». La serie subrayaba además que «filósofos, políticos, sociólogos, científicos, teólogos, novelistas, historiadores, poetas y ensayistas de todas las épocas y culturas han tenido mucho que decir sobre el tema de la educación el cual, en lugar de limitarse a mencionar brevemente, han abordado generalmente de frente. (...) Estas personas externas no solo desempeñan un papel importante, sino que a menudo superan a las teorías y las ideas recibidas de los pedagogos profesionales» (Morsy, 1993, p. 8). Esa lista excluía inadvertidamente a los artistas. Sin embargo, la arquitectura, la fotografía, la pintura, el teatro o la cinematografía también han configurado y siguen configurando la forma en que pensamos y establecemos los objetivos de la educación (**recuadro 6.3**).

RECUADRO 6.3:

Los cineastas también pueden ser líderes educativos

El arte puede promover «una cultura escolar en la que se dé más importancia a la exploración que al descubrimiento, se asigne más valor a la sorpresa que al control, se preste más atención a lo distintivo que a lo estándar, y se relacione más interés con lo metafórico que con lo literal» (Eisner, 2005, p. 213). Aunque el arte ha perdido terreno en los sistemas educativos de masas frente a enfoques cuyos métodos de enseñanza y evaluación son fáciles de estandarizar, sigue ejerciendo una gran influencia en la percepción que tiene la gente de lo que debería ser la educación.

El poder del cine como herramienta educativa está ampliamente reconocido, incluso en la preparación de futuros líderes educativos (English y Steffy, 1997). Sin embargo, los cineastas desempeñan un papel más amplio, dando lugar a influyentes debates sobre la educación en muchas sociedades, mediante el uso de sus historias y símbolos para crear significado y plantear cuestiones difíciles (Ma y Shouse, 2019). Ya sean películas de autor, documentales o superproducciones, las películas han retratado a educadores inspiradores, alumnos rebeldes y contextos sociales desafiantes, moldeando las creencias y actitudes de los espectadores. La influencia del cine es mundial, como demuestran algunos ejemplos. Entre las películas de habla inglesa que han tenido alcance mundial figuran las del Reino Unido, como *To Sir with Love* (*Rebelión en las aulas* en España y *Al maestro con cariño* en Latinoamérica) (1967), de James Clavell, y *Kes* (1969), de Ken Loach, y las de Estados Unidos, como *Stand and Deliver* (*Con ganas de triunfar*) (1988), de Ramón Menéndez, y *Dead Poets' Society* (*El club de los poetas muertos* en España y *La sociedad de los poetas muertos* en Latinoamérica) (1989), de Peter Weir.

En China, *Fenghuang qin* (literalmente, *Maestros rurales*), de Qun He (1993), relata la difícil situación de un joven profesor y arroja luz sobre los problemas de la educación rural. El vicepresidente Li Lanqing, autor él mismo de un libro sobre la reforma educativa china, reconoció que la película tuvo «una influencia inesperada en el proceso de toma de decisiones del Consejo de Estado para resolver los problemas de los profesores [rurales]» (Ma y Shouse, 2024). La premiada *Yigè dòu bǐnénghǎo* (*Ni uno menos*), de Zhang Yimou (1999), cuenta la historia de una adolescente que trabaja como profesora sustituta en una escuela rural durante un mes con el encargo de no dejar que ningún alumno abandone los estudios, a pesar de las presiones masivas para que emigre a la ciudad. *Kànshàngqu hǎn měi* (*Pequeñas flores rojas*), de Zhang Yuan (2006), cuenta la historia de un internado de preescolar en el que un niño de 4 años se resiste a cumplir las estrictas normas y el sistema de recompensas (Tan y Xiang, 2019).

La tradición cinematográfica francesa sobre temas educativos se remonta a la película de Jean Vigo *Zéro de conduite* (*Cero en conducta*) de 1933, que estuvo prohibida durante 12 años por su retrato de los estudiantes rebeldes de un internado. *Entre les murs* (*La clase/Entre los muros*), de Laurent Cantet (2008), ganadora de la Palma de Oro en el Festival de Cannes, utilizó actores aficionados en un instituto de París para mostrar los retos de los profesores en aulas cultural y étnicamente diversas. Su homólogo documental, *La cour de Babel* (*Escuela de Babel*) de Julie Bertolucci (2013) siguió a 24 estudiantes de 24 países diferentes en una clase de acogida francesa (van Hoeij, 2013). *Être et avoir* (*Ser y tener*), de Nicolas Philibert (2002), una película sobre el único profesor de una escuela multigrado, se convirtió en un punto de referencia sobre el tema de la educación rural (Jean, 2007).

En India, Aamir Khan, famoso actor, director de cine y productor, que sensibiliza sobre temas de justicia social, también ha hecho hincapié en la educación en su trabajo. Su debut como director, *Taare zameen par* (*Estrellas en la tierra o Estrellas del cielo en la tierra*) (2007), una película sobre un niño de 8 años con dislexia, tuvo un impacto no solo en la percepción pública, sino también en la política del Central Board of Secondary Education (*Hindustan Times*, 2019). La película *3 idiots* (*Tres idiotas*) (2009) se centró en poner de manifiesto aspectos como las presiones de los padres y madres, y la rigidez de los profesores en el sistema educativo (Hussain y Ahmad, 2016). Ambientado en un colegio de élite indio, el documental *Doon School Quintet*, del australiano David MacDougall, ha supuesto una importante contribución a la hora de considerar la formación en valores y la aculturación de la niñez (MacDougall, 2015).

En la República Islámica del Irán, el aclamado director Abbas Kiarostami comenzó su carrera realizando películas relacionadas con la educación para el Instituto para el Desarrollo Intelectual de Niños y Jóvenes Adultos en las décadas de 1970 y 1980 (The Criterion Channel, 2012). El director utilizaba cuentos infantiles sencillos para plantear cuestiones más generales sobre la sociedad y la moralidad, como en película *Khane-ye dust kojast* (*¿Dónde está la casa del amigo?*) (1987), en la que un chico intenta devolver a un amigo suyo del pueblo de al lado su cuaderno de ejercicios para protegerle de su expulsión al día siguiente. Su trabajo influyó a otros directores cinematográficos, como Samira Makhmalbaf, cuya película en kurdo *Takhté siah* (*La pizarra*) cuenta la historia de dos profesores en una zona fronteriza donde niños y adultos se ven obligados a luchar por su supervivencia mediante el contrabando y «tienen la sensación de que la educación no sirve para nada» (Kaufman, 2002). La película abordó cuestiones fundamentales de la educación: ¿Quién es la persona a la que se educa? ¿Qué necesita esta de la educación? ¿Cómo es posible saberlo? ¿Pueden la educación garantizar la libertad de las personas? ¿Cómo sería esa libertad? ¿Hasta qué punto soy libre para evaluar estas cuestiones? (Gibbs, 2014).

En Japón, *Umarete wa mita keredo* (*He nacido pero...*), de Yasujiro Ozu (1932), es una película sobre la infancia que también supuso una crítica a la influencia militar en la educación en los años previos a la Segunda Guerra Mundial (Darr, 2011). Hirokazu Koreeda trae esta tradición a la actualidad. Su documental (1991) *Mô ichi-tsu no kyôiku - Ina shôgakko haru-gumi no kiroku* (*Lecciones de un ternero*) describe el proyecto educativo de una escuela primaria, que enmarca todo el currículum o plan de estudios, desde la biología hasta las matemáticas, en torno a la cría de un animal joven (Nolletti Jr., 2011). En *Kaibutsu* (*Monstruo*), las respectivas versiones de una historia de supuestos abusos se cuentan desde la perspectiva de un niño, su madre y su profesor (Georgiades, 2024).

Continúa en la página siguiente...

RECUADRO 6.3 CONTINUACIÓN:

Una importante tradición cinematográfica de Europa del Este también ha abordado cuestiones educativas. En la Unión Soviética, *Eto my ne prokhodili* (traducida, literalmente, como *Esto no fue lo que aprendimos*), de Ilya Frez (1975), que seguía a los estudiantes de una academia pedagógica, fue una de las varias películas centradas en la educación y los jóvenes. Dinara Osanova, cineasta kirguisa, dio a conocerse principalmente gracias a su película *Patsany* (*Niños duros*) (1983), en la que se relataba la historia de la directora de un campamento de verano de deportes y trabajo para adolescentes con problemas. Los retos contemporáneos del currículum, el género y la sexualidad se tratan en *Uchenik* (*El estudiante*), del ruso Kirill Serebrennikov (2016), y *El foggy a levegő* (*Sin aire*), de la húngara Katalin Moldovai (2023).

No obstante, para muchos responsables políticos, los intelectuales y artistas siguen siendo una influencia indirecta y distante. En la mayoría de los países, son los miembros de la comunidad académica que se dedican a la investigación aplicada los que ejercen una influencia más directa en la política. Aunque la formulación de políticas basadas en datos empíricos es un término relativamente nuevo, la legislación y los cambios políticos en materia de educación se han basado en personas de universidades y centros de investigación que han sido invitadas como asesores del gobierno o han defendido determinadas políticas comunicando los resultados de sus investigaciones. Los investigadores también pueden trabajar en grupos de reflexión y organizaciones sin ánimo de lucro, que son los vehículos de coaliciones más amplias que impulsan determinadas reformas. El término «emprendedor político» se ha utilizado tanto de forma positiva (Mintrom, 2019) como crítica (Verger, 2008) para describir a las personas que enmarcan y defienden las reformas de forma atractiva para los responsables de la toma de decisiones. Por último, pero no por ello menos importante, las organizaciones internacionales desempeñan un papel legítimo en la educación, aunque sus motivaciones pueden ser objeto de escrutinio, ya que, a menudo, surgen interrogantes sobre si estas están realmente promoviendo determinados principios o ideas, o si solo pretenden proporcionar motivos que justifiquen su existencia. Independientemente de su motivación, todos estos actores pueden desempeñar un papel importante en la dirección de los sistemas educativos.

Gobiernos y grupos de presión recurren a los investigadores para respaldar propuestas políticas

Los investigadores desempeñan principalmente funciones docentes, investigadoras y administrativas en sus instituciones académicas. Sin embargo, a través de su presencia pública en conferencias o en los medios de comunicación, a menudo aportan asimismo ideas que permiten adquirir una comprensión más profunda de cuestiones importantes y pueden, indirectamente, alimentar los debates políticos (Lingard, 2013). El compromiso más activo de los investigadores tiene lugar a través de la creación de redes directas con los responsables políticos y los profesionales, incluida la producción de investigaciones encargadas para uso político, la participación en debates centrados en políticas y el desempeño de funciones en comités gubernamentales (Oliver y Cairney, 2019).

Los enfoques de la investigación sobre política educativa dependen de la disciplina. Las ciencias sociales parecen haber adquirido una ventaja sobre otras disciplinas a la hora de

transmitir sus mensajes políticos y liderar los debates nacionales. Desde hace tiempo, se debate qué enfoques metodológicos –cuantitativos, cualitativos o mixtos– son los más apropiados para el análisis de políticas (Johnson y Christensen, 2024). Los resultados de los ensayos controlados aleatorizados, que algunos consideran que cumplen el estándar más alto de calidad de la investigación (Connolly et al., 2018), se han utilizado para fundamentar las decisiones de política educativa, como en el caso de la educación de recuperación, para mejorar las competencias fundamentales (Banerji y Chavan, 2020).

“ La participación de los investigadores tiene lugar a través de redes directas con responsables políticos y profesionales ”

El énfasis en la elaboración de políticas basadas en pruebas y alejadas, por tanto, de las decisiones tomadas a partir de intuiciones o creencias comenzó en el campo de la investigación médica, pero también ha influido gradualmente en la educación (OCDE, 2007; Wiseman, 2010). En Nueva Zelanda, el Ministerio de Educación inició un programa iterativo de síntesis las mejores pruebas, en cuyo marco se encargaron síntesis de pruebas sobre enseñanza de calidad, desarrollo profesional, pedagogía eficaz, liderazgo escolar e influencias de la comunidad y la familia (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2024). La idea central de la investigación orientada a las políticas es estudiar «lo que funciona» en la educación, intentando vincular las intervenciones con los resultados. En Estados Unidos, la agencia What Works Clearinghouse fue diseñada por el Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación para proporcionar pruebas causales fiables y de alta calidad a los responsables de la toma de decisiones y a los educadores (Lykins, 2012). En el Reino Unido, la fundación Education Endowment Foundation, que forma parte de la red What Works, ha encargado, desde su creación en 2011, numerosas evaluaciones educativas a gran escala basadas en ensayos controlados aleatorizados (Edoald y Nevill, 2021).

Desarrollada con el apoyo de múltiples donantes, pero con sede en el Reino Unido, la asociación What Works Hub for Global Education es una iniciativa de investigación colaborativa plurianual de reciente creación que se basará en pruebas recogidas mediante ensayos controlados y aleatorizados para estudiar cómo aplicar reformas educativas a escala y apoyar a los gobiernos en consecuencia. Dicha asociación colaborará

directamente con investigadores de la India, Pakistán, Rwanda y la República Unida de Tanzania, y se espera que siga trabajando en otros países de la Commonwealth, como Bangladesh, Botswana, Ghana, Kenya, Nigeria, Sierra Leona y Sudáfrica (Angrist y Kaffenberger, 2024).

Sin embargo, este planteamiento no está exento de críticas. Algunos expertos han argumentado que métodos como los ensayos controlados aleatorizados no proporcionan mejores conocimientos empíricos en comparación con otros enfoques menos rigurosos, al tiempo que han cuestionado la ética de la investigación experimental en poblaciones pobres (Deaton, 2020). Los resultados complejos o amplios de los sistemas educativos no pueden analizarse con este tipo de ensayos, los cuales requieren un diseño de intervención y definición de resultados de interés restringidos. En cambio, los métodos de investigación cualitativa pueden recabar perspectivas ricas y específicas del contexto para explicar «por qué» las intervenciones pueden o no «funcionar» (Ford y Goger, 2021). El Centro Danés de Intercambio de Información sobre Investigación Educativa, creado en 2006, optó por utilizar varios métodos para sintetizar y analizar las pruebas, en lugar de basarse únicamente en ensayos controlados aleatorizados (Hansen y Rieper, 2010).

La cuestión más amplia es si es o no sensato indagar en «lo que funciona» en un contexto y aplicarlo a otro contexto educativo (Steiner-Khamsi, 2021). Una cuestión que a menudo se echa en falta es para qué puede estar funcionando exactamente una determinada intervención. El creciente énfasis en el aprendizaje, por ejemplo, corre el riesgo de descuidar las cuestiones sobre el contenido y el propósito del mismo, y las relaciones entre alumnado, profesorado y líderes educativos (Biesta, 2017). La creación de investigación también es un proceso político. Es más probable que los datos se utilicen si apoyan los argumentos o las decisiones de los responsables políticos, que pueden cambiar los incentivos de lo que se estudia. El encargo gubernamental de investigación en determinadas áreas de evidencia, que puede respaldar sus intereses de formulación de políticas pero restar importancia a la evidencia contradictoria, ha sido criticado por fomentar la «elaboración de evidencia basada en políticas» (Cairney, 2017).

Una crítica importante ha sido la dependencia de las métricas resumidas del rendimiento del sector educativo, a menudo basadas en los resultados de las evaluaciones nacionales estandarizadas de aprendizaje a gran escala. En Estados Unidos, estos indicadores se adoptaron para orientar la investigación política. La Ley Que Ningún Niño Se Quede Atrás y la posterior política de financiación de la educación, que se aplicó a partir de 2001, llamaron la atención sobre las diferencias de rendimiento. Sin embargo, dichas medidas han sido criticadas por haber aumentado la presión sobre las escuelas sin basarse en un diagnóstico correcto ni en los medios para mejorar el aprendizaje (Ravitch, 2010), así como por la ausencia de un enfoque basado en los derechos según citan algunos detractores (Darling-Hammond y Darling-Hammond, 2022). En el estado norteamericano de Nueva York, algunos docentes intervinieron en las políticas de evaluación estandarizada, desarrollando métodos de puntuación alternativos para fomentar un discurso diferente (Gorlewski y Tuck, 2018). En Brasil, a pesar de la introducción de estándares curriculares, algunas universidades se han opuesto públicamente

y se han negado a alinear la formación del profesorado con dichos estándares (Costin y Pontual, 2020).

Las evaluaciones de aprendizaje estandarizadas, a gran escala y transnacionales, también han atraído la atención de los responsables políticos en los últimos 30 años. Estas evaluaciones proporcionan datos representativos que ayudan a comparar el rendimiento del sistema educativo a lo largo del tiempo. Asimismo, han ampliado sustancialmente la comprensión de cómo los diferentes factores contextuales y relacionados con la escuela están relacionados con los resultados del aprendizaje (Hastedt y Rocher, 2020; Hernández-Torrano y Courtney, 2021) y han servido de base a investigaciones muy influyentes. Sin embargo, algunos investigadores critican a las organizaciones internacionales argumentando que estas animan a los gobiernos a utilizar los resultados de las evaluaciones, como el *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)*, para evaluar el rendimiento. Las críticas se centran en el riesgo que supone el uso de tales medidas para homogeneizar y estrechar la educación (Bart, 2024; Zhao, 2020). Tales preocupaciones se expresaron en una carta dirigida a la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, firmada por más de 3000 investigadores, que suscitó un importante debate (Meyer, 2014).

“ Las evaluaciones de aprendizaje estandarizadas, a gran escala y transnacionales, han atraído la atención de los responsables políticos en los últimos 30 años ”

Qué opiniones se tienen en cuenta y cuáles se ignoran en los debates políticos es una cuestión importante (Zhao, 2020). El análisis de los debates parlamentarios sobre el sistema educativo sueco entre 2000 y 2016 muestra que los parlamentarios de diversos partidos habían recurrido con frecuencia al PISA para justificar las reformas y evaluar la equidad en el aprendizaje, pero a menudo se desconfiaba o se pasaba por alto la investigación sobre cuestiones estructurales o teóricas (Lundahl y Serder, 2020). En Estados Unidos, un estudio examinó 30 grupos de reflexión y organizaciones de defensa y 162 especialistas de estas organizaciones con el fin de clasificar su experiencia académica y su influencia pública, basándose, para la clasificación de esta última, en métricas como las menciones en los registros del Congreso. Algunos grupos de reflexión obtuvieron una puntuación baja en los debates sobre conocimientos especializados pero alta en los debates sobre educación en el Congreso, mientras que en el caso de otros ocurrió lo contrario (Lubienski et al., 2024).

Los grupos de reflexión suelen servir de puente entre el mundo académico y los responsables políticos. Sin embargo, sus características pueden variar en términos de autonomía e independencia del gobierno, modalidades de financiación y compromisos ideológicos. Una clasificación mundial de grupos de reflexión revisada por expertos identificó a un total de 73 grupos influyentes en materia de política educativa en 2020 (McGann, 2021). En Chile, el Centro de Estudios Públicos y el grupo de reflexión Libertad y Desarrollo, ambos financiados por el sector

empresarial, aportaron comentarios extensos y en su mayoría críticos sobre la política docente nacional y la ley de inclusión (Mizala y Schneider, 2020). La Universidad Aga Khan de Pakistán está en la vanguardia del debate nacional sobre educación, debido tanto a su participación en la elaboración de políticas como en su producción de estudios de investigación (Naveed y Suleri, 2015). El Instituto Filipino de Estudios para el Desarrollo ha prestado asesoramiento técnico a las comisiones del Senado y la Cámara de Representantes sobre educación especial, educación técnica y profesional, empleo juvenil, formación del profesorado y educación superior (Instituto Filipino de Estudios para el Desarrollo, 2024). En Sri Lanka, el Instituto de Estudios Políticos realiza evaluaciones de políticas por encargo del Gobierno (Kalugampitiya et al., 2023).

El asesoramiento político a menudo procede de consultores de países de altos ingresos y se dirige a gobiernos de países de ingresos medios y bajos. El proyecto South Also Knows trabaja para ampliar la representación de expertos de países de ingresos medios y bajos ante audiencias globales (NORRAG, 2024). Dicho proyecto facilita su compromiso mutuo en los debates sobre política educativa internacional mediante el desarrollo de redes, una base de datos consultable y una campaña para abordar la infrarrepresentación de estos académicos (Binesse y da Silva, 2023).

Las organizaciones internacionales aspiran al liderazgo educativo

Las organizaciones internacionales activas en el ámbito de la educación comparten una convicción y un propósito común. Su convicción es que la educación es una herramienta para el progreso humano que desarrolla las capacidades de las personas para vivir vidas plenas. Su propósito es el de influir en las políticas educativas de los distintos países. Esta última, sin embargo, es una tarea difícil, ya que el establecimiento de la política educativa es responsabilidad del gobierno y, además, existe el riesgo político de que se critique a un gobierno por el hecho de que una de sus políticas educativas se haya visto influida por actores o agentes externos. Sin embargo, las organizaciones internacionales han llegado a desempeñar un papel muy influyente en la educación (Jones, 2007).

Las organizaciones internacionales difieren en muchos aspectos: orígenes históricos, acuerdos de gobierno, miembros, audiencias, incluso en sus definiciones de una vida plena. También difieren en el tipo de mensajes que transmiten (Elfert y Ydesen, 2023). De hecho, las organizaciones internacionales se esfuerzan por ser diferentes entre sí. Diferenciarse y comunicar activamente un mensaje distinto está vinculado a su necesidad de seguir siendo relevantes y no solo de sobrevivir, sino de crecer. Por ello, es habitual ver cómo las organizaciones internacionales compiten entre sí por la influencia para atraer la atención y la financiación. Si bien los miembros de estas organizaciones les piden que colaboren entre sí, también suelen tolerar, e incluso fomentar, la competencia entre unas y otras. Al igual que en otros sectores, las organizaciones internacionales activas en el ámbito de la educación tienen que demostrar a los Estados el valor de sus servicios (Buchanan y Keohane, 2006; Finnemore, 1993).

“

Las organizaciones internacionales han llegado a desempeñar un papel muy influyente en la educación

”

Para liderar, las organizaciones internacionales necesitan legitimidad, la cual pueden obtener de muchas fuentes. En primer lugar, sus miembros les asignan autoridad a través de sus estatutos o acuerdos internacionales. Por ejemplo, la Constitución de la UNESCO permite someter «recomendaciones y convenciones internacionales» a la aprobación de los Estados miembros, como parte de los esfuerzos de la organización por «fomentar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales» a través de la educación (UNESCO, 1948). Ejemplos de esta autoridad normativa son la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, el Convenio Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior y, más recientemente, la Norma Mundial sobre la Ética de la Inteligencia Artificial. Sin embargo, la legitimidad puede verse socavada si la capacidad para aplicar estas normas es limitada.

En segundo lugar, la capacidad de una organización internacional para prestar apoyo financiero y técnico de forma eficaz y eficiente le confiere legitimidad. Los países acuden al Banco Mundial, por ejemplo, para obtener financiación a través de procesos que reconocen y aceptan. A su vez, el Banco Mundial ha sido sistemáticamente uno de los principales financiadores de proyectos educativos, a pesar de que el uso de fórmulas en las asignaciones de fondos entre países deja poco margen de discrecionalidad, a diferencia de lo que ocurre con las donaciones de fuentes bilaterales (Davies y Klasen, 2017). Sin embargo, esta legitimidad puede verse socavada cuando la prestación de ayuda se condiciona a la adopción de políticas a las que los Estados se oponen, como ocurrió durante la crisis de la deuda (Mundy y Verger, 2016), cuando la aplicación de la condicionalidad está influida por consideraciones políticas (Kilby, 2009) o cuando los sucesivos proyectos no ofrecen los resultados deseados (Bedasso y Sandefur, 2024).

En tercer lugar, la legitimidad puede ganarse mediante procedimientos internos sólidos y erosionarse por su ausencia (Tallberg y Zürn, 2019). Las organizaciones pueden tener o carecer de claridad estratégica, objetivos definidos y mecanismos de evaluación, incluidas las evaluaciones independientes. Puede que se comprometan a rendir cuentas, pero también que, en la práctica, no lo hagan. Los miembros pueden interferir en las actividades de las organizaciones internacionales, incluso en la selección del personal que ocupa cargos directivos (Woods et al., 2014). Las organizaciones intentan establecer objetivos claros, pero también es posible que intenten ampliar sus mandatos, al menos en parte, para aumentar su influencia, lo que puede plantear cuestiones de legitimidad. Por ejemplo, UNICEF tiene el mandato de abogar por la protección de los derechos de los niños y niñas, incluido su derecho a la educación, y se guía por la Convención de las

Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, que define a los niños y niñas como personas menores de 18 años. La agencia ha contado con una estrategia y un marco de resultados claros. Sin embargo, en los últimos años, también ha ampliado sus actividades a los adolescentes e incluso a los jóvenes, lo cual va más allá de su mandato (UNICEF, 2022; 2024).

En cuarto lugar, la recopilación, el análisis y la interpretación de datos para apoyar la elaboración de políticas basadas en pruebas se ha convertido en una palanca clave para ejercer influencia. Existe una arquitectura global para el desarrollo de indicadores educativos supervisada por la Conferencia sobre Datos y Estadísticas de la Educación (IEU, 2024) y para la recopilación y el seguimiento de datos, tal y como se describe en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015). No obstante, el campo de los datos comparables sobre educación es amplio y, por lo tanto, hay margen para la innovación. Por ejemplo, la OCDE ha propuesto varias formas influyentes de recopilar pruebas sobre los resultados de la educación (Sellar y Lingard, 2014). Pero también hay competencia sobre cómo interpretar los datos, qué datos deben considerarse más fidedignos y cómo elaborar los discursos más convincentes sobre las mejores intervenciones a escala nacional, o incluso sobre el futuro de la educación. Las diferencias de opinión no solo se observan entre las organizaciones, sino también dentro de ellas. Por ejemplo, los resultados del PISA de 2022 plantearon importantes cuestiones sobre el impacto negativo de la tecnología digital en los resultados del aprendizaje (OCDE, 2023a), pero estos fueron ignorados en una revisión posterior de la OCDE sobre la educación digital que se mostró optimista sobre dicho impacto (OCDE, 2023b).

Una preocupación relacionada es que las organizaciones internacionales son vulnerables a las modas (Heyneman y Lee, 2016), lo que indica una falta de liderazgo. Por el contrario, es necesario que las organizaciones internacionales den legitimidad a ideas que se adelanten a su tiempo, promuevan los derechos humanos y las capacidades, y no estén supeditadas a intereses y agendas a corto plazo, a pesar de que, a menudo, estas ideas pueden resultar impopulares o ir en contra de la sabiduría convencional. Hace 30 años, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción de 1994 abrieron nuevos caminos al hacer hincapié en el principio de la educación inclusiva y abogar por la educación de todos los niños y niñas (Ainscow et al., 2019). Aunque el concepto de inclusión se desarrolló primero en países concretos, el apoyo de la UNESCO contribuyó a convertirlo en una base política en países de todo el mundo, incluso en aquellos en los que aún hay importantes obstáculos que dificultan su aplicación. El concepto de inclusión también ha evolucionado gradualmente hasta identificarse no con un único grupo, sino como herramienta de orientación para ayudar a los países a desarrollar sus sistemas educativos de modo que sean accesibles y beneficiosos para la totalidad del alumnado en la mayor medida posible. El poder del concepto de inclusión también puede apreciarse en los más de 7000 documentos sobre educación inclusiva que se han publicados en prácticamente todos los países entre 1994 y 2019 (Hernández-Torrano et al., 2022).

A medida que el mundo se enfrenta a grandes retos, en particular los relacionados con el cambio climático, los entornos digitales inseguros y las desigualdades persistentes, es importante preguntarse si las organizaciones internacionales se centran en las cuestiones adecuadas para ofrecer una orientación meditada a los países, y si sus incentivos están estructurados de forma que lo hagan eficazmente, para desempeñar un papel de liderazgo.

LA RENDICIÓN DE CUENTAS FORMA PARTE DEL LIDERAZGO

Hacer que los gobiernos rindan cuentas del grado en que cumplen sus responsabilidades en materia de educación es un papel fundamental que desempeñan diversos actores formales e informales (UNESCO, 2018). Las organizaciones de la sociedad civil y los medios de comunicación son instituciones destacadas que cumplen una función de rendición de cuentas y lo hacen con el interés de influir en los debates nacionales sobre educación.

La sociedad civil suele alzar aún más la voz en las cuestiones educativas más importantes

Las organizaciones de la sociedad civil exigen responsabilidades de diversas maneras. Realizan el seguimiento y control de los presupuestos (Gebremedhin y Hossain, 2024). La organización International Budget Partnership, encargada de reunir a la sociedad civil y a las entidades fiscalizadoras superiores para mejorar la capacidad de respuesta del gobierno, ha abogado, por ejemplo, por el saneamiento escolar en Sierra Leona y la rehabilitación de infraestructuras escolares en la República Unida de Tanzania (International Budget Partnership, 2024). Las organizaciones de la sociedad civil también han utilizado a sus miembros para recopilar datos con el fin de destapar casos de corrupción a escala local, como en el programa filipino Textbook Watch (Aceron, 2023; Westhorp et al., 2014), o para supervisar los resultados educativos cuando el gobierno no los facilitaba, como en el caso de Pratham en la India (Banerji et al., 2013) e Idara-e-Taleem-o-Aagahi en Pakistán (ASER Pakistán, 2024).

“

Las organizaciones de la sociedad civil exigen responsabilidades de diversas maneras

”

La sociedad civil es también una de las principales defensoras del derecho a la educación. El litigio estratégico es un enfoque eficaz. En Colombia, una coalición de organizaciones de la sociedad civil y abogados presentaron una demanda contra el gobierno en 2009, impugnando la constitucionalidad de un artículo de la ley de educación que permitía el cobro de tasas escolares. En 2011, después de que el Tribunal Constitucional dictaminara que las escuelas no podían cobrar tasas, el Ministerio de Educación promulgó un decreto que hacía gratuita no solo la educación primaria, sino también la secundaria (CRIN, 2016). En Sudáfrica, la organización Section 27 llevó al Gobierno a los tribunales en 2014 por no haber proporcionado libros de texto en la provincia de Limpopo, obligándole a tomar medidas para mejorar el sistema de entrega de este tipo de recursos académicos (Sección 27, 2014).

La cooperación entre organizaciones de defensa de derechos y las asociaciones con redes internacionales suele aumentar la eficacia de las actividades de supervisión (Krupar y Taneja, 2020). En la India, las tres mayores redes de promoción que trabajan sobre la primera infancia, el trabajo infantil y la educación colaboraron para incluir la educación en el contenido del programa político nacional para las elecciones de 2019, y llegaron a 122 miembros de los parlamentos (UNESCO, 2024). En Nigeria, la iniciativa Centre for Advocacy, Transparency and Accountability e Invictus Africa, con el apoyo del Fondo Malala, elaboraron un manifiesto político centrado en la educación antes de las elecciones nacionales de 2023 y animaron a los partidos políticos a incluir la educación en sus respectivas campañas (Fondo Malala, 2023). La organización TaxEd Alliance vincula a las instituciones de la sociedad civil centradas en la financiación de la educación con las implicadas en cuestiones de justicia fiscal a escala nacional, regional y mundial (ActionAid, 2022).

El alcance de las acciones de la sociedad civil depende de sus relaciones con los gobiernos (Salamon y Toepler, 2015). Las organizaciones que apoyan más abiertamente las agendas gubernamentales pueden obtener un acceso privilegiado a la financiación y participar hasta cierto punto en la toma de decisiones políticas. Sin embargo, las organizaciones que adoptan posturas críticas, desafían la legitimidad del gobierno o exigen un cambio sistémico corren el riesgo de ser marginadas (Toepler et al., 2020). En Camboya, una coalición de organizaciones no gubernamentales se convirtió en un pilar fundamental de la gobernanza de la educación, pero también se esperaba de ella que apoyara implícitamente al gobierno (Edwards Jr et al., 2018). Entre 1994 y 2015, 60 países aplicaron leyes que limitaban la financiación extranjera a las organizaciones no gubernamentales (Bromley et al., 2020). Por diversas razones, las fundaciones que solían financiar organizaciones de vigilancia en el ámbito de la educación, como la fundación Hewlett, la organización Open Society Foundations y la fundación Wellspring, han dejado de hacerlo en los últimos años (UNESCO, 2024).

El periodismo educativo es a menudo débil pero indispensable para sensibilizar

Conocidos como el cuarto pilar de la democracia, los medios de comunicación exigen a los gobiernos que rindan cuentas, también en materia de educación. El análisis de los datos de la encuesta de la organización Digital News Report de 2019 sobre el consumo de noticias y las actitudes hacia estas en 38 países reveló que las personas que reconocen que los medios de comunicación desempeñan funciones de vigilancia tienen más probabilidades de confiar en las noticias (Kalogeropoulos et al., 2024).

La forma en que los medios de comunicación cubren los temas educativos puede influir en la percepción pública. Pero también existe la preocupación de que los grandes medios de comunicación de muchos países hayan sido tendenciosos en su presentación de los temas centrales. En Estados Unidos, el análisis de la televisión en horario de máxima audiencia entre 1980 y 2015 reveló que rara vez cubría temas educativos,

a menos que fueran negativos, como la violencia o los tiroteos en las escuelas, la discriminación racial y étnica, la escasez de fondos, las huelgas o una nueva serie de resultados de los exámenes (Coe y Kuttner, 2018). En los últimos años, la cobertura de los sistemas educativos ha crecido y, en la actualidad, existen varios medios especializados en la difusión de noticias sobre educación, como *Chalkbeat*, *Education Week*, *The Hechinger Report* y *The 74*.

La forma en que los medios de comunicación cubren los temas educativos puede influir en la percepción pública

En 2018, como parte de una encuesta de la Internacional de la Educación, el 53 % de los representantes sindicales consideraron que los medios de comunicación hacían un retrato negativo o muy negativo de los sindicatos de docentes (Stromquist, 2018). La investigación sobre la cobertura de temas educativos por parte de *The Australian*, un diario nacional, se describió como acción impulsada por una agenda que arrojaba una luz negativa sobre los profesores (Baroutsis, 2019). Una encuesta realizada entre profesores y directores de escuela en Australia confirmó que percibían a los periodistas como faltos de conocimientos y preferían que las historias vinieran de políticos o académicos en lugar de profesores y directores. Los participantes en la encuesta consideraron más positiva la cobertura de las noticias locales o regionales que la de las nacionales, principalmente por el hecho de que los medios locales tenían un contacto más regular con las escuelas y el personal docente, y estaban más dispuestos a informar sobre temas y procesos positivos (Shine, 2018).

En Chile, la investigación ha puesto de manifiesto cómo los periodistas, a menudo, terminan siguiendo la línea editorial de los propietarios de los medios, a pesar de que son conscientes de que la simplificación excesiva y el uso de estadísticas fuera de contexto impiden a los lectores desarrollar una buena comprensión de la política educativa (Ansaldi, 2021). En Sudáfrica, una revisión de la cobertura periodística de los asuntos educativos en la provincia del Cabo Oriental argumentó que la información no era lo suficientemente detallada como para ayudar a los lectores a pedir cuentas a los funcionarios públicos por cuestiones como la corrupción o la mala gestión (Malila, 2019).

La independencia de los intereses creados es una condición previa para que los medios de comunicación sean creíbles y cumplan su papel de liderazgo. Sin embargo, la disminución de recursos ha afectado a la información básica (Levy y Kleis Nielsen, 2014), incluso en el ámbito de la educación (West et al., 2010), lo que ha llevado a muchas organizaciones de medios de comunicación a buscar el apoyo de fundaciones. Este apoyo se ha producido a costa de una influencia directa o indirecta sobre los temas que deben tratarse (y cómo deben tratarse) (Wright et al., 2019). Estos retos han afectado a la presentación de informes también en los países de ingresos bajos y medios (Schiffrin, 2017).

Las nuevas tecnologías están permitiendo la aparición de medios periodísticos alternativos, más pequeños e independientes, como en la India (Dore, 2024). Ravish Kumar, un periodista que analizó la trayectoria del Gobierno en materia de educación en un canal de televisión convencional, ha creado ahora un medio digital (Mehta et al., 2023). Jóvenes influyentes sociales, como Dhruv Rathee y Mohak Mangal, producen contenidos educativos que incluyen debates de estilo periodístico de investigación sobre la crisis del aprendizaje, las nuevas políticas educativas y el cambio educativo transformador (Arora et al., 2023). En Hungría, Atlatzo (Transparente), un organismo de control periodístico de investigación sin ánimo de lucro, ha elaborado sistemáticamente análisis sobre la escasez de profesores y su desgaste tras la ley de educación de 2022 (Szopko y Szabo, 2023).

Los reportajes de investigación de periodistas individuales y de medios de comunicación alternativos y convencionales han sacado a la luz violaciones de derechos, escándalos de corrupción y abusos, y problemas de inclusión. Este tipo de reportajes se han centrado, por ejemplo, en cuestiones como la segregación social en las escuelas francesas (Au et al., 2023) y han ayudado incluso a destapar casos de acoso sexual por parte de profesores en posiciones de poder en determinados entornos universitarios, así como de abusos sexuales en entornos escolares (Chan et al., 2018; Howlett y Al Jazeera Investigative Unit, 2021; Nwakpu, 2022). Un análisis de investigación de 100 escuelas de varones de la comunidad jasídica de Nueva York, las cuales recibieron un total de mil millones de dólares de financiamiento público, reveló que los alumnos de dichas escuelas no recibían clases de ciencias o estudios sociales, tenían resultados de aprendizaje muy pobres y sufrían castigos corporales con regularidad. El gobierno del estado de Nueva York introdujo una legislación para prohibir los castigos físicos en las escuelas privadas y exigir a éstas unos estándares académicos más estrictos (Shapiro y Rosenthal, 2023). Un reportaje del *Philadelphia Inquirer* (Estados Unidos) reveló las condiciones de inseguridad de las deterioradas escuelas públicas de Filadelfia mediante la creación de una completa base de datos. La investigación llevó al estado y al distrito escolar a financiar operaciones de limpieza de emergencia para hacer frente a los graves riesgos para la salud (Laker et al., 2019).

Los premios mundiales y regionales ponen de relieve los esfuerzos de los periodistas y ofrecen oportunidades de trabajo en red y aprendizaje para el periodismo de investigación en todas las regiones, incluidas África, los Estados Árabes, Asia y América Latina (Red Mundial de Periodismo de Investigación, 2023). Justyna Suchecka, periodista especializada en educación, recibió un premio por sus reportajes sobre las experiencias personales de educadores y alumnos, y las repercusiones humanas de la política y las políticas a nivel escolar y nacional en Polonia (Fundación Evens, 2024).

CONCLUSIÓN

Varios actores intervienen en el ejercicio de la influencia sobre las sociedades para orientar a estas hacia determinados objetivos educativos. Las múltiples responsabilidades, las distintas fuentes de poder político y las diferentes perspectivas sobre lo que se necesita tiran de los ciudadanos en distintas direcciones. Aunque la autoridad y las estructuras institucionales pueden dar más influencia a algunos actores políticos, los actores que desempeñan funciones de liderazgo en el mundo académico, los sindicatos y la sociedad civil, así como los intelectuales, artistas y periodistas, también pueden influir en los movimientos que consiguen que su visión de la educación resuene en la sociedad.

Los ministros son los actores políticos en el centro de atención. Tienen que cumplir complejos programas de gobierno en un plazo relativamente corto y con varias limitaciones. Toman decisiones que, a menudo, se basan en cálculos políticos a corto plazo más que en pruebas sobre cuál podría ser la mejor solución a largo plazo. Aunque son muchos los aspectos que dependen de su visión e inspiración, también es esencial que estos cuenten con las competencias adecuadas para afrontar los diversos retos. Que el debate avance en la dirección correcta depende también de la capacidad y determinación de quienes defienden las distintas causas educativas, y del espacio que exista para que la gente exprese libremente sus preocupaciones e ideas sobre la educación.

Seguimiento de la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

MENSAJES CLAVE

Hoy en día hay más niños escolarizados y progresando en su educación que nunca.

- La participación de los niños y niñas menores de 3 años en la educación ha aumentado en todo el mundo durante la última década, especialmente en el África subsahariana, donde dicho incremento ha sido de más de 10 puntos porcentuales.
- Desde 2015, 110 millones más de niños, niñas, adolescentes y jóvenes han ido a la escuela.
- Las tasas de finalización de estudios también están aumentando: 40 millones de jóvenes más terminan hoy la enseñanza secundaria que en 2015.
- Desde 2010, la tasa bruta de escolarización en educación terciaria ha aumentado del 30 % al 43 %, e incluso en una proporción mayor en las regiones de América Latina y el Caribe, y Asia Oriental y Sudoriental.

Sin embargo, los que se quedan atrás son a los que más difícil resulta también de llegar, lo que conduce al estancamiento y, en casos de conflicto, a un retroceso en el desarrollo de la educación.

- La escolarización a los 5 años se ha estancado en torno al 75 % durante la última década.
- A nivel mundial, 251 millones de niños, niñas y jóvenes -de los cuales, 129 millones son niños y 122 millones son niñas- permanecen sin escolarizar, lo que supone una reducción de la tasa de escolarización de apenas el 1 % desde 2015. La exclusión se ve agravada por las normas sociales y la pobreza: alrededor de 6 de cada 10 niños, niñas, adolescentes y jóvenes siguen sin estar escolarizados en Afganistán y Níger.
- El número de menores que empiezan tarde la escuela o repiten curso en el África subsahariana sigue siendo demasiado elevado: el porcentaje de estudiantes con al menos dos años más de la edad oficial en los diferentes grados o cursos asciende hasta el 26 % en el caso de las escuelas de educación primaria y hasta el 35 % en los centros de primer ciclo de educación secundaria.
- La tasa de finalización de estudios de educación secundaria ha aumentado del 53 % en 2015 al 59 % en 2023. A nivel mundial, 650 millones de personas abandonan la escuela sin haber obtenido el título o certificación de educación secundaria.
- Las diferencias económicas en las tasas de finalización de la educación secundaria aumentaron entre los más ricos y los más pobres en 10 puntos porcentuales entre 2010 y 2022 en los países de ingresos bajos y medios.
- Las brechas de género en las tasas de finalización de la enseñanza secundaria se han prácticamente eliminado en todo el mundo, aunque siguen siendo importantes en el África subsahariana, donde el ritmo de progreso en la última década ha sido un 50 % más lento que en Asia Central y Meridional, la única otra región donde la representación femenina sigue siendo inferior a la masculina.
- El porcentaje de adultos que han, al menos, finalizado sus estudios secundarios ha aumentado una media de 5 puntos porcentuales en los últimos 10 años. A este ritmo, harían falta otros 80 años para conseguir que la tasa universal de finalización de la educación secundaria alcanzase el 100 %.
- Solo el 3 % de los adultos participan en la educación y la formación. Según los datos de tendencia disponibles, las tasas de participación han disminuido en más de la mitad de los países desde 2015.
- Los ataques a escuelas ascendieron a unos 3000 en 2022, exacerbados por la guerra en Ucrania, y aumentaron de nuevo en 2023 como consecuencia de la guerra en el Estado de Palestina. En julio de 2024, el 61 % de las escuelas de Gaza habían sufrido ataques directos.

Los estándares para el profesorado son a menudo demasiado bajos o no se cumplen.

- La insuficiencia de docentes en las aulas puede deberse tanto a la escasez de solicitantes como a la falta de puestos vacantes. Si bien el primero de estos motivos suele ser más común en los países más ricos, donde solo el 4 % de los jóvenes de 15 años dicen aspirar a convertirse en docentes, la escasez de puestos vacantes suele ser la causa principal de dicha insuficiencia en los países más pobres como, por ejemplo, en Senegal, donde solo en 2020 había un excedente de más de 1000 docentes cualificados.
 - Muchos profesores no tienen las cualificaciones mínimas exigidas. En el África subsahariana, el porcentaje ha descendido del 70 % en 2012 al 64 % en 2022. En Europa y Norteamérica, ha disminuido del 98 % en 2010 al 93 % en 2023.
 - Las normas varían según las regiones. La mayoría de los países exigen una licenciatura para poder ocupar puestos docentes en centros de educación primaria; sin embargo, el 17 % de los países del África subsahariana aceptan un título o certificación de primer ciclo de educación secundaria para poder acceder a dichos cargos.
-

Los niveles de resultados del aprendizaje estaban disminuyendo incluso antes de la COVID-19, pero la pandemia coincide con una aceleración de esa tendencia.

- Es difícil establecer tendencias, ya que sigue existiendo una grave laguna de datos a nivel mundial: la escasa cobertura de las evaluaciones de aprendizaje significa que no hay información disponible sobre un total de 680 millones de niños y niñas.
- Los datos de 70 países de altos ingresos e ingresos medios-altos que participaron en el PISA de 2022 (al final del primer ciclo de secundaria) muestran que la proporción de estudiantes con competencias lectoras disminuyó 9 puntos porcentuales de 2012 a 2018 y 3 puntos más, es decir, hasta el 47 %, en 2022.
- La proporción de estos estudiantes con competencias adecuadas en matemáticas aumentó 2 puntos porcentuales de 2012 a 2018, pero cayó 8 puntos, hasta situarse en un 36 %, en 2022. Es posible que desde 2009 se esté produciendo un declive a largo plazo. La COVID-19 puede haber acelerado el declive, pero podría enmascarar asimismo otros factores estructurales.
- Los datos de seis países del África subsahariana que participaron en las encuestas AMPL de 2021 y 2023 (al final de la educación primaria) muestran que solo 1 de cada 10 alumnos alcanzó el nivel mínimo de competencia en lectura y 2 de cada 10 en matemáticas.

La tecnología facilita el acceso a la educación a alumnos que antes no podían disfrutar de dicho acceso, pero plantea nuevos problemas.

- Ocho de cada diez centros de segundo ciclo de educación secundaria cuentan con conexión a Internet. El progreso de los países hacia sus puntos de referencia en términos de conectividad está solo tres puntos porcentuales por debajo de lo previsto.
- Existen grandes diferencias entre los países en cuanto a la familiaridad con las actividades informáticas básicas: mientras que 8 de cada 10 adultos de los países de altos ingresos saben cómo enviar un correo electrónico con un archivo adjunto, en los países de ingresos medios, solo 3 de cada 10 adultos saben cómo hacerlo.
- En cuanto a las actividades relacionadas con los teléfonos inteligentes, el porcentaje de jóvenes y adultos que saben cómo establecer medidas de seguridad para los dispositivos digitales es del 51 % en los países de altos ingresos, pero tan solo del 9 % en los países de ingresos medios.
- La educación formal está vinculada a una mayor adquisición de competencias digitales. En la Unión Europea, la proporción de adultos con competencias digitales básicas pasa del 34 % entre los que han completado el primer ciclo de educación secundaria al 51 % entre los que tienen estudios secundarios de segundo ciclo y al 80 % entre los que tienen estudios postsecundarios.
- El aumento exponencial de la prevalencia del acoso entre las chicas que entre los chicos se corresponde con su mayor vulnerabilidad al ciberacoso. Las chicas corren mayor riesgo debido, en parte, al hecho de que, por lo general, pasan más tiempo en las redes sociales.

El cambio climático plantea retos a las infraestructuras y los currículos educativos.

- A nivel mundial, casi una de cada cuatro escuelas de educación primaria ni siquiera tiene acceso a los servicios básicos de agua potable, saneamiento e higiene; sin embargo, los gobiernos también deben realizar inversiones más amplias para proteger al alumnado y a las escuelas del aumento de las temperaturas y las catástrofes naturales.
- Un nuevo indicador que supervisa los contenidos de la educación ecológica pone de manifiesto la necesidad de aumentar el contenido pedagógico sobre el cambio climático que se imparte durante los primeros cursos, así como de incluir este tipo de contenido en otras asignaturas que no sean únicamente las ciencias.

La inversión nacional e internacional en educación está disminuyendo.

- A nivel mundial, el gasto público en educación se redujo en 0,4 puntos porcentuales del PIB entre 2015 y 2022, pasando del 4,4 % al 4 %.
 - La proporción del gasto público total destinado a la educación disminuyó 0,6 puntos porcentuales, pasando del 13,2 % en 2015 al 12,6 % en 2022.
 - El peso creciente del servicio de la deuda repercute en el gasto en educación. Los países del África subsahariana gastaron en 2022 casi tanto en el servicio de la deuda como en educación.
 - En lo que respecta al doble objetivo internacional de dedicar al menos el 4 % del PIB y el 15 % del gasto público a la educación, 59 de 171 países no cumplieron ninguno de estos dos objetivos.
 - El gasto en educación por menor se ha mantenido prácticamente igual desde 2010.
 - La parte de la ayuda destinada a educación bajó del 9,3 % en 2019 al 7,6 % en 2022.
-

CAPÍTULO

7

Introducción

MENSAJES CLAVE

- La primera Conferencia sobre Datos y Estadísticas de Educación, organizada por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) en febrero de 2024, colmó una laguna importante en la configuración de la gobernanza de las estadísticas de la educación.
- Los 28 miembros recién elegidos de la Comisión de Datos y Estadísticas de Educación, que es el órgano de aplicación de las decisiones de la Conferencia, son representantes de los gobiernos. Esta estructura, que refleja la gobernanza del marco global de indicadores de los ODS, completa un proceso por el que la responsabilidad de las decisiones se ha ido traspasando gradualmente a los Estados miembros.
- El tablero de control para el ODS 4 de 2024 informó sobre los avances hacia los objetivos nacionales fijados por el 84 % de los países en ocho indicadores de dicho objetivo para 2025 y 2030. El octavo indicador, la conectividad de las escuelas a Internet, se añadió a raíz de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación.
- La Revisión exhaustiva de los indicadores globales de los ODS para 2025 se centra en la cobertura de los indicadores. Los indicadores cuya cobertura sea inferior al 40 % (por países o población) serán sustituidos. El indicador del ODS 4 que corre más peligro es el de alfabetización funcional y nociones de aritmética (4.6.1), que probablemente será sustituido por el indicador de alfabetización de jóvenes y adultos.
- El porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas al final del tercer curso (4.1.1a) también tiene una cobertura baja. Se están realizando esfuerzos para desarrollar criterios de notificación, un mecanismo de verificación y un mecanismo financiero que financie a los países para que elijan la evaluación que mejor se adapte a sus necesidades de información y desarrollo.

Conferencia sobre datos y estadísticas de educación.....	145
Tablero de control para el ODS 4.....	145
Revisión exhaustiva de 2025.....	147

En 2024, tres acontecimientos clave relacionados con el seguimiento del ODS 4 fueron la Conferencia sobre Datos y Estadísticas de Educación, la publicación del segundo tablero de control del ODS 4 y la revisión exhaustiva de los indicadores mundiales de los ODS en 2025.

CONFERENCIA SOBRE DATOS Y ESTADÍSTICAS DE EDUCACIÓN

La primera Conferencia sobre Datos y Estadísticas de Educación (Conferencia EDS) fue organizada por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) en febrero de 2024 en París, en colaboración con el equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Asistieron representantes de 130 países. Dicha conferencia tenía tres objetivos clave: establecer una comunidad internacional de práctica de profesionales estadísticos de la educación que guiará al Grupo de Cooperación Técnica (GCT) sobre los indicadores del ODS 4; comunicar, debatir y alcanzar un consenso sobre conceptos, definiciones, metodologías y aspectos operativos de la medición de indicadores en forma de recomendaciones y directrices para su adopción como normas internacionales; y debatir el impacto de la tecnología en las estadísticas de la educación (IEU, 2024).

Fue la conferencia inaugural de una serie que se reunirá cada tres años y cuyas decisiones serán aplicadas por el GCT, ahora rebautizado como Comisión de Datos y Estadísticas de Educación (figura 7.1). Para medir el vacío que ha llenado la Conferencia EDS, cabe señalar que la Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo, que ha dirigido la labor equivalente de normalización de las estadísticas del trabajo, celebró su centenario en 2023.

La Conferencia EDS marcó otro momento importante. En 2014/15, los indicadores del ODS 4 habían sido propuestos por un grupo de expertos representantes de organizaciones internacionales. En 2016, se creó el GCT, compuesto tanto de Estados miembros como de entidades internacionales, con el objetivo de introducir a los Estados miembros en un proceso del que habían sido excluidos en un principio. La rotación de los miembros del GCT, que se completó justo antes de la Conferencia, y la transición a la Comisión EDS concluyen el proceso de traspaso a los Estados miembros de la plena responsabilidad de todas las decisiones relacionadas con las estadísticas de la educación. Los 28 miembros de la Comisión EDS son exclusivamente representantes gubernamentales. Esta estructura refleja la

gobernanza de los indicadores de los ODS, dirigida por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS (IAEG-SDG), que -a pesar de que su nombre hace referencia a agencias- es un grupo intergubernamental.

TABLERO DE CONTROL PARA EL ODS 4

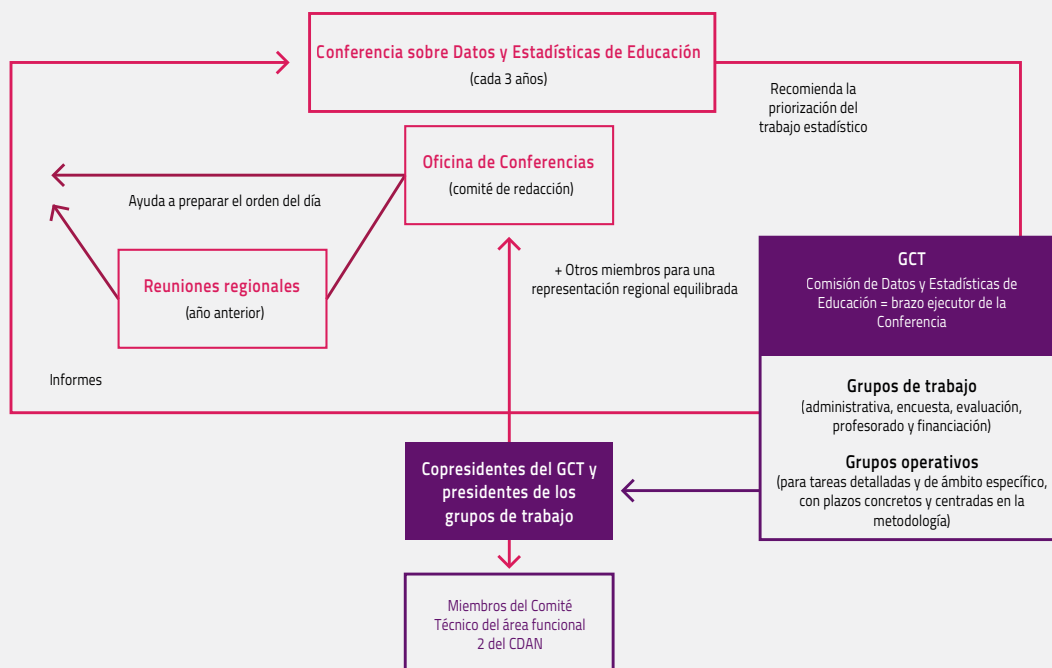
La segunda edición del tablero de control para el ODS 4 se presentó en la Conferencia EDS. Su objetivo es ofrecer una visión panorámica anual de los avances de los países hacia sus objetivos nacionales o puntos de referencia para 2025 y 2030. Hasta la fecha, el 77 % de los países han presentado al menos un punto de referencia y otro 7 % de países, miembros de la Comunidad del Caribe y de la Unión Europea, se han comprometido a cumplir los puntos de referencia a través de sus objetivos regionales. En total, los países han fijado el 54 % de todos los valores objetivo posibles para 2025 y 2030. Esto es satisfactorio si se tiene en cuenta que muchos países de altos ingresos ya disponen de valores cercanos al 100 % para muchos indicadores y, por tanto, no tienen incentivos para establecer un punto de referencia. Los indicadores con las tasas de presentación de puntos de referencia más elevadas son la tasa de participación en la educación de la primera infancia (72 %) y la tasa de finalización de la secundaria superior (70 %). Los índices de presentación más bajos se observan en la brecha de género en la finalización de la secundaria superior (36 %) y en el nuevo punto de referencia sobre la conectividad de las escuelas a Internet (33 %), que se añadió tras la Cumbre sobre la Transformación de la Educación. Se invita anualmente a todos los países a que presenten los valores objetivo faltantes o revisados (UNESCO, 2024).

El enfoque de evaluación comparativa del ODS 4 inspirará las tres próximas ediciones del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, que se englobarán en una serie a que llevará por título *Cuenta regresiva para 2030*. La serie constará de dos componentes. En primer lugar, se identificará una muestra de países entre los que han mejorado en términos de indicadores educativos seleccionados a ritmos rápidos (y un grupo más reducido de países que o bien se han estancado o bien han retrocedido) en los últimos 10 a 20 años. El segundo componente consistirá en un análisis de los motivos por los que estos países han obtenido tan buenos (o malos) resultados a partir de estudios de casos nacionales, en los que se examinará tanto una amplia gama de factores explicativos como una reducida gama de políticas que se cree que han marcado la diferencia.

FIGURA 7.1:

Se utilizará un proceso dirigido por los países para tomar decisiones sobre las estadísticas de educación

Mecanismo de gobernanza de los datos y estadísticas internacionales sobre educación



Nota: CDAN = Comité Directivo de Alto Nivel del ODS 4; GCT = Grupo de Cooperación Técnica sobre los indicadores del ODS 4.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig7_1

Fuente: IEU (2024).

En cada una de las tres próximas ediciones, se estudiarán indicadores específicos, agrupados en grandes categorías. El primer informe (2026) se centrará en los indicadores de acceso y equidad, para los que los datos son mucho más abundantes y relativamente inequívocos en cuanto a la dirección del progreso de los países. El segundo informe (2027/8) se centrará en los indicadores de calidad y aprendizaje, para los que los datos no solo son escasos, sino a menudo poco fiables. El tercer informe (2029) se centrará en indicadores en los que la educación interactúa con otros resultados de desarrollo, cuyos avances están menos documentados. En conjunto, estos informes deberían sentar las bases para un diálogo internacional sobre las prioridades que deben abordarse después de 2030, teniendo en cuenta la situación de los países y la rapidez con la que han progresado.

El Cuadro de Indicadores 2024 se centró en el indicador de profesores y en los esfuerzos del IEU por resolver una antigua falta de definiciones claras y comparables de los conceptos

de docentes «cualificados» y «formados». En cuanto al primer concepto, el establecimiento de un consenso sobre el hecho de que la licenciatura es la cualificación académica mínima más común para convertirse en docente, y que, por lo tanto, puede utilizarse como base para un indicador comparable sobre docentes (académicamente) cualificados, supone un gran avance (**capítulo 17**). En cuanto al segundo concepto, se ha llegado al consenso de que un enfoque basado en una clasificación internacional normalizada de los programas de formación del profesorado, a pesar de sus méritos, es demasiado engorroso para conducir a resultados tangibles. Asimismo, se ha creado un grupo de trabajo, que es un nuevo mecanismo introducido por la Conferencia EDS, para revisar las definiciones de docentes (profesionalmente) cualificados que sirvan de base para establecer un indicador sobre la capacitación docente en un futuro próximo.

REVISIÓN EXHAUSTIVA DE 2025

Cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó el marco de indicadores globales de los ODS en 2017, programó dos rondas de revisión exhaustiva que serían dirigidas por el IAEG-SDG. La primera (2019-20), durante la cual se adoptó la tasa de finalización como indicador global, se centró en la metodología de los indicadores. La segunda tendrá lugar en 2024-25 y se centrará en la cobertura de los indicadores: los datos deben estar disponibles para al menos el 40 % de los países y de la población, cuando menos en lo que concierne a las regiones donde el indicador en cuestión sea relevante. Este criterio afecta a varios indicadores del ODS 4, en particular al porcentaje de niños cuyo desarrollo va por buen camino (4.2.1), la alfabetización funcional y nociones de aritmética (4.6.1) y al nivel mínimo de competencias en lectura y matemáticas (4.1.1). El último indicador tiene una cobertura suficiente en los niveles de final de primaria (b) y primer ciclo de secundaria (c); sin embargo, solo se disponía de datos hasta 2023 para el 16 % de la población y el 20 % de los países en el nivel de 2.º/3.º curso (a) (figura 7.2). En cuanto al indicador 4.6.1, Singapur también propuso suprimirlo y sustituirlo por el indicador tradicional de alfabetización de jóvenes y adultos. En marzo de 2025, se presentará una propuesta final a la 56.ª sesión de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas para su consideración.

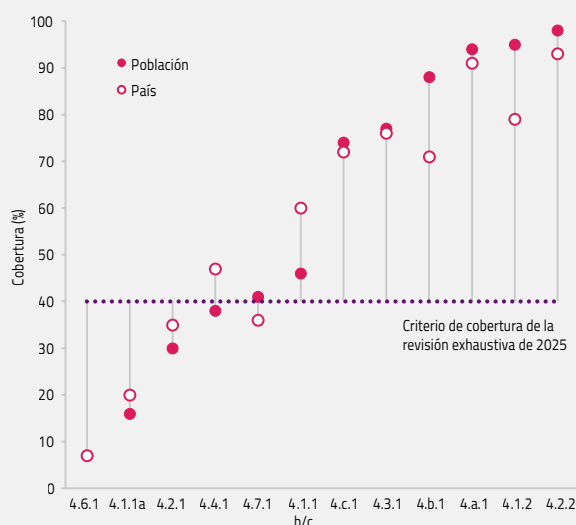
De todos los indicadores con baja cobertura de datos, el que generó más debate fue el indicador 4.1.1a. Conviene recordar la historia de este indicador. En 2015-17, la medición de los resultados del aprendizaje en los primeros grados de primaria fue objeto de una feroz oposición por parte de algunos países de altos ingresos, que consideraban que «poner a prueba» a los niños y niñas a estas edades es inapropiado. Pero esta preocupación estaba fuera de lugar. Estos mismos países evalúan sistemáticamente a los niños a esas edades. Además, para elaborar este indicador solo se necesitan evaluaciones poco exigentes, que no pongan a los niños y niñas bajo presión. En 2018, reconociendo, en parte, la gran importancia mundial de este indicador, los esfuerzos liderados por el IEU aseguraron la asignación del Nivel I al indicador 4.1.1a, un sello de claridad metodológica, al igual que los indicadores 4.1.1b y 4.1.1c.

Sin embargo, los países y la comunidad internacional no aprovecharon este impulso y la cobertura de datos se mantuvo en niveles bajos. Los países que han estado informando sobre el indicador 4.1.1a son los que participan en dos evaluaciones regionales, el PASEC africano francófono (grado 2) y el ERCE latinoamericano (grado 3). Desde 2018, los únicos países que han informado sobre este indicador fuera del PASEC y el ERCE han sido un pequeño grupo de países africanos anglófonos que participaron en 2023 en una nueva evaluación desarrollada específicamente para informar sobre los indicadores 4.1.1a y 4.1.1b, conocida como AMPL (capítulo 8), y un grupo de países del Pacífico que participan en el estudio PILNA (grado 4) que acordaron compartir sus datos en 2024. Una decisión del Comité Directivo de Alto Nivel del ODS 4 en junio de 2024 pidió a

FIGURA 7.2:

Algunos indicadores del ODS 4 han sido objeto de escrutinio debido a la escasa cobertura de los datos

Cobertura de datos de los indicadores globales del ODS 4 por recuento de población y países, 2023



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig7_2

Fuente: IEU.

los países que compartieran sus planes sobre la presentación de informes para el indicador 4.1.1a.

Se han propuesto algunas otras evaluaciones financiadas por donantes, administradas a niños y niñas de forma individual, como fuentes potenciales para informar sobre el indicador 4.1.1a: la Evaluación de la Lectura en los Primeros Grados, que se administra en las escuelas; el módulo de aprendizaje fundamental de la Encuesta Indicadores Múltiples por Conglomerados, una encuesta general destinada a los hogares; y las evaluaciones dirigidas por ciudadanos de la Red de Acción Popular para el Aprendizaje, que son encuestas dirigidas también a los hogares y centradas en la educación. Sin embargo, estas evaluaciones no cumplen los criterios para la elaboración de informes, principalmente porque recogen información sobre el aprendizaje a un nivel inferior al mínimo exigido. Además, se administran de formas que pueden afectar a la fiabilidad de los resultados. Desde un punto de vista crítico, carecen de una documentación clara sobre la metodología, el diseño de la encuesta y los resultados (Montoya y Crouch, 2024a). También hay dos preocupaciones importantes de carácter más político. En primer lugar, los países no se han mostrado dispuestos a utilizar los resultados de estas evaluaciones para elaborar informes. En segundo lugar, estas evaluaciones, aunque útiles para la promoción o la evaluación de proyectos, no han contribuido a desarrollar la capacidad de evaluación de los ministerios de Educación. Sin embargo,

el desarrollo de la capacidad nacional debe seguir siendo un objetivo central del seguimiento de los ODS.

En diciembre de 2023, el IEU convocó una reunión de expertos técnicos en el marco de la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje -grupo de trabajo de la Comisión EDS- centrada en las evaluaciones del aprendizaje. La evaluación de los niños en los primeros cursos de primaria presenta problemas que no se plantean en las evaluaciones al final de la educación primaria y al final del primer ciclo de educación secundaria, como una mayor variedad en los idiomas de evaluación y en las formas de administración de las pruebas. Por lo tanto, se están desarrollando más los criterios de notificación para reconocer que el nivel mínimo de competencias en lectura se basa en dos conjuntos de capacidades precursoras: la comprensión del lenguaje oral y la descodificación con fluidez. Las evaluaciones mencionadas recogen información sobre estas competencias precursoras que podría utilizarse para informar parcialmente sobre el nivel mínimo de competencias; sin embargo, para informar plenamente es necesario que se proporcionen más datos sobre las capacidades de comprensión lectora. Para las matemáticas, podría seguirse un planteamiento similar con respecto a las competencias precursoras.

El IEU también reclama mejoras en la organización institucional de las evaluaciones del aprendizaje. El coste de la evaluación es muy elevado para los países de ingresos bajos y medios-bajos, por lo que la totalidad o la mayor parte de este coste debe ser sufragado por financiadores externos. Sin embargo, esta financiación externa ha sido fragmentaria e ineficaz. En el mejor de los casos, ha sido descoordinada y contribuye a mantener los costes de evaluación en niveles muy elevados. En el peor de los casos, ha ido en contra de los intereses de los países implicados, centrándose en la evaluación de los proyectos de los propios donantes en lugar de en el desarrollo de la capacidad de los países para evaluar el aprendizaje. La unificación de los mecanismos de financiación y la creación de un mecanismo de control que garantice que las evaluaciones cumplen los criterios de notificación son dos elementos esenciales de la reforma. Los países deberían poder elegir entre un menú de opciones de evaluación, incluida su propia evaluación nacional, siempre que estas opciones cumplan los criterios de notificación (Montoya y Crouch, 2023). Del mismo modo, los países deben tener acceso a fondos para elegir la evaluación que mejor se adapte a sus necesidades de notificación y desarrollo, y dicha financiación no debe estar relacionada con las preferencias de cada financiador.



Pirakov Aliakbar (izquierda) y Hasanova Shukrona (derecha), alumnos de 4.º curso de la escuela 51 de Kulob. La Escuela 51 es una escuela que ha tenido un gran éxito en la implementación de la reforma CBE que comenzó en 2015/16 y ahora está siendo adoptada por todos los socios de desarrollo y desplegada como parte de una transformación en todo el sistema.

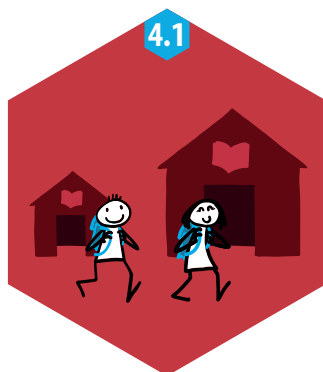
Crédito: © GPE/Kelley Lynch*

MENSAJES CLAVE

- A nivel mundial, 251 millones de niños, niñas y jóvenes permanecen sin escolarizar, lo que supone una reducción de la tasa de escolarización de apenas el 1 % desde 2015. La tasa de no escolarización es del 33 % en los países de ingresos bajos, del 19 % en los de ingresos medios-bajos, del 8 % en los de ingresos medios-altos y del 3 % en los de altos ingresos. La pandemia de la COVID-19 no parece haber tenido un impacto negativo.
- Las tasas de finalización han aumentado más rápidamente: entre 2015 y 2023, pasaron del 85 % al 88 % en primaria, del 74 % al 79 % en el primer ciclo de secundaria y del 53 % al 59 % en el segundo ciclo de educación secundaria.
- En el África subsahariana, el 26 % del alumnado de primaria y el 35 % del de primer ciclo de secundaria es mayor de edad. Hay una diferencia de 11 puntos porcentuales entre los que terminan a tiempo (67 %) y los que lo hacen con varios años de retraso (78 %).
- Los conflictos afectan a la precisión de las estimaciones de asistencia escolar. Los datos de cinco grandes crisis sugieren que la población no escolarizada puede estar subestimada en al menos 5,5 millones de personas. Los conflictos también afectan mucho al desarrollo de la educación. La tasa de finalización de la educación primaria ha aumentado cuatro veces más rápido en Togo que en Yemen, dos países que se encontraban al mismo nivel en 2006.
- A escala mundial, el 58 % del alumnado alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura y el 44 % en matemáticas al final de la educación primaria. Sin embargo, estas estimaciones se basan en datos fragmentarios e incluyen datos anteriores a la COVID-19.
- El análisis de 57 países con datos del *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes* muestra que la proporción de estudiantes que alcanzan un nivel mínimo de competencia al final del primer ciclo de secundaria disminuyó 12 puntos porcentuales en lectura y 6 puntos en matemáticas entre 2012 y 2022.

CAPÍTULO 8

4.1



META 4.1

Educación primaria y secundaria

De aquí al 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la educación primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad, y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

INDICADORES GLOBALES

4.1.1 - Proporción de niños y adolescentes (a) en 2.º o 3.º curso; (b) al final de la educación primaria; y (c) al final del primer ciclo de secundaria que han alcanzado niveles mínimos de competencia en (i) lectura y (ii) matemáticas, desglosada por sexo

4.1.2 - Tasa de finalización (educación primaria, primer ciclo de educación secundaria, segundo ciclo de educación secundaria)

INDICADORES TEMÁTICOS

4.1.3 - Tasa bruta de ingreso al último curso o grado (educación primaria, primer ciclo de educación secundaria)

4.1.4 - Tasa de niños no escolarizados (un año antes de la educación primaria, educación primaria, primer ciclo de educación secundaria, segundo ciclo de educación secundaria)

4.1.5 - Porcentaje de niños cuya edad cronológica es superior a la edad oficial correspondiente al grado que cursan (educación primaria, primer ciclo de educación secundaria)

4.1.6 - Administración de una evaluación representativa del aprendizaje a nivel nacional (a) en 2.º o 3.º curso; (b) al final de la educación primaria; y (c) al final del primer ciclo de educación secundaria

4.1.7 - Número de años de educación primaria y secundaria (a) gratuita y (b) obligatoria garantizados en el marco legal

ACCESO Y FINALIZACIÓN

Se calcula que, en 2023, un total de 251 millones de niños, niñas y jóvenes seguía sin estar escolarizados, de los cuales 71 millones eran niños y niñas en edad de cursar primaria, 57 millones adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria y 120 millones jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria. Aunque alrededor de 110 millones más de niños, niñas, adolescentes y jóvenes se han matriculado en la escuela desde 2015, la población no escolarizada ha disminuido en apenas 3 millones, o un 1 %, durante el mismo periodo (**figura 8.1a**). En cambio, en los 8 años anteriores a 2015, la población no escolarizada había disminuido en 43 millones, es decir, un 14 %. Por tanto, el ritmo de progreso se ha ralentizado en más de un 90 %.

“

En 2023, un total de 251 millones de niños, niñas y jóvenes seguía sin estar escolarizados

”

La tasa de no escolarización bajó del 17,2 % en 2015 al 16,1 % en 2023. Entre los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar, dicha tasa fue del 33 % en los países de ingresos bajos, del 19 % en los de ingresos medios-bajos, del 8 % en los de ingresos medios-altos y del 3 % en los de altos ingresos (**figura 8.1b**). A escala mundial, cerca del 10 % de los niños y niñas en edad de cursar primaria, el 14 % de los adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria y el 30 % de los jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria siguen sin estar escolarizados. Estas estimaciones se basan en un modelo elaborado por el equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* y el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), que combina datos administrativos y de encuestas, y figura en el sitio web de VIEWS.

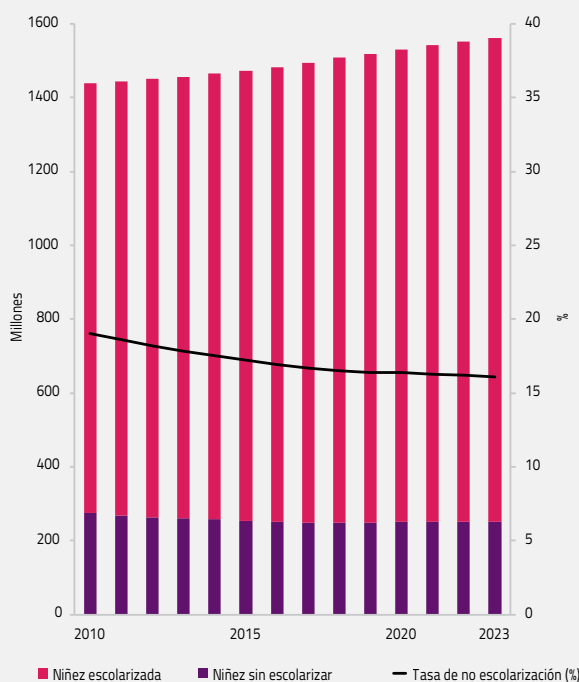
A pesar de albergar 4 de los 12 países con mayor población sin escolarizar del mundo (Afganistán, Bangladesh, India y Pakistán), la región de Asia Central y Meridional ha seguido avanzando rápidamente en el acceso a la educación. Su porcentaje de la población mundial de niñez sin escolarizar ha disminuido, pasando del 44 % en 2000 al 33 % en 2015 y al 21 % en 2023. Por el contrario, la proporción de África Subsahariana en la población mundial de niños y niñas sin escolarizar ha aumentado del 32 % en 2000 al 51 % en 2023; y aún más rápidamente en la población mundial de adolescentes sin escolarizar en este periodo, que ha pasado del 25 % en 2000 al 51 % en 2023 (**figura 8.2a**). De hecho, el número de niños y niñas sin escolarizar en África subsahariana no ha cambiado desde 2000, mientras que el número de adolescentes y jóvenes sin escolarizar en la región, a pesar de no registrar cambios entre 2000 y 2015, sí aumentó un 26 % de 2015 a 2023 (**figura 8.2b**).

El modelo de estimación extraescolar sugiere que, a nivel mundial, el estancamiento se inició alrededor de 2015 o poco antes. Por lo tanto, es anterior a la COVID-19 y no parece estar relacionado con ella. Sin embargo, la estructura del modelo

FIGURA 8.1:

Desde 2015, la población sin escolarizar se ha estancado
Tasa de no escolarización, menores no escolarizados y menores matriculados en enseñanza primaria y secundaria, 2000-23

a. Mundo



Continúa en la página siguiente...

no puede detectar cambios a corto plazo. Por esta razón, es importante examinar detenidamente los datos administrativos de cada país, que pueden ser más sensibles a estos efectos. Los jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria eran más vulnerables al abandono prematuro de los estudios como consecuencia del cierre prolongado de las escuelas. En el caso particular de Estados Unidos, donde la educación en el domicilio ha sido una opción popular y viable para algunos hogares, se ha observado cierto descenso en la matriculación en la escuela pública (Goulas y Pula, 2024).

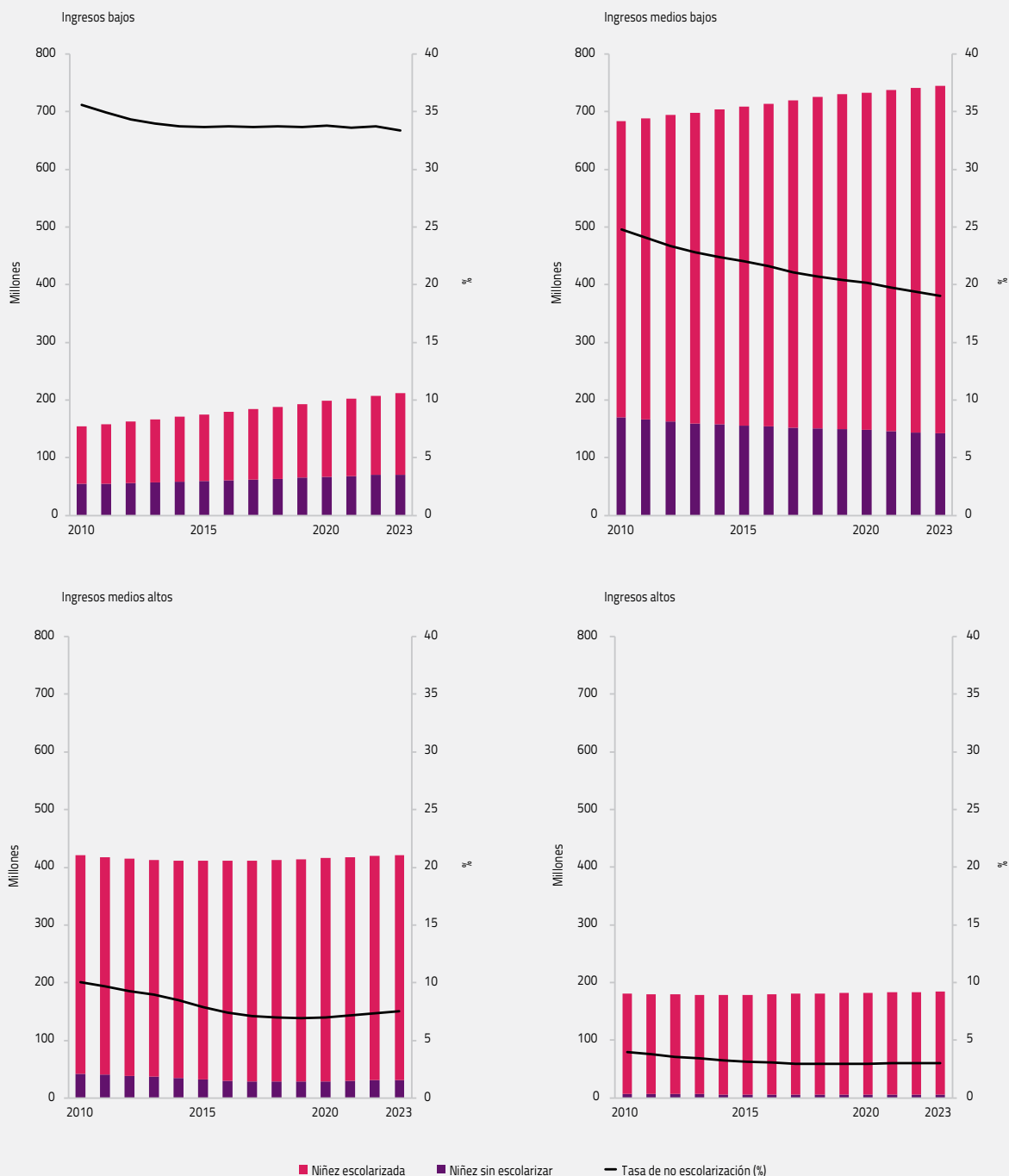
Pero ésta parece ser una excepción. Una revisión de 34 países con datos para 2019, 2021 y 2023 es consistente con las estimaciones del modelo y no sugiere que la COVID-19 haya tenido ningún impacto negativo en la matriculación. Es lo que respecta a esos países, la tasa de jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria sin escolarizar disminuyó en 14 de ellos (con una caída media de 7 puntos porcentuales entre 2019 y 2023), se mantuvo constante en 11 y aumentó en 9 (con un aumento medio de 6 puntos porcentuales) (**figura 8.3**).

FIGURA 8.1 CONTINUACIÓN:

Desde 2015, la población sin escolarizar se ha estancado

Tasa de no escolarización, menores no escolarizados y menores matriculados en enseñanza primaria y secundaria, 2000-23

b. Por grupo de ingresos



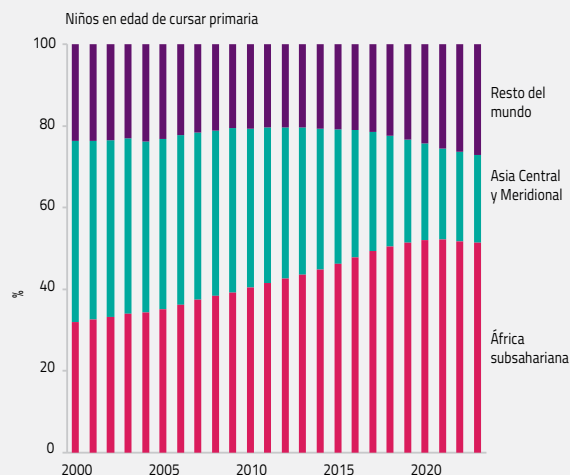
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig8_1

Fuente: Base de datos VIEW.

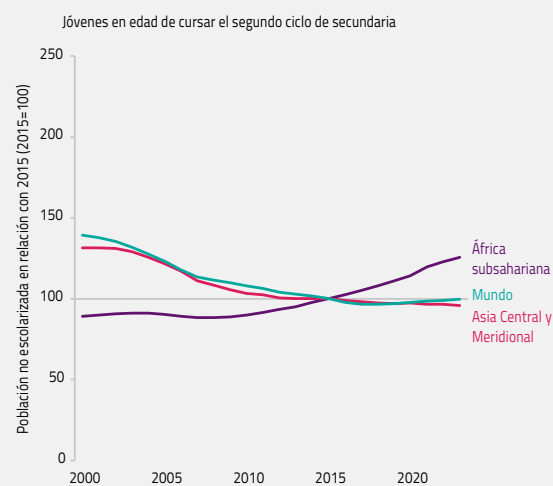
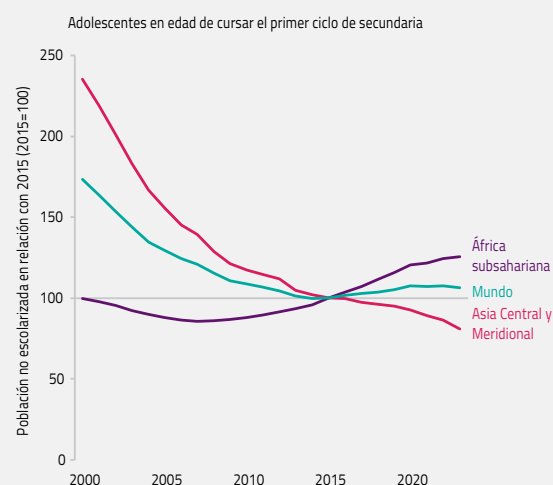
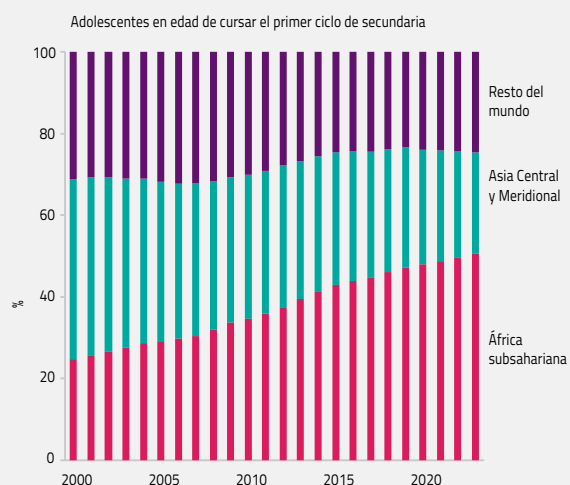
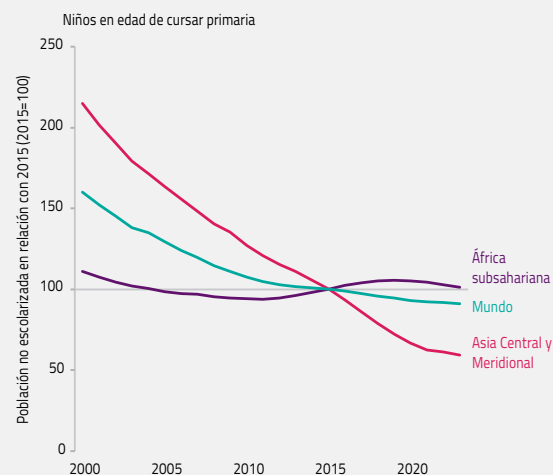
FIGURA 8.2:

África subsahariana concentra más de la mitad del total de adolescentes y niñez sin escolarizar del mundo

a. Distribución de la población no escolarizada, desglosada por regiones, 2000-23



b. Variación relativa de la población no escolarizada, desglosada por regiones, 2000-23 (2015 = 100)



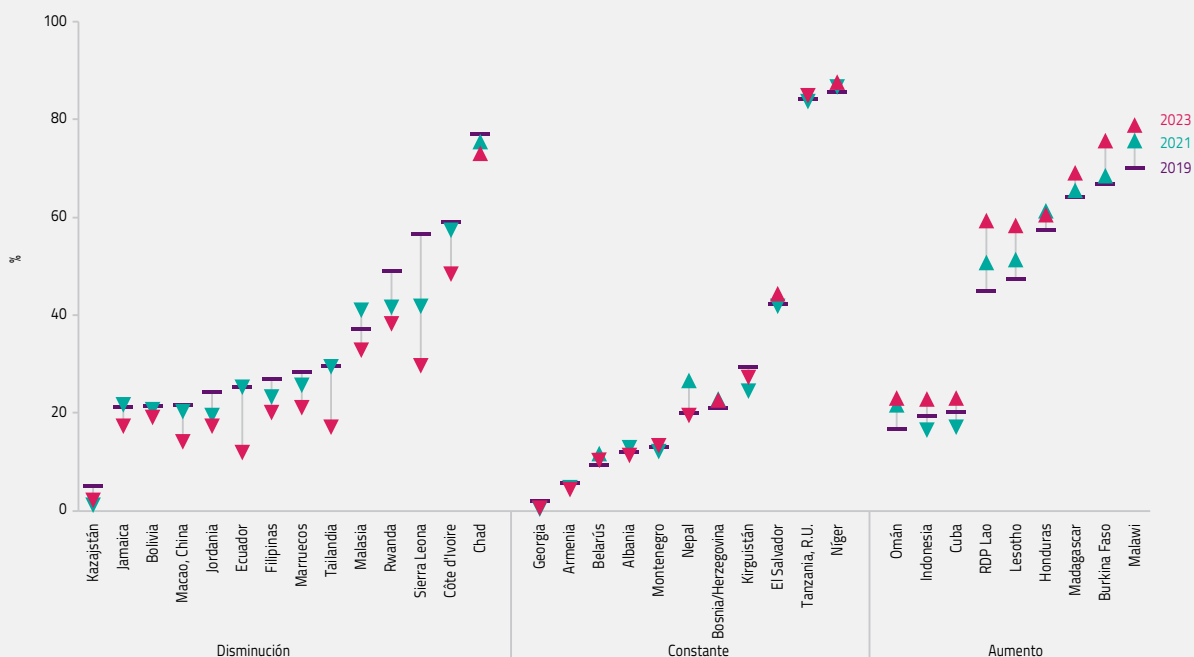
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig8_2

Fuente: Base de datos VIEW.

FIGURA 8.3:

La COVID-19 no parece haber tenido un impacto negativo en las tasas de abandono escolar

Tasa de jóvenes no escolarizados en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria, países seleccionados, 2019, 2021 y 2023



Nota: Los 34 países son los que disponen de datos para cada uno de los 3 años y tienen una población superior a 1 millón de habitantes.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig8_3

Fuente: Base de datos del IEU.

Otro caso en el que los modelos pueden subestimar el alcance del problema de la desescolarización es el de las emergencias. En una situación de conflicto armado o de catástrofe natural, puede resultar imposible recopilar datos en las zonas afectadas, sin embargo, aun así, es posible que las estimaciones oficiales no reconozcan tal infraconteo. En la actualidad, se está intentando colmar esta laguna introduciendo una forma sistemática de filtrar la información disponible para realizar ajustes a posteriori de las estimaciones de abandono escolar (**recuadro 8.1**).

El indicador global 4.1.2 de los ODS realiza un seguimiento de las tasas de finalización de los distintos niveles educativos. Los índices de finalización de estudios han aumentado de forma constante, aunque lenta. La tasa de finalización de primaria aumentó del 85 % al 88 %, es decir, 3,1 puntos porcentuales entre 2015 y 2023, y la tasa de finalización del primer ciclo de secundaria aumentó del 74 % al 78 %, es decir, 4 puntos porcentuales. La tasa de finalización del segundo ciclo de secundaria aumentó del 53 % al 59 %, es decir, 5,9 puntos porcentuales, lo que equivale a un crecimiento anual de 0,7 puntos porcentuales. Sin embargo, en Yemen, un país afectado por conflictos, la tasa de finalización del segundo ciclo de educación secundaria ha aumentado tan solo 0,2 puntos porcentuales al año durante un periodo dos veces más largo (**recuadro 8.2**).

“ La tasa de finalización de la enseñanza primaria aumentó del 85 % al 88 %, es decir, 3,1 puntos porcentuales, entre 2015 y 2023 ”

La tasa de finalización se define como el porcentaje de estudiantes que completan un nivel educativo en un plazo de tres a cinco años después de la edad oficial de graduación (por ejemplo, en los sistemas en los que se espera que la escuela primaria se complete a los 11 años, la finalización de la primaria se calcula sobre el grupo de edad de 14 a 16 años). Esta medida capta a los estudiantes que empezaron un ciclo educativo a tiempo y no repitieron curso. En la práctica, ambos problemas -finalización tardía y repetición de curso- son comunes en los países pobres, lo que significa que muchos completan cada ciclo educativo con varios años de retraso. Una medida complementaria de la tasa oficial de finalización puntual es la tasa de finalización definitiva, que tiene en cuenta a quienes completan un ciclo educativo con un retraso de hasta ocho años.

RECUADRO 8.1:
¿Cómo estimar el impacto de las crisis en la población no escolarizada?

En caso de crisis, las estimaciones de niños no escolarizados no pueden actualizarse a menos que se disponga de nueva información. A veces, se recopila esa nueva información. Por ejemplo, UNICEF llevó a cabo una Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados en Afganistán en 2022/23, poco después de que el nuevo régimen prohibiera a las niñas asistir a la escuela. Pero ésta era una excepción. En la mayoría de los casos, la supervisión se interrumpe en caso de crisis. La falta de seguridad y las prioridades humanitarias urgentes no permiten continuar con los procesos habituales de recopilación de datos. Esto dificulta el recuento de los niños y niñas de estos países en los informes globales.

Un enfoque ideal consistiría en intentar mejorar sistemáticamente la forma en que los gobiernos documentan si su recopilación de datos sobre educación es exhaustiva o excluye a determinadas regiones y poblaciones. Para ello, es necesaria una mayor colaboración entre las instituciones gubernamentales, así como entre el gobierno y las agencias humanitarias. Sin embargo, este enfoque es difícil de aplicar en la práctica. Alternativamente, un enfoque ad hoc puede proporcionar una solución a corto plazo. Si se utiliza la documentación de las agencias humanitarias, debería ser posible estimar en cuánto habría que ajustar las estimaciones de alto nivel de población no escolarizada para reflejar la situación sobre el terreno. Para examinar las posibilidades y limitaciones de este enfoque, se examinó la documentación sobre el acceso a la educación en las cinco crisis humanitarias más graves según el Comité Internacional de Rescate (IRC, 2024).

La mayor crisis de desplazados del mundo se vive en **Sudán** desde que estalló el conflicto civil en abril de 2023. Más de 8 millones de personas, lo que supone en torno al 15 % de la población, se han desplazado internamente o han huido a países vecinos. Según el modelo del Informe IEU/GEM, en 2022, antes del conflicto, el país contaba con 5,4 millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin escolarizar, lo cual se corresponde con el 41 %. Esta estimación coincide también con los resultados de una encuesta nacional representativa de hogares realizada en 2022. El conflicto civil afectó sobre todo a las regiones de Darfur, Jartum y Kordofán (Sector de Educación de Sudán, 2023). De sus respectivas poblaciones en edad escolar, aproximadamente el 60 % en Darfur y Kordofán y el 18 % en Jartum estaban sin escolarizar en 2022. Suponiendo que ningún niño fuera a la escuela después de abril de 2023 en estas tres regiones, habría que añadir 4,2 millones a la población no escolarizada, con lo que el total ascendería a 9,6 millones. La estimación que circula ampliamente de que 19 millones de niños están sin escolarizar (Dahir, 2023) sería, por tanto, exagerada, sobre todo teniendo en cuenta que la población en edad escolar es de unos 13,3 millones. Aunque algunas escuelas abrieron en Darfur en enero de 2024 (Radio Dabanga, 2024), toda la región siguió en crisis a lo largo de ese mismo año, durante el cual otras provincias se vieron asimismo afectadas por el conflicto.

En el **Estado de Palestina**, el total de los 550 000 niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y los 17 años que se calcula que hay en Gaza llevan sin estar escolarizados desde octubre de 2023 (Grupo Sectorial de Educación Global, 2024) y habría que añadirlos a la estimación global (**capítulo 15**).

Sudán del Sur ha sufrido una espiral aparentemente interminable de conflictos y vulnerabilidad ante las catástrofes naturales. No existen datos de fácil acceso para la triangulación. El modelo de desescolarización del Informe IEU/GEM estimaba que había 2,1 millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin escolarizar en 2022. Una estimación de diciembre de 2023 elevó esa cifra a 2,8 millones (Grupo Sectorial de Educación de Sudán del Sur, 2023). Por lo tanto, si se verifica, habría que añadir otros 0,7 millones de menores a la estimación global.

En **Burkina Faso**, la crisis de inseguridad debida a los continuos atentados se ha extendido a casi todo el país. Sin embargo, 5 de las 13 regiones administrativas están desproporcionadamente afectadas: Boucle du Mouhoun, Centro-Norte, Este, Norte y Sahel. El modelo de desescolarización del Informe IEU/GEM estimaba en 2,9 millones el número de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin escolarizar en 2022, de los cuales 1,5 millones correspondían a las 5 regiones más afectadas. Para el análisis, se utilizaron datos de dos encuestas realizadas en 2019 y 2022, por lo que la estimación está actualizada, aunque es difícil saber si la enumeración fue representativa en las zonas afectadas. Según una estimación realizada por el Ministerio de Educación en mayo de 2023, con el apoyo del grupo sectorial de educación, más de 5000 escuelas primarias y secundarias se vieron obligadas a cerrar en estas regiones, y casi 900 000 estudiantes perdieron el acceso a la educación (Ministerio de Educación Nacional, Alfabetización y Promoción de las Lenguas Nacionales de Burkina Faso, 2023). Lo más probable es que esta estimación coincida con las estimaciones más elevadas de la población no escolarizada existentes; por lo tanto, se podría suponer que no es necesario ningún otro ajuste al alza para Burkina Faso.

La situación es más difícil de evaluar en **Myanmar**, ya que los últimos datos oficiales disponibles datan de 2018. El modelo proyecta que la mejora observada hacia mediados de la década de 2010, cuando el número total de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin escolarizar se estimaba de forma fiable en unos 2,9 millones, habría continuado, lo que llevaría a una estimación de solo 1,2 millones sin escolarizar en 2022. Pero es probable que dicha estimación no sea fiable. Una hoja informativa sobre educación de septiembre de 2023 sugería que 3,7 millones carecían de «acceso al aprendizaje», pero esto no es lo mismo que decir que esta población está sin escolarizar, ni se define claramente el grupo de edad (UNICEF, 2023). También es poco probable que la población no escolarizada hubiera aumentado tanto. En otras palabras, no es posible hacer una estimación fundamentada sin más información.

Continúa en la página siguiente...

RECUADRO 8.1 CONTINUACIÓN:

En resumen, los datos de tres de las cinco grandes crisis para las que se dispone de información razonablemente fiable y comparable sugieren que la población no escolarizada puede estar subestimada en 5,5 millones de personas. Cada crisis es diferente en cuanto a características como intensidad, propagación y duración, así como en cuanto a disponibilidad de datos. Los grupos sectoriales de educación, que tienen el mandato de coordinar las respuestas humanitarias en zonas en las que el Estado puede estar ausente, ser parte en el conflicto o no disponer de los recursos necesarios para identificar las necesidades y proporcionar servicios educativos, tienen la tarea de estimar el número de «personas necesitadas» en lo que respecta a la educación. Sin embargo, es importante señalar que tener necesidad no es exactamente lo mismo que no estar escolarizado. Dichos grupos evalúan las necesidades educativas con fines distintos a la elaboración de informes globales. El resultado es que resulta difícil combinar e integrar sus conclusiones en los informes estadísticos oficiales. Sin embargo, sí se puede hacer más para tener en cuenta los datos que aportan y cotejarlos cuando se pueden triangular con otras fuentes.

En la primera Conferencia sobre Datos y Estadísticas de Educación, celebrada en febrero de 2024, se decidió crear un grupo de trabajo para proponer un proceso sistemático sobre cómo tener en cuenta la información complementaria para estimar un margen de error en los cálculos de la población no escolarizada, para un número limitado de las crisis humanitarias más graves. El IEU y el Informe GEM colaborarán con la organización La Educación No Puede Esperar y expertos de los países afectados para determinar el camino a seguir.

A escala mundial, la diferencia entre la tasa de finalización puntual y la definitiva es de 4,4 puntos porcentuales en primaria y el primer ciclo de secundaria, y de 3,3 puntos porcentuales en el segundo ciclo de educación secundaria. Esto se traduce en una tasa global de finalización de estudios de segundo ciclo de educación secundaria del 62 %. El África subsahariana es la región con la mayor discrepancia entre las tasas de finalización puntual y definitiva. En 2023, el 67 % de la niñez había terminado la escuela primaria a tiempo, pero el 78 % lo hizo con varios años de retraso, lo cual supone una diferencia de 10,4 puntos porcentuales. Sin embargo, se trata de una mejora con respecto a 2015, cuando la diferencia era de 11,8 puntos porcentuales. La brecha entre la finalización definitiva y la finalización a tiempo es de 9 puntos porcentuales en el primer ciclo de educación secundaria y de 4,3 puntos porcentuales en el segundo; sin embargo, no se ha registrado ninguna mejora de estos dos niveles desde 2015 (figura 8.4).

Este alto nivel de discrepancia refleja la gran proporción de niños y niñas en la educación primaria y secundaria que tienen al menos dos cronológicos años más que la edad oficial de su grado o curso. Según el indicador temático 4.1.5 de los ODS, el porcentaje de niños y niñas con una edad superior a la oficial en el África subsahariana era del 26 % en la educación primaria y del 35 % en el primer ciclo de educación secundaria en 2023. La siguiente región con mayores tasas de sobreedad fue Oceanía, con un 15 % en lo que respecta a la educación primaria y un 13 % en el primer ciclo de educación secundaria en 2023. Las tasas de sobreedad se sitúan en el 10 % o menos en las otras cinco regiones de los ODS.

APRENDIZAJE

El indicador global 4.1.1 de los ODS hace un seguimiento del porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas en tres etapas de su trayectoria educativa. A nivel mundial, se estima que el 58 % de los estudiantes alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura y el 44 % en matemáticas al final de la escuela primaria. Del mismo modo, el 64 % del alumnado alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura y el 51 % en matemáticas al final del primer ciclo de secundaria.

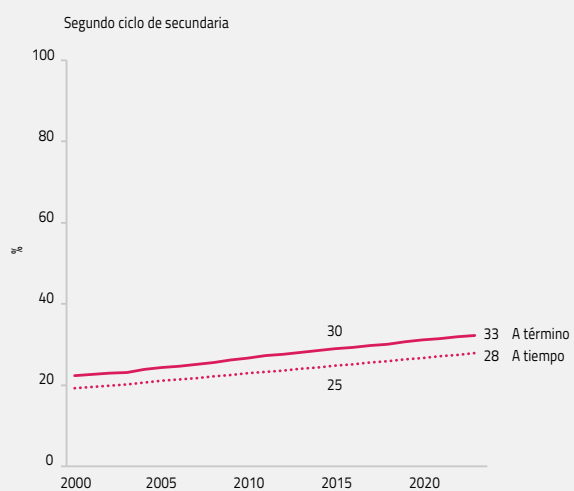
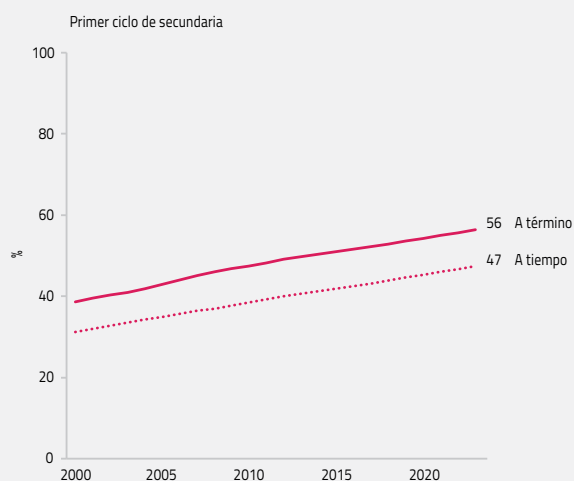
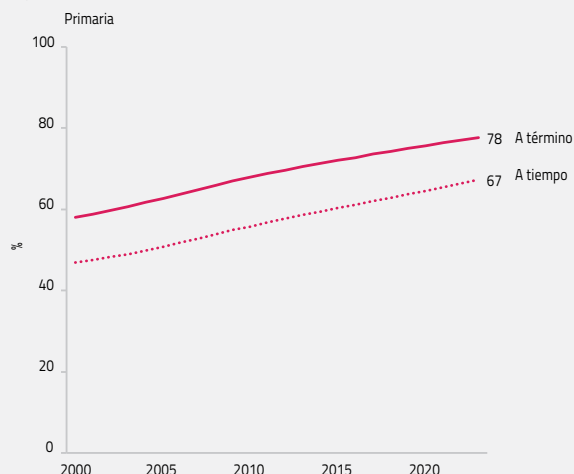
Teniendo en cuenta que el 12 % de los niños y niñas no terminan la escuela primaria a tiempo (o que el 8 % nunca la terminan, utilizando la definición ampliada de finalización definitiva) y que el 22 % no termina el primer ciclo de secundaria a tiempo (o que el 18 % nunca lo terminan), es necesario adaptar estas cifras. Este vínculo entre finalización y aprendizaje se recoge en el indicador 4.1.0, que pregunta si toda la cohorte de niños, niñas y adolescentes (y no solo los escolarizados) está «preparada para el futuro». Este indicador 4.1.0 es el producto de los indicadores 4.1.1 y 4.1.2 y parte del supuesto de que ninguno de los niños o niñas que no han conseguido llegar al final de la escuela primaria o al final del primer ciclo de secundaria ha alcanzado el nivel mínimo de competencia. Aunque puede haber algunos casos en los que no sea así (recuadro 8.3), el indicador 4.1.0 capta el espíritu de la meta 4.1 de los ODS, que pide a los países que garanticen que todos los niños y niñas terminen cada nivel de enseñanza y obtengan resultados de aprendizaje pertinentes y eficaces.

FIGURA 8.4:

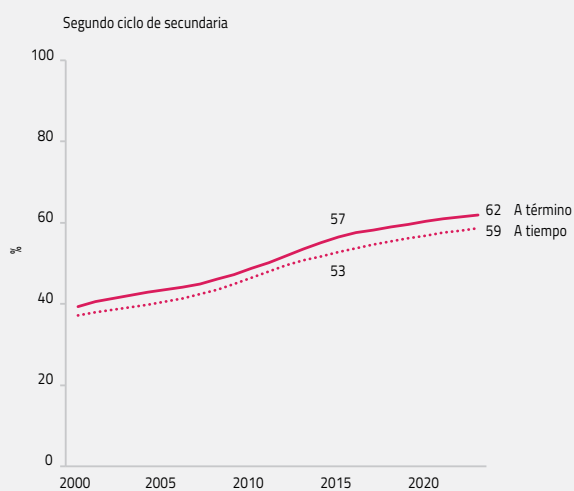
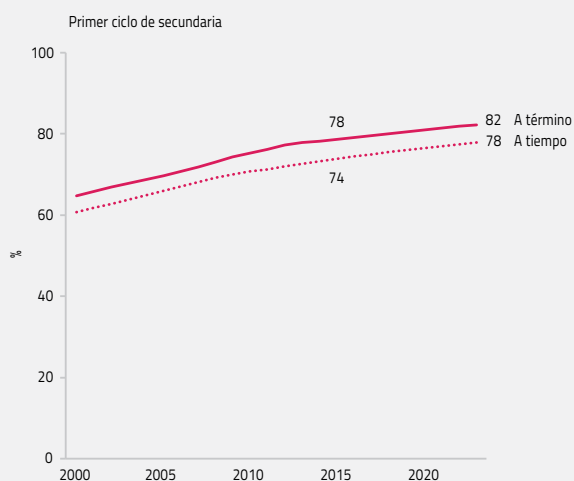
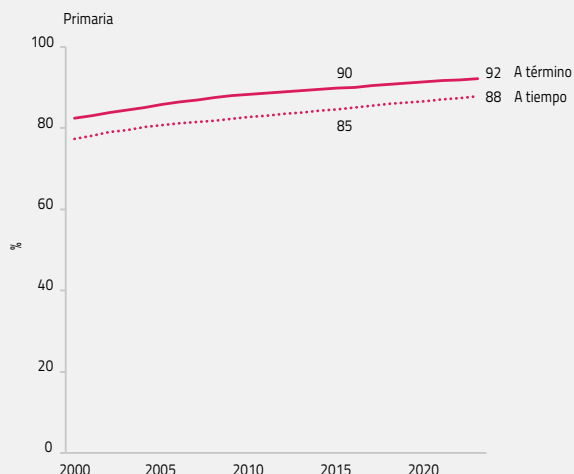
Las diferencias entre las tasas de finalización de los estudios a tiempo y a término siguen siendo muy elevadas en el África subsahariana

Tasas de finalización puntual y definitiva, desglosadas por nivel educativo, 2000-23

a. África subsahariana



b. Mundo



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig8_4

Fuente: Base de datos VIEW.

RECUADRO 8.2:

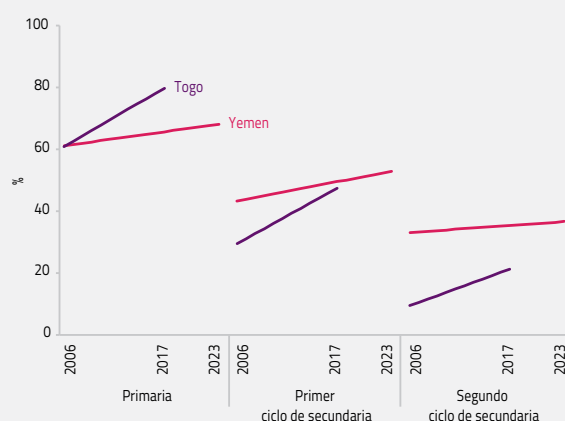
En Yemen, el conflicto ha privado a toda una generación de oportunidades educativas

Yemen lleva nueve años sumido en un prolongado conflicto militar, que ha provocado una grave crisis humanitaria y económica. En 2023, unos 18,2 millones de yemeníes necesitaban ayuda humanitaria crítica. La crisis ha devastado los medios de subsistencia, y el 80 % de la población vive en la pobreza extrema. Las recientes reducciones y suspensiones de la ayuda alimentaria hacen que 2,7 millones de niños y niñas sufran de desnutrición aguda (UNICEF, 2024). A finales de 2022, se calculaba que 4,5 millones de personas estaban desplazadas debido al conflicto (ACNUR, 2023). Se calcula que las niñas y niños desplazados tienen el doble de probabilidades de abandonar la escuela que sus compañeros de las comunidades de acogida (Save the Children, 2024).

Aunque Yemen carece de un censo de población exhaustivo, UNICEF llevó a cabo una *Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS)* en 2023, que ofreció una oportunidad única para examinar las tendencias, ya que dicha encuesta ya se había realizado asimismo en 2006. Los avances en las tasas de finalización de estudios fueron muy lentos a todos los niveles en este periodo de 17 años. Las tasas de finalización de la enseñanza primaria aumentaron del 61 % al 68 %, es decir, 0,4 puntos porcentuales al año. En Togo, que partió del mismo punto en 2006 pero no se ha visto afectado por conflictos, el progreso anual en la tasa de finalización de la enseñanza primaria entre 2006 y 2017 fue de 1,7 puntos porcentuales, es decir, más de cuatro veces superior. En lo que respecta a la finalización del segundo ciclo de educación secundaria, dicho progreso en las tasas de finalización fue cinco veces más rápido en Togo (1 punto porcentual al año) que en Yemen (0,2 puntos porcentuales al año) (figura 8.5).

FIGURA 8.5:

En Yemen, el conflicto ha puesto en peligro las oportunidades educativas de toda una generación
Tasa de finalización de estudios, desglosada por nivel, Togo y Yemen, 2006-23



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig8_5.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados de 2023

Existe cierta relación entre el conflicto y la variación regional en las tasas de finalización de estudios. Las tasas de finalización son más bajas en las gobernaciones de Al Hudaydah, Hajjah y Raymah, situadas en el oeste de Yemen y afectadas por algunas de las tasas de víctimas civiles más elevadas del país. Sin embargo, dichas tasas son más altas en las gobernaciones de Adén, Hadramaut y Lahej, donde las tasas de víctimas han sido considerablemente más bajas (ACLED, 2024) (figura 8.6).

FIGURA 8.6:

Las tasas de finalización de estudios en Yemen muestran importantes variaciones regionales
Tasas de finalización de estudios, desglosadas por provincia y nivel, Yemen, 2022/23



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig8_6

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados de 2022/23.

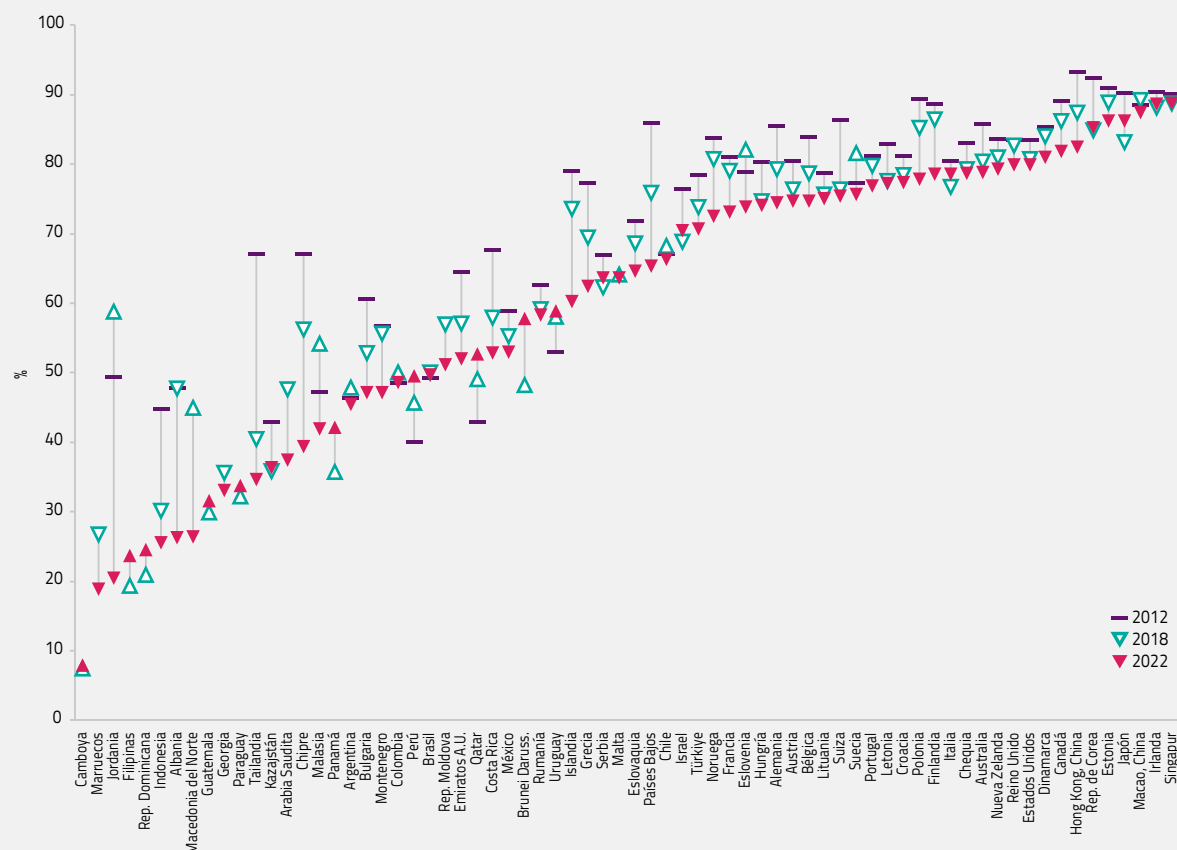
Aunque el conflicto ha disminuido desde la tregua de 2022, los problemas de seguridad siguen afectando a la confianza de los padres y madres en las escuelas, y disuadiendo a los niños y niñas de asistir a ellas (Save the Children, 2024). El cese inmediato de todos los conflictos es esencial para aplicar políticas sociales eficaces que ayuden a devolver a Yemen a la senda de la educación y el progreso social.

FIGURA 8.7:

Los niveles de resultados de aprendizaje de los adolescentes bajaron en lectura y sobre todo en matemáticas entre 2018 y 2022

Porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel mínimo de competencia al final del primer ciclo de secundaria, países seleccionados de ingresos medios y altos, 2012, 2018 y 2022

a. Lectura



Continúa en la página siguiente...

Según el indicador 4.1.0, a nivel mundial, el 51 % de los niños y niñas alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura al final de la enseñanza primaria y el 50 % al final del primer ciclo de educación secundaria. En lo que respecta al nivel mínimo de competencia en matemáticas, estos porcentajes son del 39 % y el 40 %, respectivamente, al final de la escuela primaria y del primer ciclo de secundaria. En ambas asignaturas y ambos niveles, la proporción debe ajustarse al alza en dos puntos porcentuales si se utiliza la tasa de finalización definitiva.

La cobertura de los indicadores sigue siendo inferior a la deseable (capítulo 7). Además, muchos de los datos en los que se basan las estimaciones anteriores datan de antes de la pandemia de la COVID-19. Se ha prestado mucha atención a las posibles repercusiones de la COVID-19 en los resultados del aprendizaje debido a las perturbaciones causadas por el cierre de las escuelas. Dos evaluaciones internacionales a gran escala han aportado

información al respecto. El informe *Progresos en el Estudio Internacional sobre la Competencia Lectora (PIRLS)* de 2021, el cual fue incluido en el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* de 2023, evaluó la lectura en el cuarto curso (considerado como grado equivalente al final de la escuela primaria y, por tanto, en el que se basa el indicador 4.1.1b). Sus resultados sugieren un descenso de apenas un punto porcentual en el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel mínimo de competencia en 37 países, en su mayoría de altos ingresos, lo cual revela que el impacto de la pandemia fue prácticamente imperceptible.

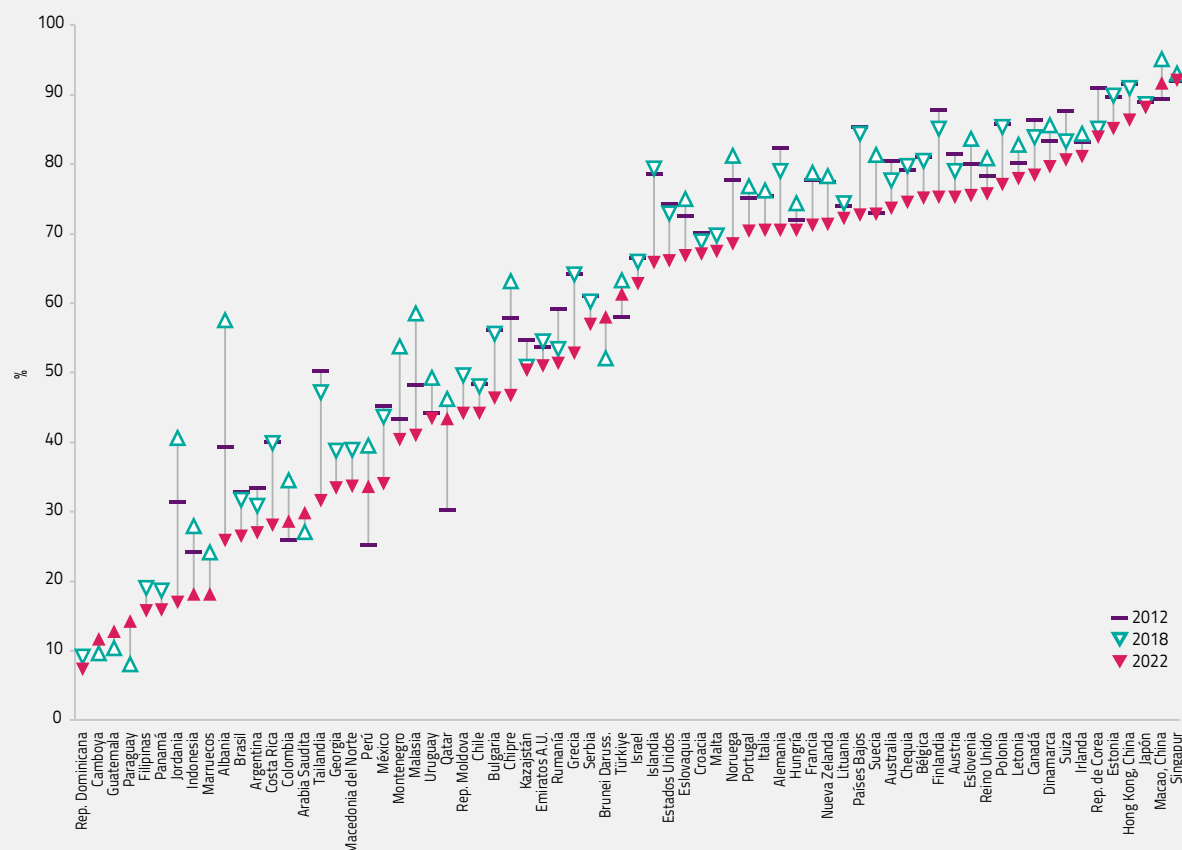
En segundo lugar, el *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)* de 2022 evalúa las competencias en lectura y las matemáticas entre los jóvenes de 15 años (edad considerada como edad equivalente al final del primer ciclo de secundaria y, por tanto, en la que se basa el indicador 4.1.1c). Estos datos también corresponden a países más ricos, aunque en este caso,

FIGURA 8.7 CONTINUACIÓN:

Los niveles de resultados de aprendizaje de los adolescentes bajaron en lectura y sobre todo en matemáticas entre 2018 y 2022

Porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel mínimo de competencia al final del primer ciclo de secundaria, países seleccionados de ingresos medios y altos, 2012, 2018 y 2022

b. Matemáticas



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig8_7

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos del PISA de 2012, 2018 y 2022.

25 de los 70 países cuyas tendencias pueden compararse a lo largo del tiempo son países de ingresos medios. Los resultados deben interpretarse con cautela por dos razones. En primer lugar, porque, dado que estos países se encontraban en un punto de partida mucho más elevado, cualquier descenso en los niveles de aprendizaje va a ser más visible en comparación, por ejemplo, con los países de ingresos bajos, donde como mucho 2 de cada 10 niños alcanzan el nivel mínimo de competencias (recuadro 8.4). En segundo lugar, por que estos países también disponían de medios para proteger a sus estudiantes de las peores consecuencias de la pandemia.

Los resultados difieren ligeramente en lectura y matemáticas. En el caso de la lectura, los niveles de resultados de aprendizaje disminuyeron, pero es difícil vincular dicha disminución exclusivamente a la COVID-19, ya que los resultados en 2022 siguieron una tendencia a largo plazo que se remonta al

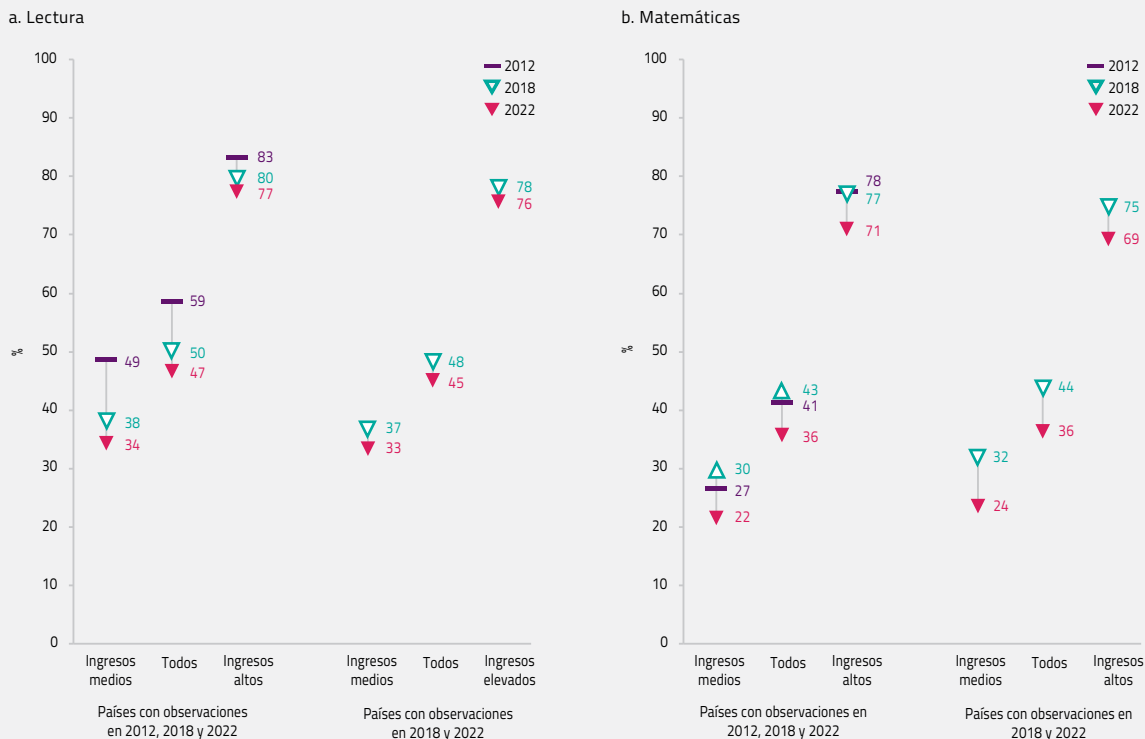
menos a 2012. Entre los países que han experimentado grandes descensos en los niveles de rendimiento se encuentran Costa Rica, Chipre, Islandia, Jordania, el Reino de los Países Bajos y Tailandia. Entre los pocos países que han conseguido mejorar a lo largo de este periodo se encuentran Perú, Qatar y Uruguay (figura 8.7a).

En el caso de las matemáticas, los niveles de resultados de aprendizaje parecen haber mejorado entre 2012 y 2018, por lo que el descenso de estos en 2022 parece más drástico que en lectura (figura 8.7b). Sin embargo, si se analizan más detalladamente las tendencias del PISA, se plantea la cuestión de si la mejora de 2018 podría haber sido una excepción y de si, en realidad, cabe la posibilidad de que se haya producido un declive a largo plazo desde 2009. La COVID-19 puede haber acelerado el declive, pero podría enmascarar asimismo otros factores estructurales. Se necesita más investigación para desentrañar el posible papel

FIGURA 8.8:

Desde 2012, el porcentaje de alumnos y alumnas que alcanza el nivel mínimo de competencia ha caído 12 puntos porcentuales en lectura y 6 puntos porcentuales en matemáticas

Porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel mínimo de competencia al final del primer ciclo de secundaria, países seleccionados de ingresos medios y altos, 2012, 2018 y 2022



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig8_8

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos del PISA de 2012, 2018 y 2022.

que pueden haber desempeñado cuestiones como el aumento de la diversidad, el impacto distractor de la tecnología, los cambios en el entorno familiar e incluso los crecientes niveles de ansiedad matemática (**enfoque 8.1**).

Para resumir estas tendencias, resulta útil observar dos grupos: los 57 países con observaciones en 2012, 2018 y 2022, y el conjunto ampliado de 70 países con observaciones en 2018 y 2022. En el caso de la lectura, el porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel mínimo de competencia cayó 9 puntos porcentuales, del 59 % en 2012 al 50 % en 2018, y otros 3 puntos, hasta llegar al 47 %, en 2022. El descenso global entre 2012 y 2022 fue de 12 puntos porcentuales, pero ha sido mayor en los países de ingresos medios (14 puntos) que en los de altos ingresos (6 puntos) (**figura 8.8a**). En el caso de las matemáticas, el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel mínimo de competencia aumentó en 2 puntos porcentuales, pasando del 41 % en 2012 al 43 % en 2018 (aunque aumentó en 3 puntos

porcentuales en los países de ingresos medios y disminuyó en 1 punto porcentual en los países de altos ingresos). A continuación, se produjo una disminución de 8 puntos en 2022, situando este porcentaje en el 36 %. El descenso global entre 2012 y 2022 fue de 6 puntos porcentuales y fue similar en los países de ingresos medios y altos (**figura 8.8b**).

Se espera que en los próximos meses se publiquen nuevos datos del *Estudio Internacional sobre Tendencias en Matemáticas y Ciencias* de 2023, que también se centra en los países relativamente más ricos. No será hasta 2025, como muy pronto, cuando los datos de África, América Latina y el Sudeste Asiático contribuyan a ofrecer una imagen global más completa de los avances, o de la falta de ellos, a medida que se acerca 2030.

RECUADRO 8.3:
Los alumnos que no llegan al final del primer ciclo de secundaria tienen muy pocas probabilidades de adquirir las competencias necesarias en lectura y matemáticas

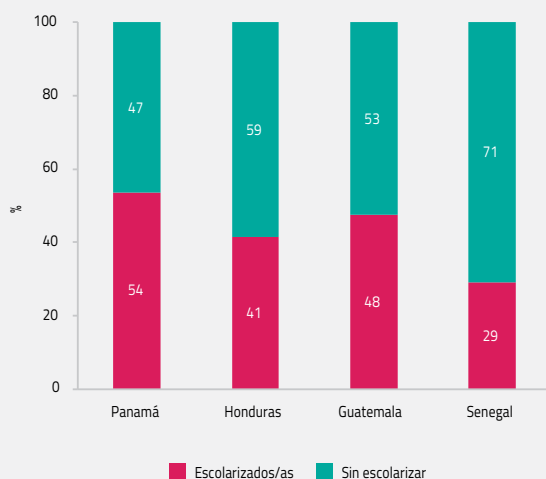
Para verificar el supuesto implícito en el indicador 4.1.0 de los ODS de que no llegar al final de la escuela primaria o del primer ciclo de secundaria equivale a no alcanzar los niveles de resultados de aprendizaje esperados en esas etapas, es importante evaluar las diferencias en los logros de aprendizaje entre quienes están escolarizados y quienes no lo están. El estudio *PISA para el Desarrollo (PISA-D)*, llevado a cabo en ocho países de ingresos medios-bajos (Camboya, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Senegal y Zambia) ofreció una rara oportunidad de reflexionar sobre este supuesto en cuatro países que evaluaron las poblaciones no escolarizadas en 2017-18: Guatemala, Honduras, Panamá y Senegal. Dicho estudio examinó una serie de trayectorias de jóvenes de 15 años no escolarizados por distintas razones: nunca se habían matriculado; habían abandonado los estudios antes o después de terminar la primaria; habían permanecido en la escuela pero eran demasiado mayores para su curso; o habían permanecido en la escuela pero su asistencia había sido irregular.

Las conclusiones son diversas. En primer lugar, apenas 5 de cada 10 jóvenes de 15 años en los tres países centroamericanos y 3 de cada 10 en Senegal estaban escolarizados (**figura 8.9a**). En segundo lugar, los niveles de resultados de aprendizaje de la juventud escolarizada eran muy bajos en general. Solo el 19 % de los alumnos de 15 años de Panamá y apenas el 8 % de los de Senegal alcanzaron el nivel mínimo de competencia en matemáticas. En tercer lugar, existe una clara correlación entre el apego a la escuela y los niveles de competencia. Los alumnos que tenían la edad adecuada para su curso y asistían a la escuela alcanzaron niveles de competencia más altos que los que habían abandonado los estudios o tenían una edad superior a la edad oficial de su curso (Ward, 2020). En Guatemala y Senegal, ninguno de los jóvenes no escolarizados alcanzó el nivel mínimo de competencia, en Honduras solo el 2 % y en Panamá el 3 % (**figura 8.9b**).

FIGURA 8.9:
Los alumnos y alumnas que abandonan los estudios o no asisten a la escuela con regularidad tienen muy pocas probabilidades de alcanzar los niveles mínimos de competencia

Asistencia escolar y resultados de aprendizaje de los jóvenes de 15 años, Guatemala, Honduras, Panamá y Senegal, 2017-18

a. Distribución de los alumnos de 15 años, desglosada por nivel de asistencia a la escuela



b. Porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel mínimo de competencia en matemáticas al final del primer ciclo de secundaria, desglosado por nivel de asistencia a la escuela



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig8_9

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos del Informe PISA para el Desarrollo.

Si se tiene en cuenta a los jóvenes de 15 años que no están escolarizados, se observa que los niveles generales de competencia mínima de la población total de esa edad son mucho más bajos de lo que sugieren los datos relativos únicamente a los que están escolarizados. En Senegal, la proporción de toda la cohorte que alcanza el nivel mínimo de competencia desciende del 8 % al 2 %. Los resultados muestran, por tanto, la importancia de un indicador como el 4.1.0. Los niveles de competencia recogidos en el indicador global 4.1.1, aunque ya son significativamente más bajos en los países de ingresos medios-bajos que en los de ingresos medios-altos o altos, ofrecen una imagen engañosa porque excluyen a la población no escolarizada.

RECUADRO 8.4:
La Evaluación del Nivel Mínimo de Competencia es una nueva fuente de datos sobre el aprendizaje en los países de ingresos medios y medios-bajos

Las evaluaciones transnacionales bien establecidas, como los estudios PIRLS y PISA, se han creado en países de altos ingresos que ya disponen de la capacidad pertinente para medir el aprendizaje y han desarrollado sus propias evaluaciones nacionales. Algunos países de ingresos medios han invertido en su participación en dichas evaluaciones. Sin embargo, el coste es prohibitivo para la mayoría de los países. Además, el alumnado de países de ingresos medios, como Egipto, Marruecos y Sudáfrica, tiende a obtener puntuaciones muy inferiores a las de los países que ayudaron a establecer la evaluación.

Aunque hay algunas excepciones, los países de ingresos medios y, sobre todo, los de ingresos bajos carecen de capacidad suficiente para desarrollar sus propios y sólidos mecanismos nacionales de evaluación. Para hacer frente a este reto, el IEU ha desarrollado la Evaluación del Nivel Mínimo de Competencia (AMPL) con el fin de ayudar a los países más pobres a preservar la integridad de su marco nacional de evaluación, si lo tienen; desarrollar sus capacidades nacionales de desarrollo de evaluaciones; y permitirles producir datos comparables internacionalmente para informar sobre el indicador global 4.1.1 de los ODS dentro de su capacidad y presupuesto.

La evaluación AMPL se desarrolló en dos etapas. La primera etapa (2021) formaba parte del proyecto *COVID-19: Monitoring the Impacts on Learning Outcomes*, cuyo objetivo era el de evaluar el impacto de la COVID-19 en los resultados del aprendizaje. Durante esta etapa, el AMPL se administró en inglés y francés al final de la enseñanza primaria en seis países africanos (Burundi, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Kenya, Senegal y Zambia). La segunda etapa tuvo lugar en 2023 en varias regiones del mundo. En África, Gambia y Zambia, administraron el AMPL para evaluar el aprendizaje al final del primer ciclo de educación primaria, mientras que Kenya, Lesotho y Zambia, lo administraron al final de la educación primaria. En cada país se tomaron muestras de entre 220 y 300 centros escolares.

Los resultados seleccionados de seis de los países que administraron el AMPL al final de la educación primaria en 2021 y 2023 muestran que solo 1 de cada 10 estudiantes alcanzó el nivel mínimo de competencia en lectura, excepto en Kenya, donde lo hizo 1 de cada 4 estudiantes. En cambio, salvo en Côte d'Ivoire, una mayor proporción de alumnos alcanzó el nivel mínimo de competencia en matemáticas: el 16 % en Zambia, el 20 % en Lesotho, el 24 % en Burkina Faso, el 34 % en Senegal y el 37 % en Kenya.

Las diferencias en lo que respecta a la brecha de género varían según las asignaturas. En matemáticas, hay paridad en cuatro de los seis países; en lectura, sin embargo, las chicas tienen ventaja, aunque en los niveles bajos de aprendizaje observados, las diferencias no superan los tres puntos porcentuales. Burkina Faso es el único de los seis países donde las chicas van por detrás de los chicos en ambas materias, aunque la diferencia es notable solo en matemáticas, a razón de cuatro puntos porcentuales.

En cambio, las diferencias entre las zonas urbanas y rurales son considerables. En lectura, no más del 5 % de los alumnos de las escuelas rurales alcanzan el nivel mínimo de competencia en cinco de los seis países. En todos los países, los alumnos de las escuelas urbanas tienen al menos tres veces más probabilidades de haber adquirido una comprensión lectora adecuada; en Burkina Faso y Lesotho, dicha probabilidad es incluso seis veces superior. En matemáticas, la diferencia entre zonas urbanas y rurales es de 7 puntos porcentuales en Côte d'Ivoire; de 16 puntos porcentuales en Burkina Faso, Senegal y Zambia; y de 22 puntos porcentuales en Kenya y Lesotho. En Kenya, los alumnos de las escuelas urbanas son el único grupo de población en el que la mayoría, exactamente el 51 %, ha alcanzado la competencia mínima (figura 8.10).

Continúa en la página siguiente...

ENFOQUE 8.1. LA ANSIEDAD MATEMÁTICA AFECTA NEGATIVAMENTE AL RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS

Entre las distintas barreras que dificultan el compromiso y el éxito de los estudiantes en matemáticas se encuentra la «ansiedad matemática», que se define como «la ansiedad que interfiere con la manipulación de los números y la resolución de problemas matemáticos en una amplia variedad de situaciones de la vida ordinaria y académica» (Richardson y Suinn, 1972). La ansiedad matemática no solo disuade a los estudiantes de participar en actividades académicas relacionadas con esta asignatura así como en trayectorias profesionales relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (Choe et al., 2019), sino que también tiene implicaciones más amplias para la salud mental y el bienestar general en todos los grupos de edad (Mammarella et al., 2019).

“

Los primeros síntomas de ansiedad matemática pueden aparecer a partir de los 6 años

”

En las últimas décadas, ha aumentado tanto el interés por comprender cuándo y cómo se desarrolla la ansiedad matemática, como el número de intentos para medirla. Las investigaciones indican que los primeros signos de ansiedad matemática pueden aparecer ya a los 6 años (Aarnos y Perkkilä, 2012), con importantes implicaciones para el desarrollo posterior, ya que dicha ansiedad tiende a permanecer estable o aumentar con el tiempo (Cargnelutti et al., 2017; Pekrun, 2016). A pesar de la posible aparición temprana de esta condición, la investigación en niños y niñas de primaria sigue siendo limitada debido a los

RECUADRO 8.4 CONTINUACIÓN:
FIGURA 8.10:

Al final de la escuela primaria, solo 1 de cada 10 niños y niñas muestra una comprensión lectora adecuada en los países africanos más pobres

Porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel mínimo de competencia en matemáticas y lectura al final de la enseñanza primaria, desglosado por sexo y ubicación, países africanos seleccionados, 2021-23



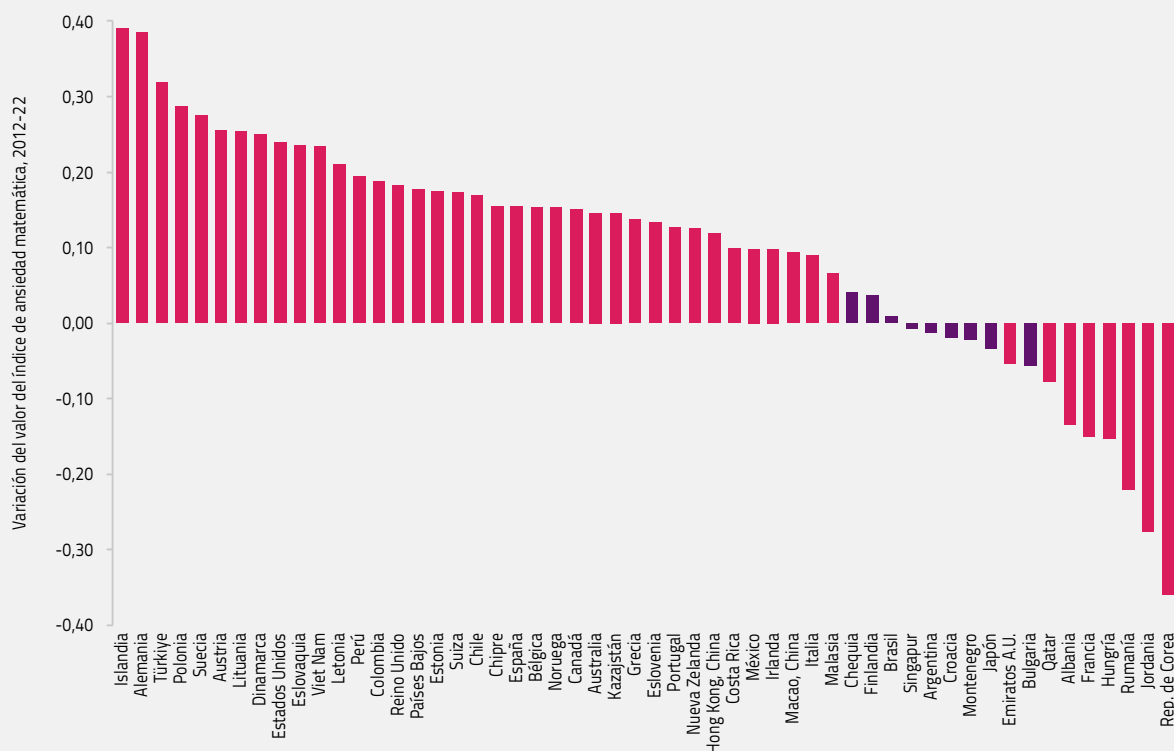
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig8_10

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM utilizando los datos de la *Evaluación del Nivel Mínimo de Competencia* de 2021 y 2023.

desafíos que supone el hecho de evaluar con precisión este tipo de ansiedad en este grupo de edad (Cipora et al., 2018).

Desde 2003, el PISA intenta evaluar la ansiedad matemática de los alumnos de 15 años. Dicho estudio mide la ansiedad ante las matemáticas pidiendo a los alumnos que digan si están «totalmente en desacuerdo», «en desacuerdo», «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo» con seis afirmaciones diversas. Dichas afirmaciones son: «A menudo me preocupa tener dificultades en las clases de matemáticas»; «Me preocupa sacar malas notas en matemáticas»; «Me estreso mucho cuando tengo que hacer deberes de matemáticas»; «Me estreso mucho cuando tengo que resolver problemas de matemáticas»; «Me siento incapaz de resolver un problema de matemáticas»; y «Me da miedo suspender en matemáticas». Las respuestas se agregan para formar el índice PISA de ansiedad matemática, que proporciona una medida estandarizada para comparar los niveles de ansiedad entre distintos países y a lo largo del tiempo (OCDE, 2004, 2013, 2023a).

El índice de ansiedad matemática aumentó de forma estadísticamente significativa en 37 países y economías entre 2012 y 2022, sobre todo en Alemania, Austria, Dinamarca, Eslovaquia, Estados Unidos, Islandia, Lituania, Polonia, Suecia, Türkiye y Viet Nam (figura 8.11). En Polonia y Suecia, por ejemplo, los estudiantes de 15 años en 2022 tenían al menos 10 puntos porcentuales más de probabilidades de manifestar que se ponían muy tensos cuando hacían problemas y deberes de matemáticas que sus compañeros en 2012. En cambio, la ansiedad matemática ha disminuido significativamente en Albania, Emiratos Árabes Unidos, Francia, Hungría, Jordania, Qatar, República de Corea y Rumanía (OCDE, 2013, 2023a).

FIGURA 8.11:**Los niveles de ansiedad matemática han aumentado entre el alumnado***Índice de ansiedad matemática entre los jóvenes de 15 años, países seleccionados, 2012 y 2022*

Notas: Los sistemas educativos en los que no hubo cambios estadísticamente significativos al nivel del 5 % entre 2012 y 2022 están marcados en morado.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig8_11

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos del PISA de 2012 y 2022.

En la mayoría de los países, las diferencias de género en los niveles de ansiedad matemática son considerables (OCDE, 2023a; UNESCO, 2024). En concreto, Dinamarca, Francia, Alemania, Suiza y el Reino Unido, que tienen puntuaciones medias en matemáticas superiores a la media y un índice de ansiedad matemática bajo tras tener en cuenta los perfiles socioeconómicos de los alumnos y los centros escolares, se encuentran también entre los 10 países que registraron las mayores diferencias absolutas entre niños y niñas en lo que respecta a dicha ansiedad. Durante el cierre de escuelas a causa de la COVID-19, los chicos manifestaron una ansiedad significativamente menor hacia las matemáticas si sus escuelas les proporcionaban un apoyo adecuado para mantener el aprendizaje y el bienestar (OCDE, 2023b).

Las diferencias en la ansiedad ante las matemáticas relacionadas con el estatus socioeconómico son menos pronunciadas que las diferencias de género, pero existen. En particular, durante los periodos de cierre de las escuelas por la COVID-19, la mayoría de los alumnos con un estatus socioeconómico más alto manifiestan una notable reducción de la ansiedad matemática en comparación con sus compañeros desfavorecidos. Esta tendencia fue especialmente pronunciada en Hungría, Jamaica y Ucrania.

Sin embargo, este patrón no se observa en todos los sistemas educativos (OCDE, 2023b).

“ La ansiedad matemática y el bajo rendimiento en esta asignatura están estrechamente relacionados y pueden agravarse mutuamente ”

La ansiedad matemática y el bajo rendimiento en esta asignatura están estrechamente relacionados y se exacerban mutuamente de manera potencial (Barroso et al., 2021; Carey et al., 2016; Young et al., 2012). Los resultados del PISA subrayan esta relación cíclica al mostrar que los países en los que los alumnos declaran altos niveles de ansiedad matemática también tienden a tener un menor rendimiento en esta asignatura, independientemente de las características individuales o escolares (OCDE, 2004, 2013, 2023a). Sin embargo, incluso entre los países de alto rendimiento, los niveles de ansiedad matemática pueden variar

mucho. Por ejemplo, Japón se sitúa entre los cinco primeros en lo que respecta al rendimiento en matemáticas según el PISA de 2022, pero también informa de altos niveles de ansiedad ante esta asignatura (OCDE, 2023a). Esto sugiere que diversos factores complejos y matizados contribuyen al desarrollo de este tipo de ansiedad, más allá del rendimiento académico.

Uno de estos factores es la autopercepción negativa. Los resultados del PISA de 2022 ponen de relieve que, de media, más de 6 de cada 10 alumnos expresan su preocupación por su capacidad para tener éxito en las clases de matemáticas (OCDE, 2023a). Por el contrario, los estudiantes con una mentalidad de crecimiento, caracterizada por la creencia en la mejora de las capacidades y la inteligencia mediante el esfuerzo y la práctica, suelen tener niveles de ansiedad matemática más bajos, en comparación con aquellos compañeros que piensan que sus capacidades son fijas. Además, el impacto de la orientación mental va más allá del mero alivio de la ansiedad ante las matemáticas. En 46 de los 73 países y economías encuestados, los estudiantes que muestran una mentalidad de crecimiento obtienen mejores resultados en matemáticas, a pesar de experimentar altos niveles de ansiedad ante esta asignatura. Esto subraya cómo tener una mentalidad de crecimiento fomenta la capacidad de resistencia y adaptación (OCDE, 2023a).

Otro factor es la falta de sistemas de apoyo, como docentes de apoyo, un entorno escolar propicio y la participación de la familia (Luttenberger et al., 2018). La sensibilidad del profesorado hacia las actitudes de los alumnos hacia la asignatura y su capacidad para identificar cuándo estos requieren ayuda adicional puede ayudar a aliviar la ansiedad matemática (Aldrup et al., 2020; Lazarides y Buchholz, 2019). Además, los líderes escolares pueden reducir la ansiedad ante las matemáticas fomentando una cultura escolar de apoyo y ofreciendo oportunidades de aprendizaje profesional (Horne, 2022).

“ Los resultados del PISA de 2022 muestran que los alumnos que reciben más apoyo de los profesores tienden a experimentar niveles más bajos de ansiedad matemática ”

Los resultados del PISA de 2022 muestran que en 64 países y economías, los alumnos que reciben más apoyo de los profesores tienden a experimentar niveles más bajos de ansiedad matemática. Esta correlación es especialmente fuerte en Croacia, Estonia, Hungría y Noruega. El establecimiento de un clima disciplinario positivo en las aulas en el que se minimicen los ruidos y distracciones de los dispositivos digitales, se fomente la atención que el alumnado presta al profesorado, también refuerza el impacto del apoyo docente. En todos los países y economías encuestados, los alumnos que reciben más apoyo familiar muestran mayor confianza en su capacidad para aprender de forma independiente y, en general, tienen menos ansiedad hacia las matemáticas (OCDE, 2023b).

Los currículos de matemáticas tradicionales y el énfasis en los exámenes de alto nivel también contribuyen significativamente a la ansiedad matemática (Simzar et al., 2015). Según se ha constatado, las intervenciones en matemáticas centradas en técnicas pedagógicas innovadoras llevadas a cabo en la India, la República Islámica del Irán, el Reino de los Países Bajos, Arabia Saudita, el Reino Unido y los Estados Unidos han resultado ser muy eficaces en lo que respecta al aumento de la confianza, la reducción de la ansiedad y la mejora del rendimiento (Balt et al., 2022; Dowker et al., 2016; Ramírez et al., 2018). Sin embargo, los resultados de determinadas intervenciones siguen siendo desiguales, especialmente entre los alumnos de primaria (Balt et al., 2022). Por ejemplo, en Bélgica, una intervención dirigida a más de 300 niños de entre 6 y 12 años en la que se utilizó un método de aprendizaje de matemáticas basado en juegos digitales no mostró una reducción de los niveles de ansiedad, pero sí una mejora del rendimiento (Vanbecelaere et al., 2020).

En respuesta a los factores individuales, sociales y académicos descritos anteriormente que contribuyen a la ansiedad matemática, los sistemas educativos de todo el mundo están poniendo en marcha iniciativas específicas. Para fomentar una actitud constructiva hacia las matemáticas, Estados Unidos introdujo el programa *Mathematical Mindsets*. Este programa, basado en investigaciones interdisciplinarias que abarcan la psicología, la neurociencia y la educación matemática, pretende cultivar una comprensión más amplia de las matemáticas haciendo hincapié en conceptos fundamentales como el sentido numérico, el reconocimiento de patrones y el álgebra como herramienta de resolución de problemas. Dicho programa adopta además una estrategia pedagógica centrada en involucrar a los estudiantes con tareas abiertas y reforzar explícitamente una mentalidad de crecimiento (Boaler, 2019b, 2019a). Tras su implantación en 10 distritos escolares de varios estados, los profesores informaron de un cambio notable en la percepción que tenían los alumnos de sus capacidades matemáticas y de la naturaleza de esta asignatura (Boaler et al., 2021).

Con el fin de proporcionar a los docentes estrategias y herramientas eficaces para aumentar la confianza y enseñar matemáticas con eficacia, Inglaterra (Reino Unido), introdujo en 2014 la reforma del dominio de las matemáticas, destinada a cambiar el enfoque pedagógico de la enseñanza de esta asignatura mediante un innovador programa de desarrollo profesional y un programa de intercambio con otros países, entre ellos China. La creación de 32 centros de matemáticas fue fundamental para poner en marcha esta reforma (Ministerio de Educación, 2014). Las evaluaciones encargadas por el Ministerio de Educación han demostrado mejoras en la comprensión de la enseñanza de las matemáticas por parte del profesorado, así como en su confianza y disposición a debatir métodos pedagógicos eficaces. En consecuencia, los alumnos han adquirido más confianza, resistencia y habilidad para resolver problemas matemáticos. Estos no solo demostraron una mejor comprensión de los conceptos matemáticos, sino que, además, expresaron con mayor eficacia su comprensión y las áreas en las que necesitaban ayuda (Boylan et al., 2018, 2019).

Para que las matemáticas sean menos abstractas y estén más relacionadas con la vida cotidiana, reduciendo así su nivel de intimidación y haciéndolas más amenas para los estudiantes, los países están actualizando sus currículos educativos e integrando la tecnología en el aprendizaje de esta asignatura. El planteamiento estonio de la educación matemática incluye una iniciativa que ofrece opciones para integrar las matemáticas con otras asignaturas dentro de su plan de estudios de matemáticas. Esta iniciativa demuestra las aplicaciones prácticas de las matemáticas en diversas disciplinas como los idiomas, la literatura, las ciencias naturales y sociales, el arte, la música, la tecnología e incluso la educación física (Gobierno de Estonia, 2023). El Ministerio de Educación de Singapur ha puesto en marcha el Sistema de Aprendizaje del Estudiante, una plataforma digital integral que proporciona recursos alineados con el currículo académico tanto para el alumnado como para el profesorado y promueve una serie de experiencias de aprendizaje autodirigido (Ministerio de Educación de Singapur, 2024). Un avance notable en este marco es la introducción de un sistema de aprendizaje adaptativo impulsado por inteligencia artificial y adaptado explícitamente a las matemáticas (Ministerio de Educación de Singapur, 2023).

Los países también están revaluando sus prácticas de evaluación. Desde 2019, Austria ha introducido y está actualmente implementando evaluaciones nacionales adicionales en los grados 4.º y 8.º. El objetivo de estas evaluaciones es ofrecer al profesorado una visión completa de las competencias matemáticas de los alumnos. Por el contrario, Irlanda ha descentralizado su enfoque de la evaluación, concediendo autonomía a los centros escolares para seleccionar los instrumentos de evaluación que prefieran. Irlanda se ha embarcado en un enfoque holístico de la evaluación de los estudiantes como parte de reformas más amplias de currículo académico del primer ciclo de secundaria. Este enfoque se resume en el *Junior Cycle Profile of Achievement* (Perfil de Rendimiento del Ciclo Junior), que integra evaluaciones en el aula, resultados de exámenes estatales e informes exhaustivos sobre el aprendizaje formal e informal, abarcando aspectos relacionados con el bienestar de los alumnos. Suecia, por su parte, ha propuesto una revisión completa de su sistema nacional de evaluación a través de la Investigación sobre Pruebas Nacionales. Esta propuesta aboga por un nuevo sistema tripartito compuesto por pruebas nacionales, materiales nacionales de apoyo a la evaluación y un mecanismo de evaluación nacional de los conocimientos (May y Chamberlain, 2024).



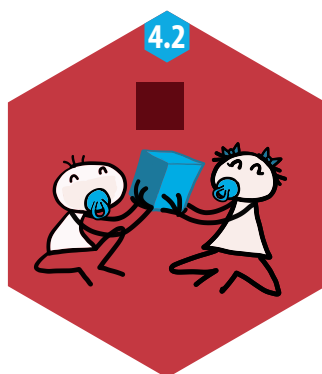
Weam, siria de 35 años, vive en el campo de refugiados de Za'atari desde que se abrió hace 12 años y, con el apoyo de UNICEF, actúa como ayudante de profesor en una de las guarderías del campo. Su función es apoyar el aprendizaje en el aula.

Crédito: © UNICEF/UNI499331/AI-Safadi*

MENSAJES CLAVE

- En la última década, la participación en la educación de la primera infancia ha aumentado en lo que respecta a los niños y niñas menores de 3 años, sobre todo en África, pero se ha estancado en el caso de los menores de entre 3 y 5 años: la tasa de matriculación de niños y niñas con un año menos de la edad oficial de escolarización en primaria se ha mantenido en torno al 75 % en la última década, aunque sí se ha producido un aumento en las dos regiones más rezagadas: Norte de África y Asia Occidental, y África subsahariana.
- Muchos niños acceden a la educación primaria antes de la edad oficial. En Burundi, donde la edad oficial de acceso a la educación primaria es de 7 años, casi el 90 % de los niños y niñas de 6 años escolarizados están cursando primaria en lugar de preprimaria. Excluir a los niños matriculados en centros de educación primaria provocaría un descenso de alrededor del 20 % en el indicador global de matriculación un año antes de la edad oficial de escolarización en la primaria.
- La asistencia preescolar y el establecimiento de un entorno familiar propicio pueden mejorar el desarrollo infantil, incluso en lo que respecta a la preparación para la escuela, las competencias tempranas de alfabetización y aritmética, y las aptitudes sociales y emocionales. En al menos 10 países del África subsahariana, más del 30 % de los niños quedaron bajo una supervisión inadecuada.
- Los cuidadores necesitan formación. Una encuesta realizada entre cuidadores de países de ingresos bajos y medios reveló que solo la mitad realizaba actividades esenciales para estimular el aprendizaje y la preparación para el ingreso en la escuela.
- El liderazgo preescolar es importante, sin embargo, muchos líderes preescolares no tienen preparación ni requisitos específicos. A menudo, predominan las tareas administrativas. En Israel y Türkiye, los líderes dedican menos del 20 % de su tiempo al liderazgo pedagógico.

CAPÍTULO 9



META 4.2

Educación de la primera infancia

Para 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia, una atención y educación preprimaria de calidad, a fin de que estén preparados para la educación primaria

INDICADORES GLOBALES

- 4.2.1 - *Proporción de niños y niñas de 24 a 59 meses cuyo desarrollo es adecuado en materia de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial, desglosada por sexo*
- 4.2.2 - *Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de escolarización en la educación primaria), desglosada por sexo*

INDICADORES TEMÁTICOS

- 4.2.3 - *Porcentaje de niños y niñas 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) la educación preprimaria y (b) el desarrollo educativo de la primera infancia*
- 4.2.5 - *Número de años de educación preprimaria (i) gratuita y (ii) obligatoria garantizados en el marco legal*

La meta 4.2 de los ODS pretende garantizar que todos las niñas y niños pequeños disfruten de oportunidades educativas adecuadas a su edad antes de ingresar en la escuela primaria. La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE) clasifica la educación de la primera infancia en dos tipos de programas: desarrollo educativo de la primera infancia, dirigido a los menores de 2 años; y preprimaria o preescolar, dirigido a niños con una edad comprendida entre los 3 años y la edad oficial de acceso a la educación primaria.

El indicador temático 4.2.4, que controla la participación de este grupo de edad en la educación, se modificó en 2023 (IEU, 2023). El indicador solía ser la tasa bruta de matriculación, que se calcula como el total de personas matriculadas en un nivel educativo, independientemente de la edad, dividido por la población del grupo de edad teórico para dicho nivel educativo. Este indicador puede, por tanto, superar el 100 % si hay menores matriculados cuya edad cronológica es superior o inferior a la edad escolar oficial. En cambio, la tasa neta de matriculación que se utiliza actualmente solo tiene en cuenta a las niñas y niños del grupo de edad teórico matriculados en ese nivel educativo y, por tanto, no puede superar el 100 %. Esta tasa requiere datos de matriculación por edades, los cuales es posible que no estén disponibles para todos los países, sin embargo, permite

comprender mejor la tasa de participación real de la población de la edad adecuada en cada nivel educativo. En la última década, la participación en la educación de la primera infancia ha aumentado en el caso de las niñas y niños más pequeños, pero se ha mantenido relativamente estable en el de los más mayores (figura 9.1).

La tasa neta de matriculación en programas de desarrollo educativo de la primera infancia ha aumentado en todas las regiones sobre las que se dispone de datos, especialmente en el África subsahariana, donde dicho aumento ha sido de 10 puntos porcentuales (figura 9.1a). En cuanto a la educación preprimaria, la matriculación se ha estancado o ha progresado lentamente en la mayor parte del mundo. En Asia Central y Meridional se produjo un acusado descenso después de 2020, impulsado sobre todo por una fuerte caída de la participación en la India, donde la tasa pasó del 61 % en 2020 al 40 % en 2022 (figura 9.1b). La causa de dicho descenso fue la pandemia de la COVID-19, de la que, a diferencia de los niveles de educación superior, la educación preprimaria aún no se había recuperado en 2022 (*Times of India*, 2022). El gobierno informó de que había menos escuelas disponibles debido a los cierres de larga duración, así como menos docentes (Chandra, 2022). La recuperación comenzó en 2023, año en que la tasa de participación aumentó hasta situarse en un 51 %.

FIGURA 9.1:

La participación en la educación ha aumentado en el caso de los niños y niñas más pequeños, pero no en el de los más mayores

Indicadores de participación en la educación de la primera infancia, 2013-23

Tasa neta de matriculación (ODS 4.2.4)

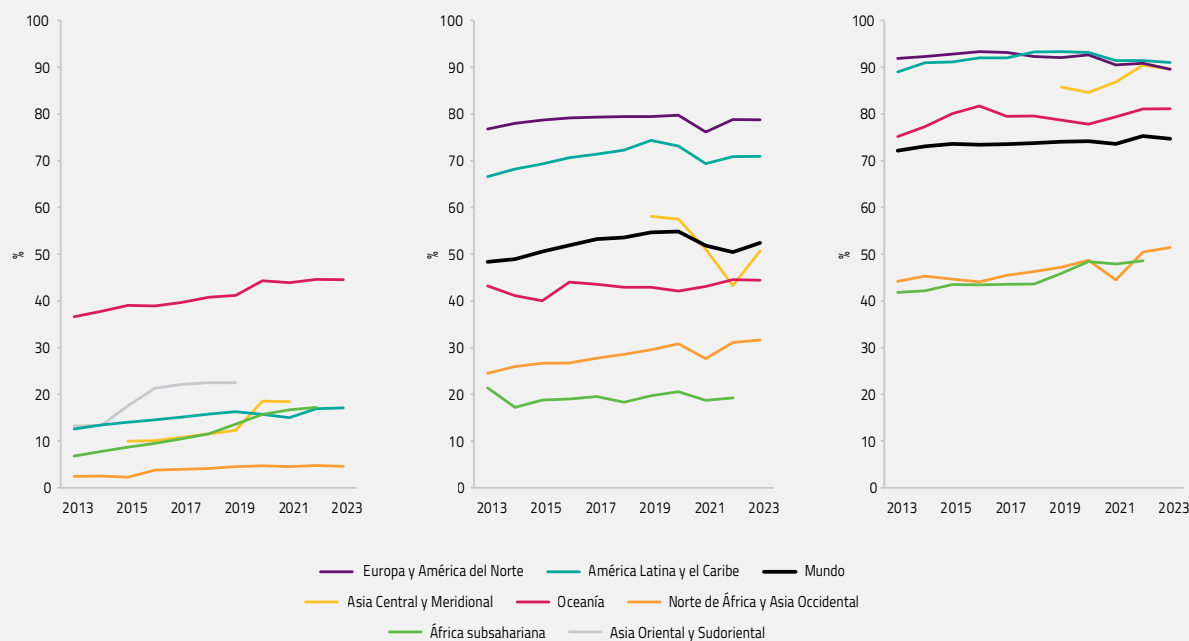
a. Educación de la primera infancia

b. Preescolar

Tasa neta de matriculación ajustada

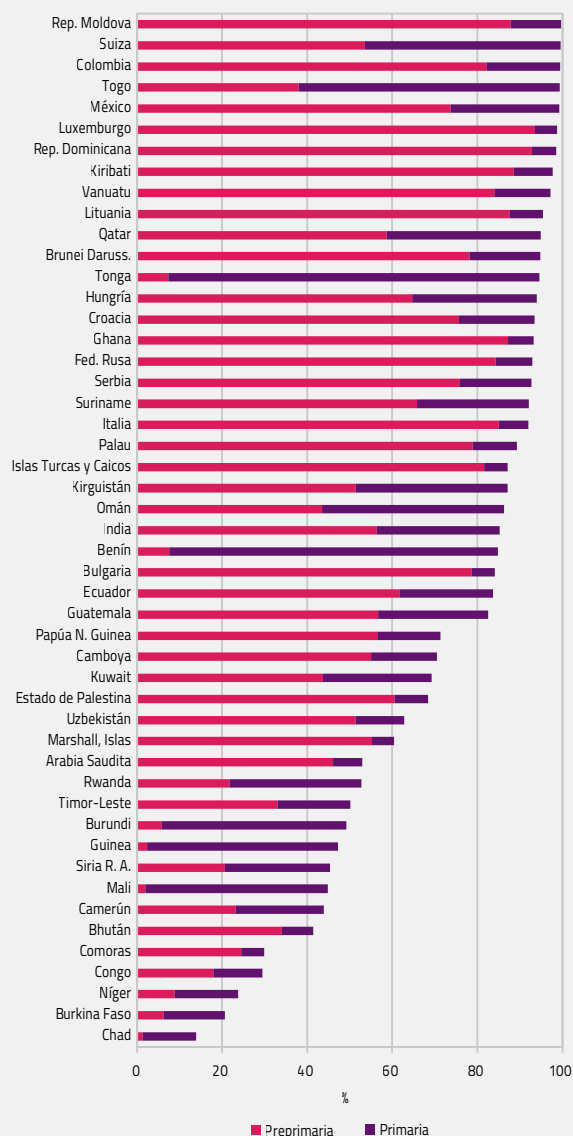
(ODS 4.2.2)

c. Un año antes de la edad oficial de escolarización en la primaria



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig9_1

Fuente: Base de datos del IEU.

FIGURA 9.2:**Muchos niños y niñas se matriculan en centros de educación primaria un año antes de la edad oficial de acceso***Proporción de niños matriculados un año antes de la edad oficial de acceso a la educación primaria, desglosada por nivel educativo, 2018-20*

Nota: Los países mostrados tienen una tasa de niños matriculados en centros de educación primaria un año antes de la edad oficial de ingreso de al menos el 5 %.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig9_2

Fuente: Base de datos del IEU.

edad oficial de escolarización en la primaria. A diferencia del indicador 4.2.4, que se centra en la participación en niveles educativos específicos, el indicador 4.2.2 se centra en un único año de edad. Dado que la participación en la educación tiende a aumentar a medida que los niños crecen, se espera que los niveles globales de este indicador sean más altos (figura 9.1c). En la última década, sin embargo, la participación se ha estancado globalmente en torno al 75 %. Las tasas de participación aumentaron 7 puntos porcentuales en las dos regiones más rezagadas: el Norte de África y Asia Occidental (donde pasó del 44 % en 2013 al 51 % en 2023, a pesar de la fuerte caída registrada en 2021, año en que la tasa descendió hasta el 44 %) y África subsahariana (donde aumentó del 42 % en 2013 al 49 % en 2022).

“

En la última década, la participación ha aumentado 7 puntos porcentuales en las dos regiones más rezagadas: Norte de África y Asia Occidental, y África subsahariana

”

El indicador específico por edad 4.2.2 pretende destacar la importancia de que las niñas y niños participen en actividades de aprendizaje organizadas antes de acceder a la educación primaria. Sin embargo, la evaluación se ve dificultada por el hecho de que el indicador no distingue entre los niños matriculados en centros de educación preprimaria o preescolar, y los que accedieron a la educación primaria un año antes de la edad oficial. El acceso temprano a este último nivel educativo puede ser perjudicial. En la India y Uganda, los niños cuya edad es inferior a la edad oficial tienen menos probabilidades de adquirir competencias básicas de lectura, escritura y aritmética que aquellos cuya edad se corresponde a la edad oficial (Dyer et al., 2019). El ingreso prematuro en la educación primaria es un fenómeno común en todo el mundo. En al menos 49 países, más del 5 % de los niños se matriculan en centros de educación primaria un año antes de la edad oficial de acceso (figura 9.2). En Burundi, donde la edad oficial de acceso a la educación primaria es de 7 años, casi el 90 % de los niños de 6 años matriculados cursan primaria en lugar de preescolar. Excluir a los niños matriculados en centros de educación primaria provocaría un descenso de alrededor del 20 % en el indicador global de «matriculación en el aprendizaje organizado un año antes de la edad oficial de escolarización en la primaria».

Las pautas de transición entre la enseñanza preescolar y la educación primaria varían de un país a otro, incluso entre los países con un elevado porcentaje de escolarización temprana (figura 9.3). En Benín y Tonga, la edad de acceso de facto a la educación primaria parece ser de 5 años, en lugar de los 6 fijados oficialmente. El número de niños de 5 años matriculados en la educación primaria es prácticamente igual al de niños de 6 años, aunque la mayor parte de ellos no asistieron previamente a centros de educación preprimaria. En Burkina Faso y Chad, la edad de facto y la oficial de acceso a la educación primaria parecen coincidir: la mayoría de los niños acceden a la educación a los 6 años. Sin embargo, entre la minoría que se matricula un

El otro indicador de participación en la educación para la meta 4.2 de los ODS es el indicador global 4.2.2, que mide la matriculación en el aprendizaje organizado un año antes de la

FIGURA 9.3:

Los países muestran tendencias diferentes en lo que respecta al acceso temprano a la educación primaria

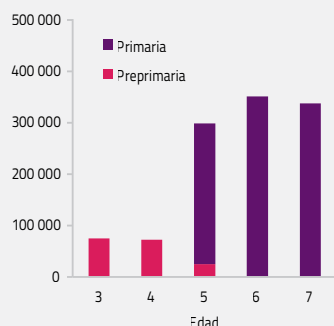
Número de niños matriculados por edad y nivel educativo, países seleccionados con ingreso oficial en la enseñanza primaria a los 6 años, 2018-20

a. La edad de acceso de facto a la educación primaria no coincide con la edad oficial

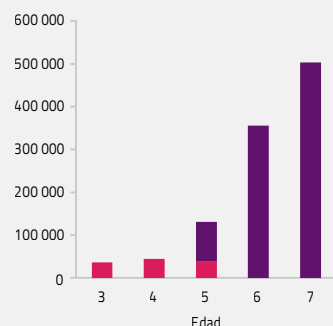
b. Muchos niños y niñas de 5 años acceden directamente a la educación primaria un año antes de la edad oficial

c. Casi todos los niños cursan al menos un año de preescolar

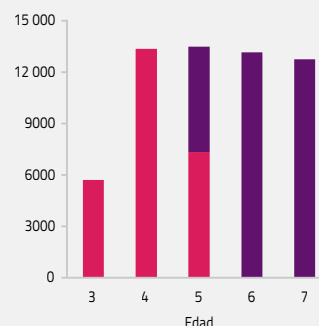
Benín



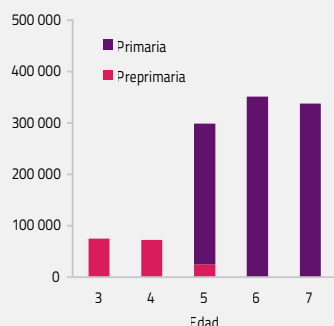
Burkina Faso



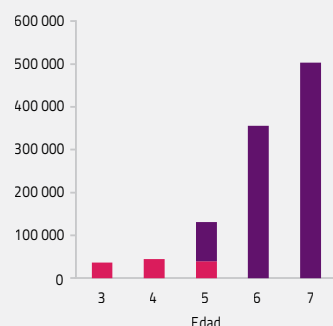
Guyana



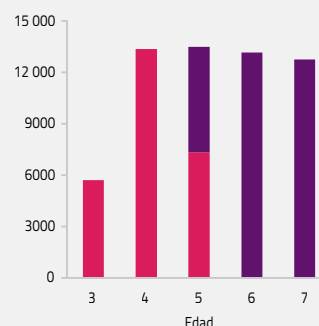
Tonga



Chad



Tuvalu



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig9_3

Fuente: Base de datos del IEU.

año antes, la mayor parte accede directamente a la educación primaria. La situación es diferente en Guyana y Tuvalu, donde casi todos los niños cursan al menos un año de educación preprimaria a los 4 años, a pesar de que el porcentaje de niños de 5 años que se matriculan en educación primaria un año antes de la edad oficial de acceso es relativamente elevado.

Analizar el porcentaje de menores que acceden de forma prematura a los distintos niveles educativos es importante para comprender mejor las tendencias del indicador global 4.2.2. En Burkina Faso, por ejemplo, la tasa neta de matriculación de niños cuya edad es un año inferior a la edad oficial de escolarización en la primaria pasó del 3 % en 2011 al 21 % en 2020. Sin embargo, la mayor parte de este aumento se debió a un incremento de la escolarización temprana en centros de educación primaria (figura 9.4a). Hay muchas razones potenciales

que podrían explicar el ingreso temprano en la educación primaria como, por ejemplo, el hecho de tener hermanos mayores que puedan ayudar con el cuidado de los niños en la escuela (UNESCO, 2020). En Burkina Faso, es posible que esto se deba al hecho de que los centros de educación de la primera infancia se concentran en las zonas urbanas y la gran mayoría de ellos son privados y demasiado caros para las familias (Light for the World, 2020). El porcentaje de niños matriculados en instituciones privadas es del 80 % en el caso de la educación preprimaria, pero solo del 24 % en o que respecta a la educación primaria.

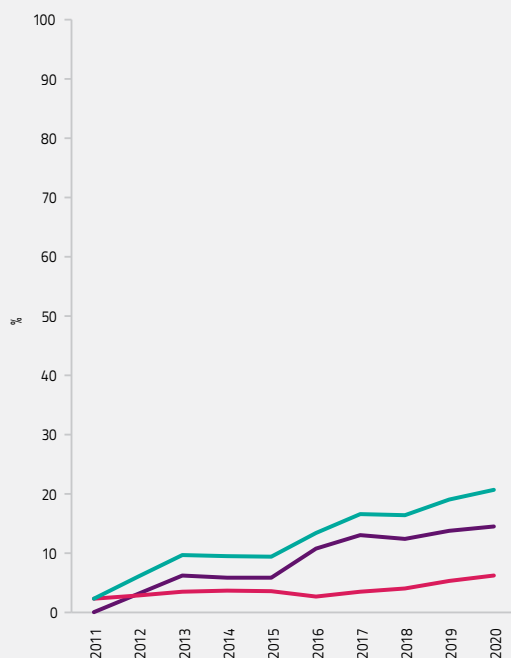
En Kirguistán, donde la edad oficial de acceso a la educación primaria es de 7 años, la tasa neta de matriculación de niños de 6 años pasó del 54 % en 2010 al 87 % en 2020, debido sobre todo al aumento de la participación en preescolar (figura 9.4b). Kirguistán ha hecho del aumento de la cobertura de la educación

FIGURA 9.4:

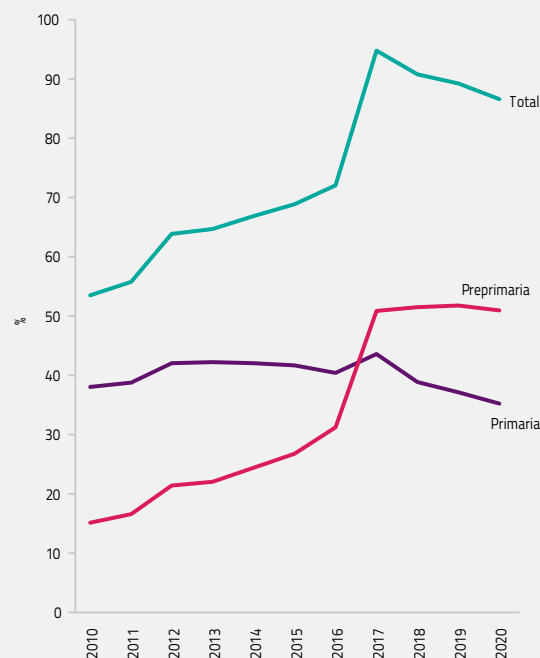
El aumento de la matriculación de niños y niñas un año antes de la edad oficial de acceso en primaria puede deberse a un aumento de la escolarización en preescolar o en primaria

Tasa neta de matriculación un año antes de la edad oficial de escolarización en la primaria, desglosada por nivel educativo, 2010-20

a. Burkina Faso



b. Kirguistán



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig9_4

Fuente: Base de datos del IEU.

de la primera infancia una de sus principales prioridades (Dzhushupbekova, 2020; ONU Mujeres, 2019). El gobierno garantiza cuatro años de educación preprimaria gratuita y estableció la obligación de cursar al menos uno de ellos en 2014. También ha habido un aumento constante en lo que respecta al número de centros de educación preprimaria, que pasó de 503 en 2008 a 1712 en 2021, y de los cuales casi el 90 % son públicos (Comité Nacional de Estadística de la República Kirguisa, 2022; ONU Mujeres, 2019). Muchas de estos centros son guarderías comunitarias creadas en zonas rurales o comunidades con un alto índice de pobreza con el objetivo de reducir la desigualdad en el acceso. Además, el gasto público en educación preescolar se triplicó entre 2008 y 2017, lo cual, unido a todo lo anterior, ayuda a explicar el aumento de la tasa de matriculación en este nivel.

“

En Kirguistán, el número de centros de educación preescolar ha aumentado de 503 en 2008 a 1712 en 2021, de los cuales casi el 90 % son públicos

”

Desarrollar la capacidad de los directores de centros preescolares es otra de las inversiones que los países persiguen para mejorar la calidad de la educación (**enfoque 9.1**).

La asistencia a la enseñanza preprimaria está asociada a un mejor desarrollo general de la niñez. Los estudios demuestran que asistir a programas de educación preprimaria mejora la preparación para el ingreso en la escuela, las competencias tempranas en lectura, escritura y aritmética, así como las habilidades sociales y emocionales (Cascio, 2021; Meloy et al., 2019). El indicador global 4.2.1 mide la proporción de niños y niñas de 24 a 59 meses cuyo desarrollo es adecuado en materia de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial. El indicador se mide actualmente mediante la nueva herramienta de seguimiento de UNICEF, el Índice de Desarrollo en la Primera Infancia 2030 (ECDI2030), que se ha puesto en marcha en la última ronda de sus *Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS)*, así como en las Encuestas Demográficas y de Salud y en encuestas nacionales como la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de México (Petrowski et al., 2022).

A pesar de que los resultados del Índice de Desarrollo Infantil en la Primera Infancia 2030 solo están disponibles para un escaso número de países, muestran una gran variación tanto dentro de

los países como entre ellos (figura 9.5). La proporción de niños y niñas cuyo desarrollo parece ir por buen camino oscila entre menos del 30 % en Afganistán y el 94 % en Trinidad y Tobago. Los niños que tienen una mejor situación económica y asisten a centros de educación preprimaria tienen más probabilidades de estar bien encaminados en su desarrollo. En Eswatini, el porcentaje de niños con un desarrollo adecuado es del 74 % en el caso de aquellos que asisten a centros de educación preprimaria y del 38 % en lo que respecta a aquellos que no lo hacen. Parte de esta disparidad se explica por las diferencias económicas, ya que los niños más ricos también tienen más probabilidades de participar en la educación preprimaria. Pero esto no lo explica todo. En Tailandia, la tasa de participación en la educación preprimaria se sitúa en torno al 74 % para los niños de todos los quintiles de riqueza; sin embargo, la diferencia de desarrollo entre los que sí participan y los que no es de 14 puntos porcentuales, lo cual supone una divergencia incluso mayor que la diferencia entre los quintiles de riqueza (UNICEF, 2022).

Otro factor importante en lo que respecta al correcto desarrollo de los niños es la calidad de las interacciones dentro de sus respectivos entornos familiares. El indicador temático 4.2.3 de los ODS evalúa si los niños y niñas experimentan un entorno familiar positivo y estimulante en forma de participación de los adultos en una serie de actividades: leer o mirar libros ilustrados; contar cuentos; cantar canciones; llevar a los niños y niñas de paseo; jugar; y nombrar objetos, contar o dibujar. Estas prácticas de crianza se asocian a mejores resultados de desarrollo, especialmente en lo que respecta a los niños y niñas de entornos desfavorecidos (Fletcher y Reese, 2005; Brossardi et al., 2020; UNESCO, 2021a).

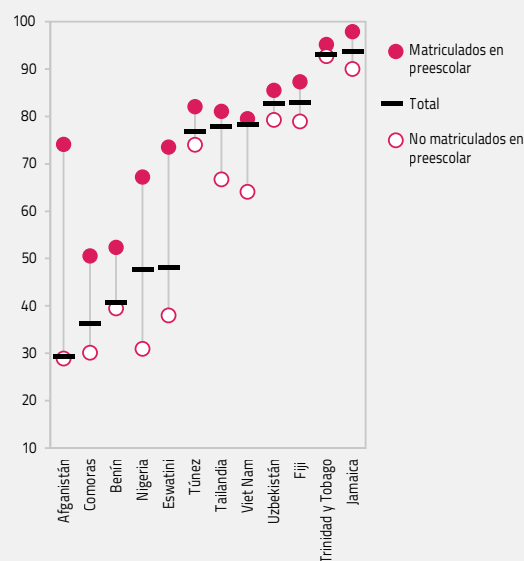
En muchos países, sin embargo, los niños no reciben una atención adecuada. Para describir este fenómeno se utiliza la medida de UNICEF de supervisión inadecuada, definida como un niño o niña menor de 5 años al que se deja solo o bajo la supervisión de otro niño o niña menor de 10 años durante más de una hora al menos una vez durante la semana precedente. En al menos 10 países del África subsahariana, más del 30 % de los niños quedaron bajo una supervisión inadecuada. En Chad y Guinea-Bissau, el porcentaje superó el 60 %. Barreras estructurales como la pobreza y la falta de opciones para el cuidado de los hijos, así como la existencia de normas culturales, como la de preparar a los hermanos mayores para futuras funciones de cuidadores, ayudan a explicar por qué esta práctica es común en muchos países de ingresos bajos y medios. En Ghana, las creencias culturales de que el cuidado de los niños y niñas es también responsabilidad de los parientes y de la comunidad pueden contribuir a que las madres asuman que sus hijos están seguros sin la supervisión directa de un adulto (Iwo et al., 2023). Los programas de formación centrados en los padres, madres y otros cuidadores pueden contribuir a que los niños y niñas reciban mejores cuidados (enfoque 9.2).

Los países en los que es más probable que los menores tengan una supervisión inadecuada presentan porcentajes más bajos de niños y niñas que experimentan entornos domésticos positivos y estimulantes (figura 9.6). Esta relación negativa era de esperar. En primer lugar, por definición, los entornos

FIGURA 9.5:

Los niños y niñas que asisten a centros de educación preprimaria o preescolar tienen más probabilidades de estar bien encaminados en su desarrollo

Proporción de niños de 24 a 59 meses cuyo desarrollo es adecuado, países seleccionados, 2021-23



Nota: El desarrollo infantil se mide mediante la herramienta Índice de Desarrollo de la Primera Infancia 2030.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig9_5

Fuente: Informes de resultados de la encuesta MICS.

familiares positivos son aquellos en los que los niños y niñas interactúan con los adultos, algo que no ocurre cuando la supervisión es inadecuada. En segundo lugar, la investigación ha demostrado que los niveles más bajos de supervisión adulta se asocian con resultados negativos, como un mayor riesgo de lesiones infantiles, problemas de conducta y un peor rendimiento escolar (Ruiz-Casares et al., 2018). Dependiendo de los hermanos o hermanas mayores para el cuidado del bebé también puede tener un impacto en el desarrollo del hermano mayor, ya que el tiempo, la energía y el trabajo emocional requeridos pueden ser perjudiciales para su bienestar (Camilletti et al., 2018).

ENFOQUE 9.1. EL LIDERAZGO PREESCOLAR NECESITA ATENCIÓN

La atención y educación de la primera infancia (AEPI) inclusiva y de alta calidad desempeña un papel crucial a la hora de sentar las bases del aprendizaje y el bienestar a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2021b). Por lo tanto, el liderazgo en los centros de educación de la primera infancia y preprimaria es fundamental (Rodd, 2020). Los líderes pueden influir en los entornos de trabajo, la calidad de la atención y la educación, y los resultados educativos de los niños y niñas (Cheung et al., 2019). Un buen liderazgo también es esencial para fomentar el cambio (Fonsén et al., 2022; Thornton, 2020). Sin embargo, los primeros estudios informaron de que los líderes tenían una conciencia limitada de su papel (Muijs et al., 2004).

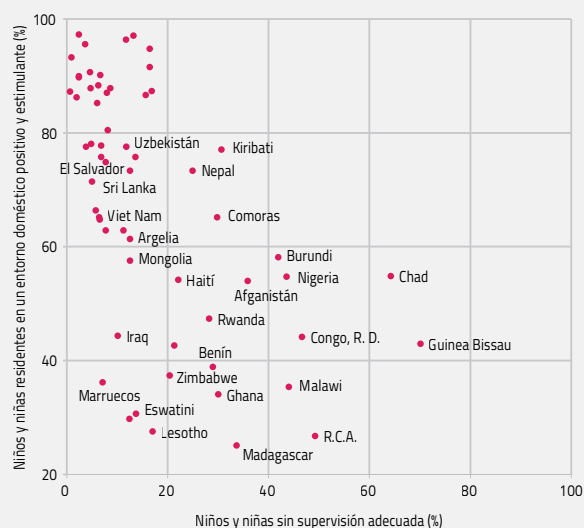
Las necesidades de liderazgo en este nivel educativo son distintas de las de otros niveles educativos debido tanto a las necesidades de desarrollo únicas de los niños y niñas más pequeños como a las responsabilidades adicionales de cuidado que dichas necesidades suelen conllevar (Waniganayake et al., 2012), lo que ha suscitado llamamientos al «liderazgo cuidador» (Siraj-Blatchford y Hallet, 2014). Por lo tanto, centrarse en el liderazgo pedagógico cobra aún más importancia en el caso de la educación de la primera infancia (Fonsén, 2013). En Finlandia, una investigación realizada en unidades de educación infantil de 14 municipios demostró que los líderes con mayores competencias pedagógicas estaban asociados a una serie de resultados infantiles positivos, incluidos los relacionados con el aprendizaje, las emociones y las relaciones sociales (Fonsén et al., 2022).

Los primeros estudios destacaron la reticencia de los educadores de AEPI a ser designados como «líderes» (Muijs et al., 2004). Muchos hicieron hincapié en la necesidad de ver su trabajo como un esfuerzo de colaboración (Heikka, 2014). Una de las principales razones es la alta prevalencia del trabajo en colaboración con otros actores implicados en el cuidado de los niños, como las instituciones sanitarias (Fonsén et al., 2022). La *Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) Starting Strong* de 2018, abarcó a una serie de líderes de centros escolares destinados a niños menores de 3 años en Dinamarca, Alemania, Israel y Noruega, así como a líderes de preprimaria en Chile, Dinamarca, Alemania, Islandia, Israel, Japón, Noruega, la República de Corea y Türkiye. Dicho estudio reveló que aproximadamente dos tercios de los directores de centros de AEPI se comunicaban con el personal y/o los directores de otros centros de AEPI al menos una vez al mes, y un tercio consultaba regularmente con especialistas en desarrollo infantil (OCDE, 2020). También es vital establecer relaciones con las familias y las comunidades. En Chile, el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia orienta a los educadores sobre la reflexión y la práctica pedagógica, promoviendo la participación de las familias en la mayoría de los ámbitos (Subsecretaría de Educación Parvularia de Chile, 2019). En los países analizados en la encuesta TALIS, cuatro de cada cinco responsables de la AEPI declararon comunicarse con los niños y niñas, las familias o los servicios sociales (OCDE, 2020).

FIGURA 9.6:

La supervisión inadecuada se asocia a una menor prevalencia de entornos domésticos positivos y estimulantes

Porcentaje de niños de 24 a 59 meses que viven en entornos familiares positivos y estimulantes, y porcentaje de niños menores de 5 años que tiene un cuidado inadecuado, países seleccionados, 2017-23



Notas: Se considera que un niño o niña tiene un entorno familiar positivo y estimulante si algún miembro adulto del hogar ha participado en cuatro o más actividades de estimulación temprana y atención receptiva en los tres días anteriores. Se considera que un niño o niña está bajo supervisión inadecuada cuando se le deja solo o bajo la supervisión de otro niño menor de 10 años durante más de una hora al menos una vez durante la semana precedente.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig9_6

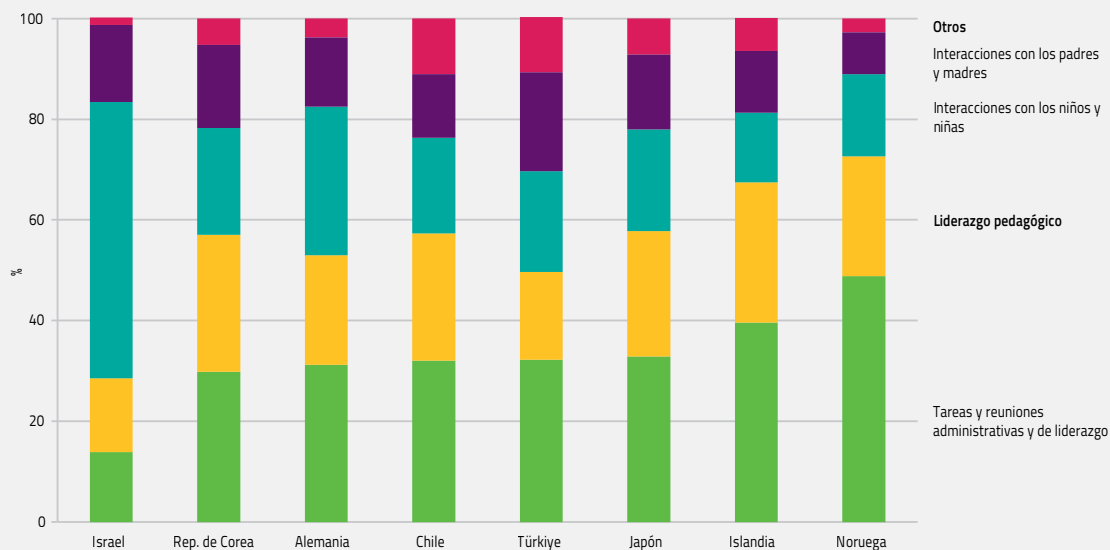
Fuente: UNICEF (2023).

Los responsables de la AEPI deben equilibrar las tareas operativas con una visión de futuro mientras trabajan con niños y niñas muy pequeños. Deben supervisar las actividades diarias, gestionar los recursos, garantizar el cumplimiento de la normativa y mantener un entorno seguro y enriquecedor para los niños. Por término medio, los directores de centros de preprimaria dedicaron aproximadamente el 30 % de su tiempo a tareas administrativas en todos los países analizados en la encuesta TALIS; aunque este porcentaje resultó, por ejemplo, ser cuatro veces superior en Noruega (49 %) que en Israel (14 %) (OCDE, 2020). En los centros más pequeños o en los centros destinados a niños y niñas menores de 3 años, los líderes dedican aún más tiempo a tareas administrativas (Fonsén et al., 2019; Hujala et al., 2016). El liderazgo pedagógico ocupó más del 25 % del tiempo de los líderes preescolares en Chile, Islandia, Japón y la República de Corea (figura 9.7).

FIGURA 9.7:

Los responsables de la atención y educación de la primera infancia dedican más tiempo a la administración que a la pedagogía

Distribución del tiempo de los líderes preescolares, desglosada por tarea, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig9_7

Fuente: OCDE (2020).

En algunos países, los líderes que recibieron formación en educación de la primera infancia o liderazgo pedagógico dedicaron más tiempo a tareas pedagógicas. Por ejemplo, los líderes de Alemania e Israel que recibieron una formación específica en AEPI informaron de un mayor compromiso con las actividades pedagógicas en comparación con los que no contaban con dicha preparación (OCDE, 2020). Las responsabilidades pueden ser especialmente difíciles para las y los directores de varios centros. En Finlandia, al menos dos de cada tres directores declararon dirigir más de un centro, lo que hace que compartir el liderazgo con otros miembros del personal sea muy importante (Halttunen y Waniganayake, 2021; Heikka, 2014).

Mientras que algunos países han establecido requisitos específicos para los directores de AEPI (Rodd, 2020), otros dejan que los directores aprendan sobre la marcha (Modise et al., 2023).

En Australia, el Marco Nacional de Calidad exige que los líderes de la AEPI posean cualificaciones formales tanto en educación de la primera infancia como en administración, lo que garantiza su correcta preparación para hacer frente a las complejidades de sus funciones (ACECQA, 2020). Las provincias canadienses imponen diversos requisitos a los directores y supervisores de los centros de AEPI, pero rara vez incluyen disposiciones específicas en materia de formación (McCuaig et al., 2022). En Finlandia, la Ley de Educación y Atención a la Primera Infancia de 2018 exige que los directores de los centros de AEPI tengan las mismas cualificaciones que los docentes especializados en la atención y educación de la primera infancia y los trabajadores sociales, así como competencias en administración. A partir de 2030, deberán disponer asimismo de un máster en educación

“

En Australia, el Marco Nacional de Calidad exige que los responsables de la AEPI posean cualificaciones formales tanto en educación de la primera infancia como en administración

”

de la primera infancia. Las normas del programa de la Agencia de Cualificación de Malasia exigen que los directores de los centros de educación de la primera infancia tengan al menos un máster y tres años de experiencia laboral en AEPI. En Singapur, los directores de AEPI deben tener al menos tres años de experiencia en administración en un centro de educación preescolar y estar en posesión de los correspondientes diplomas de enseñanza y liderazgo (Ministerio de Educación de Singapur, 2024). En Estados Unidos, los directores contratados después de 2016 en el marco del programa *Head Start* debían tener una licenciatura y experiencia en supervisión de personal, gestión fiscal y administración (Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos, 2019).

En Colombia, un decreto de 2002 prescribe que los directores de preprimaria (y de la escuela primaria rural básica) deben poseer una licenciatura en educación y cuatro años de experiencia profesional, mientras que, en el caso del resto de escuelas de primarias, dicha experiencia debe ser de al menos seis años. En Côte d'Ivoire, los directores de centros preescolares deben poseer el Diploma de Estado de Educadores Permanentes y

un certificado de enseñanza. En Indonesia, los aspirantes a puestos de dirección deben cumplir unos criterios específicos especificados en las Normas Nacionales de 2005, entre los que se incluyen ser maestro o maestra de jardín de infancia en activo, poseer cualificaciones académicas y competencia como educador o educadora según los requisitos legales pertinentes, tener al menos tres años de experiencia docente y demostrar liderazgo y aptitud empresarial en la educación. En Jamaica, la Ley y el Reglamento de la Primera Infancia de 2005 prescriben que las y los directores o gerentes de las instituciones de AEPI deben ser docentes calificados, o lo que es lo mismo, disponer de una licenciatura en educación o un diploma en docencia.

Algunos países han hecho hincapié en las políticas que exigen que las y los directores cuenten con las competencias de liderazgo necesarias. La preparación para el liderazgo es un componente clave de la profesionalidad de las y los directores, la cual, a su vez, es una dimensión importante del liderazgo pedagógico (Fonsén et al., 2022). Sin embargo, muchos países carecen de una preparación adecuada en este nivel educativo (Diale y Sewagegn, 2021; Tefera, 2018). En Nueva Zelanda, el currículum académico para la primera infancia *Te Whāriki* hace hincapié en el papel del liderazgo a la hora de apoyar prácticas culturalmente receptivas e inclusivas (Howley-Rouse, 2023; Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2024). Se espera que los líderes de la AEPI sigan una formación profesional continua, sobre todo en los ámbitos de los conocimientos autóctonos y la pedagogía inclusiva. La Agencia para el Desarrollo de la Primera Infancia de Singapur ofrece una formación estructurada en materia de liderazgo que incluye programas tanto previos a la incorporación al puesto como de formación continua centrados en la administración, el desarrollo del personal y la supervisión del currículum educativo o plan de estudios (ECDA, 2021).

El acceso a la mentoría y a las redes profesionales es fundamental para que los líderes de la AEPI compartan experiencias y aborden los retos. En muchos países, especialmente en los de escasos recursos, los líderes están aislados y carecen del apoyo necesario para desarrollar sus competencias de liderazgo. Las comunidades de práctica son esenciales para apoyar el liderazgo de la AEPI (Ratner et al., 2018; Watson, 2024).

La ausencia de formación formal contribuye a las disparidades en la forma en que los responsables de la AEPI gestionan los centros, el personal y los entornos de aprendizaje. Los responsables de la AEPI se enfrentan a menudo a importantes dificultades para conseguir los recursos adecuados. En Bangladesh y Kenya, los centros de AEPI suelen funcionar con una financiación mínima, lo cual hace que los responsables se vean obligados a lidiar con infraestructuras y materiales didácticos limitados (Oloo et al., 2023; Rashid y Akkari, 2020). Otro reto es la elevada rotación de personal, la cual se ve además agravada por las estresantes condiciones de trabajo y los bajos salarios (Alchin et al., 2019; Modise et al., 2023b). En los Estados Unidos, la tasa de rotación de las y los directores de centros de AEPI fue elevada en al menos uno de cada tres centros encuestados en 2019, en los que una gran proporción de personal abandonó sus funciones debido a las largas horas de trabajo, las cargas administrativas y la remuneración

inadecuada (Amadon et al., 2023). Esto afecta a la continuidad de los cuidados y la educación que se proporciona a los niños.

En muchos países, las funciones y responsabilidades de los responsables de la AEPI no están claramente definidas en las políticas nacionales. Como resultado, es posible que los líderes se vean obligados a operar en una zona de penumbra en la que las expectativas no son lo suficientemente claras y el apoyo es limitado (Modise et al., 2023a). Sin embargo, países como Australia, Finlandia, Nueva Zelanda y Singapur han desarrollado políticas integrales que definen claramente las funciones de los líderes de la AEPI. Esto ha contribuido a garantizar un enfoque estructurado del liderazgo y unos niveles de calidad más elevados en todo el sector (Rodd, 2020).

ENFOQUE 9.2. LA FORMACIÓN DE PADRES, MADRES Y CUIDADORES PUEDE CONTRIBUIR AL DESARROLLO DURANTE LA PRIMERA INFANCIA

A nivel mundial, aproximadamente el 50 % de los niños y niñas menores de 5 años corren el riesgo de no alcanzar el pleno desarrollo de sus capacidades (Black et al., 2017). Los marcos internacionales de atención a la primera infancia, como el Marco de Atención Nutritiva, subrayan la importancia que tiene garantizar que las interacciones entre los cuidadores y los niños sean de buena calidad para el desarrollo cerebral de estos últimos, basándose en pruebas multisectoriales de la neurociencia, la salud y la educación (UNESCO, 2021b; OMS et al., 2018). Los cuidadores, incluidos los padres, madres u otros miembros adultos del hogar que tienen la responsabilidad principal de cuidar a los niños (Friedlander y Perks, 2024), desempeñan un papel crucial en la creación de un entorno doméstico positivo y estimulante, y pueden mitigar significativamente los riesgos para el desarrollo a los que se enfrentan los niños y niñas que viven en contextos vulnerables (Bendini y Devercelli, 2022; UNESCO, 2021, 2023).

A pesar del reconocimiento generalizado de la necesidad de mejorar el compromiso de los cuidadores, aún queda margen para hacerlo. En los países de ingresos bajos y medios, solo la mitad de los cuidadores encuestados realizaron al menos cuatro actividades esenciales para estimular el aprendizaje y la preparación para el ingreso en la escuela durante los tres días anteriores a la encuesta, como leer o contar cuentos, cantar canciones y jugar (Britto et al., 2015). Entre los países con información disponible, solo uno de cada tres niños del África subsahariana y tres de cada cuatro de América Latina y el Caribe se beneficiaron de este tipo de compromiso. Los programas públicos de formación de padres y madres a gran escala han sido reconocidos como una de las razones de la calidad del compromiso parental (Cárdenas et al., 2024).

Las intervenciones de formación parental son una herramienta política ampliamente utilizada, dirigida a los comportamientos, actitudes, conocimientos y competencias de los padres, los cuales, a su vez, contribuyen a mejorar la salud, el desarrollo, el aprendizaje, la protección y el bienestar de los niños

(Jeong et al., 2018). Estos programas se inscriben dentro de un panorama complejo, en el que se tiene en cuenta todo conjunto de aspectos diversos como los proveedores de formación, los entornos de impartición, la duración y recurrencia, y las estrategias de evaluación (Britto et al., 2015). A menudo, dichos programas se llevan a cabo en el marco de intervenciones multisectoriales o programas nacionales en los sectores de la salud, la protección social y la educación. A veces, la formación parental puede ser un componente, pero no el objetivo principal, de programas más amplios, como los programas de transferencia de efectivo o las iniciativas de alfabetización de adultos (Heckman, 2018; UNESCO, 2015).

Exhaustivas revisiones sistemáticas globales demuestran la eficacia de los programas de formación parental para mejorar tanto las conductas parentales como los resultados de los niños. Una revisión sistemática de 105 estudios centrados en la interacción, los comportamientos, los conocimientos, las creencias, las actitudes y las prácticas parentales en 33 países de ingresos bajos y medios informó de mejoras en las

“

Un metaanálisis de 102 estudios sobre programas de formación parental evidenció efectos positivos significativos en el desarrollo cognitivo, lingüístico, motor y conductual de los niños y niñas

”

competencias cognitivas y no cognitivas de los niños (Britto et al., 2015). Además, un metaanálisis de 102 ensayos controlados aleatorizados que examinaban este tipo de programas en 11 países de ingresos bajos y 14 de ingresos altos evidenció la existencia de mejoras en los conocimientos, las prácticas y las interacciones de los padres y madres, así como efectos positivos significativos en el desarrollo cognitivo, lingüístico, motor y conductual de los niños (Jeong et al., 2021).

Algunos programas de formación parental que se han estudiado a lo largo del tiempo ponen de relieve mejoras en los resultados de los niños que perduran hasta bien entrada la edad adulta. Un famoso programa de dos años de duración aplicado de 1987 a 1989 en Jamaica y dirigido a 127 niños con retraso del crecimiento de entre 9 y 24 meses de edad combinó la formación parental y la intervención nutricional (Carneiro et al., 2019). La rama de formación se llevó a cabo en forma de visitas semanales a domicilio de una hora de duración, durante las cuales los trabajadores sanitarios de la comunidad ayudaron a las madres a hacer participar a sus hijos en actividades como etiquetar y describir objetos, jugar a juegos educativos, cantar canciones y utilizar libros ilustrados para facilitar la adquisición del lenguaje (Gertler et al., 2021). Los ensayos controlados aleatorizados que hicieron un seguimiento de estos niños y niñas tras cumplir los 22 y 31 años de edad descubrieron que aquellos cuyos padres habían recibido formación presentaban beneficios a largo plazo que superaban la duración de la intervención, independientemente de si habían recibido o

no suplementos nutricionales. A los 22 años, se observaron reducciones significativas en el comportamiento violento (Walker et al., 2011) y, a los 31 años, una mayoración del 43 % del salario medio con respecto al salario medio del grupo de control (Gertler et al., 2021).

La mayoría de los estudios proceden de países de altos ingresos. En Estados Unidos, se han estudiado a lo largo del tiempo diversos programas de educación de la primera infancia con componentes de formación parental (Centro Nacional del Compromiso de Padres, Familias y Comunidad (NCPFCE), 2015). Los centros de padres, madres e hijos de Chicago ofrecieron durante dos años programas preescolares centrados en la participación parental, junto con otras ayudas educativas, a niños y niñas de barrios de bajos ingresos. Las evaluaciones del impacto de dichos programas, realizadas justo después de la intervención, en el momento en que los menores habían alcanzado la edad de asistir a la escuela secundaria, después de la escuela secundaria y a los 28 años, constataron que los hijos e hijas de los cuidadores que habían recibido formación tenían un mayor nivel de logros educativos, mayores ingresos anuales y menores tasas de delincuencia (Campbell et al., 2012).

En términos generales, estas intervenciones mejoran los resultados de los niños y niñas de dos maneras. En primer lugar, ofrecen a estos oportunidades de aprendizaje temprano en casa. En segundo lugar, mejoran los conocimientos y las prácticas de los padres y madres en relación con el cuidado de los hijos.

Aumentar las oportunidades de juego y aprendizaje tempranos y proporcionar los materiales necesarios ha sido el objetivo de muchas intervenciones de crianza para niñas y niños pequeños. En Zambia, un taller de apoyo al trabajo en casa, de 10 semanas de duración, sensibilizó a los padres y madres de entornos rurales sobre la importancia de comunicarse con sus hijos y sobre el uso de materiales didácticos caseros para apoyar los deberes de matemáticas y lengua chitonga de sus hijos de cuarto curso. Un ensayo controlado aleatorizado llevado a cabo en dos escuelas primarias del distrito de Kalomo demostró que los alumnos que formaban parte de la intervención informaron de un aumento de las interacciones entre padres e hijos, y obtuvieron puntuaciones más altas que sus compañeros del grupo de control (Simweleba y Serpell, 2020).

En el Caribe, el programa *Roving Caregivers* utilizó las visitas a domicilio para formar a padres y madres de niños pequeños. Dada su rentabilidad, dicho programa, iniciado originalmente en Jamaica en 1993, se ha adaptado posteriormente a Belice, Dominica, Granada, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas (Greene et al., 2016). Un estudio longitudinal y cuasiexperimental que siguió a casi 400 niños y niñas de Santa Lucía descubrió efectos positivos significativos, sobre todo en lo que respecta a las competencias y habilidades motoras y visuales de la cohorte más joven, como la identificación de patrones o el dibujo (Janssens y Rosemberg, 2014).

En China, una revisión sistemática de 10 estudios realizados en 14 provincias, en su mayoría de las regiones central y occidental, descubrió que los programas de formación parental, centrados en

proporcionar a los niños y niñas menores de 5 años actividades que estimularan el aprendizaje, mejoraban sus competencias lingüísticas y socioemocionales. También se observó que determinadas prácticas de crianza, como la lectura o la narración de cuentos, reducían el riesgo de un desarrollo cognitivo deficiente (Emmers et al., 2021).

Las intervenciones pueden centrarse en formar a los cuidadores para que respondan de forma rápida, coherente y adecuada a las señales y necesidades de sus hijos. Un metaanálisis reciente demostró que las intervenciones de cuidados receptivos tenían efectos significativamente mayores sobre el desarrollo cognitivo infantil, los conocimientos parentales, las prácticas de crianza y las interacciones entre padres, madres e hijos que las intervenciones que solo se centraban en las oportunidades de juego y aprendizaje tempranos de los niños (Jeong et al., 2021).

En Rwanda, la organización Save the Children puso a prueba el programa de educación parental *Intera za Mbere* (Primeros Pasos) en el distrito de Ngororero para promover estrategias disciplinarias positivas y otras acciones de apoyo al desarrollo de los hijos. Los cuidadores de niños y niñas de entre 6 y 24 meses de edad recibieron formación en sesiones semanales, en las que se utilizó una combinación de radio y voluntarios comunitarios formados. Al cabo de 17 semanas, los niños y niñas cuyos progenitores recibieron educación parental presentaron mejoras significativas en sus competencias cognitivas, motoras y socioemocionales. La evaluación también constató que la calidad del compromiso mejoró no solo entre las cuidadoras, sino también entre los cuidadores (Abimpaye et al., 2020).

Los talleres chilenos Nadie es Perfecto comenzaron en 2014 como un programa nacional de bajo coste para promover prácticas de crianza positivas. Los trabajadores de la sanidad pública local organizaron sesiones de grupo con cuidadores de niños y niñas menores de 5 años utilizando un currículum educativo semiestructurado que fomentaba el sentido de autoeficacia de los padres y madres, y les animaba a participar en actividades apropiadas para su desarrollo en casa y a utilizar estrategias disciplinarias positivas para controlar el comportamiento de los niños. Una evaluación a gran escala del programa realizada tres años después de la intervención entre los niños cuyos cuidadores habían recibido formación unas cuantas veces a la semana durante dos o tres meses mostró efectos positivos duraderos en los resultados cognitivos, como el vocabulario y el desarrollo social personal, en comparación con los hijos de los padres y madres del grupo de control (Carneiro et al., 2019).

Es difícil mantener los efectos positivos después de la intervención porque los efectos desaparecen con el tiempo. Una revisión sistemática de los programas de crianza descubrió que el impacto medio positivo sobre las prácticas de crianza y los resultados de desarrollo infantil empezaba a desvanecerse entre uno y tres años después de la finalización de los programas (Jeong et al., 2021). En México, la evaluación del Programa Educación Inicial, un programa comunitario impartido por facilitadores locales en 160 comunidades rurales de seis estados durante un periodo de nueve meses, informó de mejoras en las prácticas de crianza durante el primer año. Los padres y madres de niños menores de 4 años participaron en sesiones de formación en grupo sobre salud y seguridad infantil, desarrollo

personal y estilos de comunicación al menos una vez a la semana. Sin embargo, estos efectos no se mantuvieron durante el segundo año de la intervención. Esto podría explicarse, en parte, por la escasa participación en el programa, ya que el hogar medio solo asistió a 11 reuniones durante el primer año (Cárdenas et al., 2024).

Pocas intervenciones incluyen a los padres o cuidadores masculinos, y aún menos miden el impacto en ellos. A pesar del reconocimiento de que la formación parental repercute positivamente en el entorno familiar y mejora los resultados de la niñez, la mayoría de las intervenciones se centran únicamente en las interacciones madre-hijo (Luoto et al., 2021). En una revisión sistemática, solo 3 de 105 estudios de intervención en la crianza tenían en cuenta a los progenitores varones (Britto et al., 2015). En otra revisión sistemática, solo 7 de 102 intervenciones de crianza implicaban a los padres varones, y solo una de ellas medía los resultados paternos (Jeong et al., 2021).

La mayoría de las evaluaciones valoran sistemáticamente los resultados cognitivos, motores y lingüísticos, pero pasan por alto las competencias de aprendizaje socioemocional. En un metaanálisis de 21 intervenciones de crianza publicadas entre 2004 y 2020, y evaluadas mediante ensayos controlados aleatorizados, se observó que solo siete de ellas evaluaron las competencias socioemocionales (Zhang et al., 2021). Una evaluación de una intervención destinada a padres y madres llevada a cabo en Kenya que combinaba visitas a domicilio, sesiones de grupo y observaciones del comportamiento de los niños y niñas en el aula mostró mejoras al final del periodo de aplicación de 11 meses (Luoto et al., 2021).

Las pruebas sobre la eficacia de los modos de administración no son concluyentes. Las sesiones de grupo pueden mejorar las conductas y los resultados de los padres y madres, pero no conducen sistemáticamente a la mejora de los resultados de los niños. Las sesiones individuales, por su parte, se centran en intervenciones personalizadas pero no se benefician del aprendizaje entre iguales de las sesiones de grupo (Aboud y Yousafzai, 2015). Muchas intervenciones incluyen enfoques complementarios como la participación directa de los niños y niñas, la provisión de libros o juguetes, y la administración de suplementos nutricionales; sin embargo, esto hace que resulte difícil desglosar los impactos individuales (Cárdenas et al., 2024).

Los programas de formación parental ayudan a proporcionar a los niños un entorno de aprendizaje estimulante en casa que, a su vez, influye positivamente en los resultados cognitivos y no cognitivos. Sin embargo, es necesario seguir investigando para identificar programas de crianza eficaces que mantengan el impacto a largo plazo, incluida la evaluación de diversas competencias no cognitivas y la participación de los cuidadores masculinos.

Exaucée Likenze, de 19 años, en la universidad donde estudia gestión empresarial en Kinshasa (República Democrática del Congo), el 5 de junio de 2024.

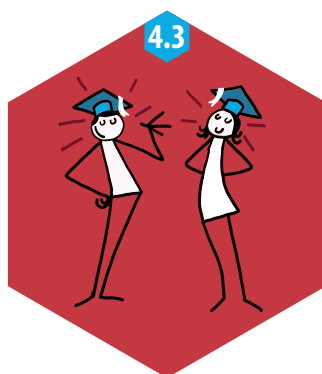
Crédito: © UNICEF/UNI608047/Kalombo Rivild*



MENSAJES CLAVE

- A nivel mundial, solo el 3 % de los adultos participan en actividades de educación y formación formales y no formales. De los 106 países analizados, el porcentaje supera el 10 % solo en 15 de ellos, los cuales son, en su mayoría, países de altos ingresos. Las tasas de participación han caído 0,5 puntos porcentuales desde 2015 en los países con datos de tendencias disponibles, lo cual se debe, en muchos casos, a la pandemia de la COVID-19.
- Las brechas de género son pronunciadas en lo que respecta a la educación de adultos, pero varían según el contexto. En los países de altos ingresos, 73 hombres participan por cada 100 mujeres, mientras que en los países de ingresos bajos, el número de mujeres participantes por cada 100 hombres es de tan solo 50.
- Aunque el número de países con datos es limitado, la matriculación en centros de enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) parece haber aumentado modestamente entre 2010 y 2023.
- A escala mundial, la tasa bruta de escolarización en centros de educación terciaria ha aumentado del 30 % en 2010 al 43 % en 2023, e incluso en una proporción mayor en América Latina y el Caribe y, sobre todo, en Asia Oriental y Sudoriental.
- En la mayoría de los países, las mujeres superan considerablemente a los hombres en lo que respecta a la participación en la educación superior, mientras que en la EFTP sucede lo contrario.
- Los líderes de la educación superior no suelen tener autonomía para tomar decisiones. Casi el 40 % de los países no reconocen la autonomía institucional por ley.
- Las mujeres están infrarrepresentadas en los puestos de liderazgo de la educación superior: solo representan el 25 % de los cargos directivos de las 200 universidades más importantes del mundo.

CAPÍTULO 10



META 4.3

Educación técnica, profesional, terciaria y adulta

Para 2030, garantizar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la educación universitaria

INDICADOR GLOBAL

4.3.1 - Tasa de participación de jóvenes y adultos en educación y formación formal y no formal en los 12 meses anteriores, desglosada por sexo

INDICADORES TEMÁTICOS

4.3.2 - Tasa bruta de matriculación en educación terciaria, desglosada por sexo

4.3.3 - Tasa de participación en programas de educación técnica y profesional (de 15 a 24 años), desglosada por sexo

La meta 4.3 de los ODS es la de garantizar un acceso equitativo a una educación técnica, profesional, terciaria y de adultos de calidad. Dada la rápida evolución de las economías actuales, los conocimientos y las competencias pueden quedar obsoletos rápidamente, por lo que el aprendizaje continuo es esencial para poder incorporarse plenamente en el mercado laboral. El indicador global 4.3.1 de los ODS aborda esta necesidad de aprendizaje permanente midiendo la «tasa de participación de jóvenes y adultos en educación y formación formal y no formal en los 12 meses anteriores». Sin embargo, la recopilación de datos fiables para este indicador ha sido un reto debido a los frecuentes cambios en las políticas que definen y regulan la educación de adultos (Sekmokas et al., 2024). El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) ha recopilado datos recientes de más de 120 países a través de encuestas del repositorio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

EDUCACIÓN DE ADULTOS

A nivel global, la tasa de participación en la educación y la formación formal y no formal es baja. Dicha tasa supera el 5 % en menos de 30 países y el 10 % solo en 13, los cuales son,

en su mayoría, países de altos ingresos (figura 10.1). Los únicos países de ingresos bajos y medios-bajos en los que la tasa de participación supera el 5 % son el Estado Plurinacional de Bolivia, Madagascar, Nigeria y Timor-Leste. Entre los países de ingresos medios-altos, solo Belarús y Tuvalu superan el umbral del 10 %. Las tasas de participación más elevadas se observan en los países nórdicos: Dinamarca (20 %), Finlandia (22 %), Noruega (24 %), Suecia (25 %) e Islandia (30 %). Sin embargo, incluso dentro del grupo de países de altos ingresos, 16 de ellos registran tasas de participación inferiores al 5 %.

Además del nivel medio de ingresos de un país, existen otros factores adicionales que pueden influir en la participación en la educación y la formación como, por ejemplo, los objetivos establecidos en las políticas nacionales y las actitudes culturales hacia la educación. En los países nórdicos, la elevada tasa de participación se debe principalmente a una combinación de normas culturales, políticas de bienestar social favorables, oportunidades de aprendizaje flexibles, así como a la solidez de las asociaciones entre los gobiernos, el mercado laboral y las instituciones educativas (Ranki et al., 2021).

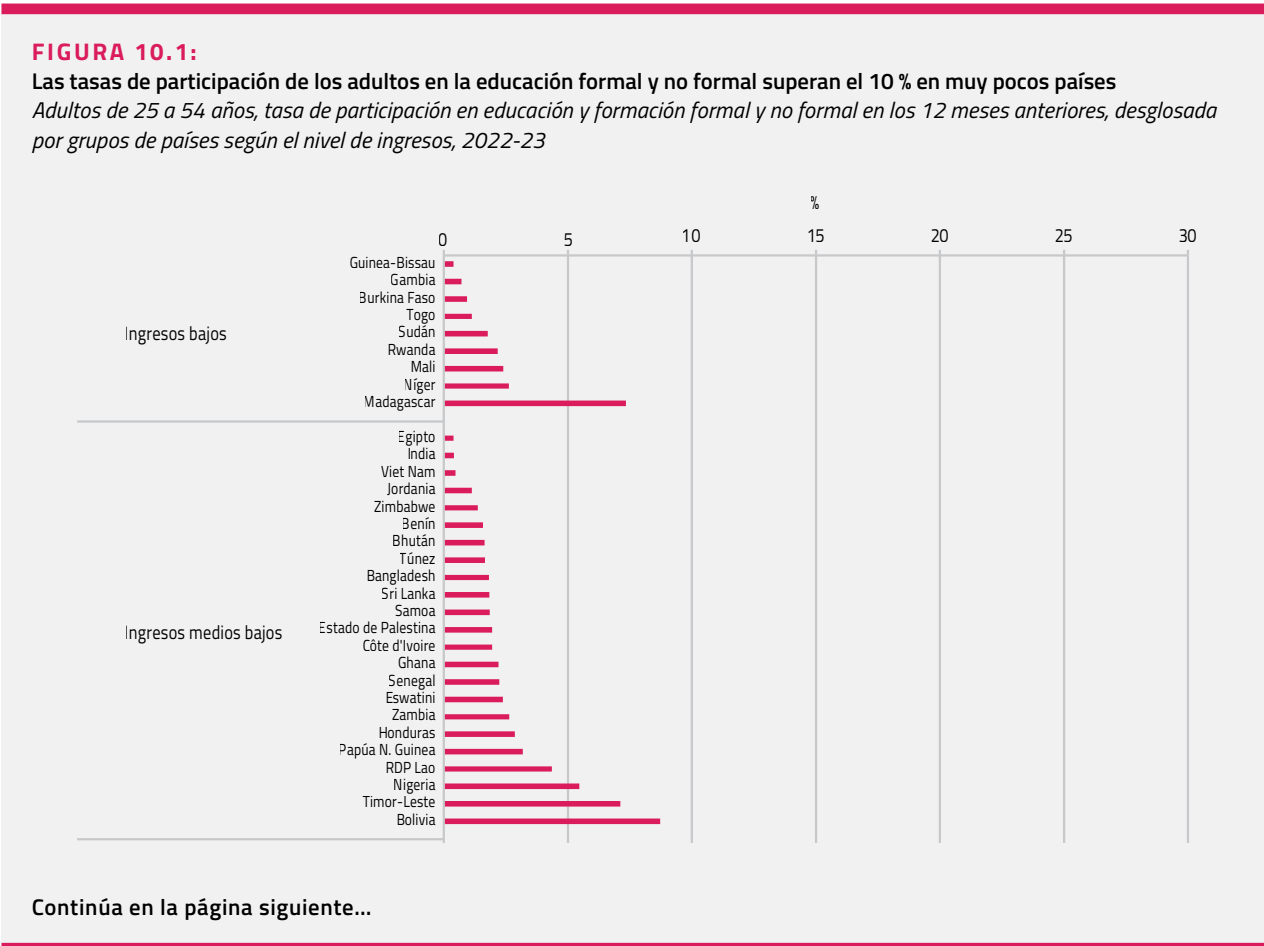
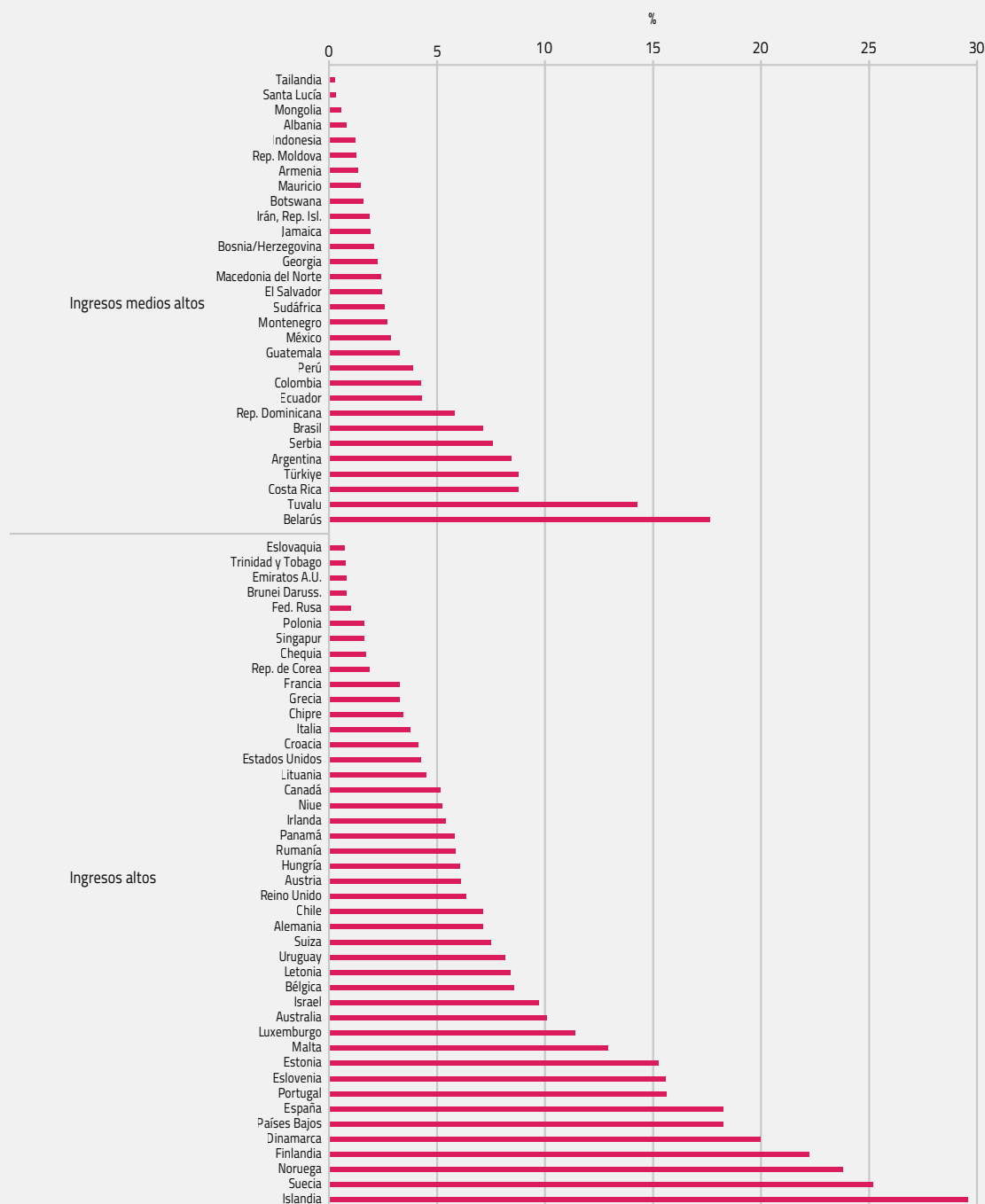


FIGURA 10.1 CONTINUACIÓN:

Las tasas de participación de los adultos en la educación formal y no formal superan el 10 % en muy pocos países

Adultos de 25 a 54 años, tasa de participación en educación y formación formal y no formal en los 12 meses anteriores, desglosada por grupos de países según el nivel de ingresos, 2022-23



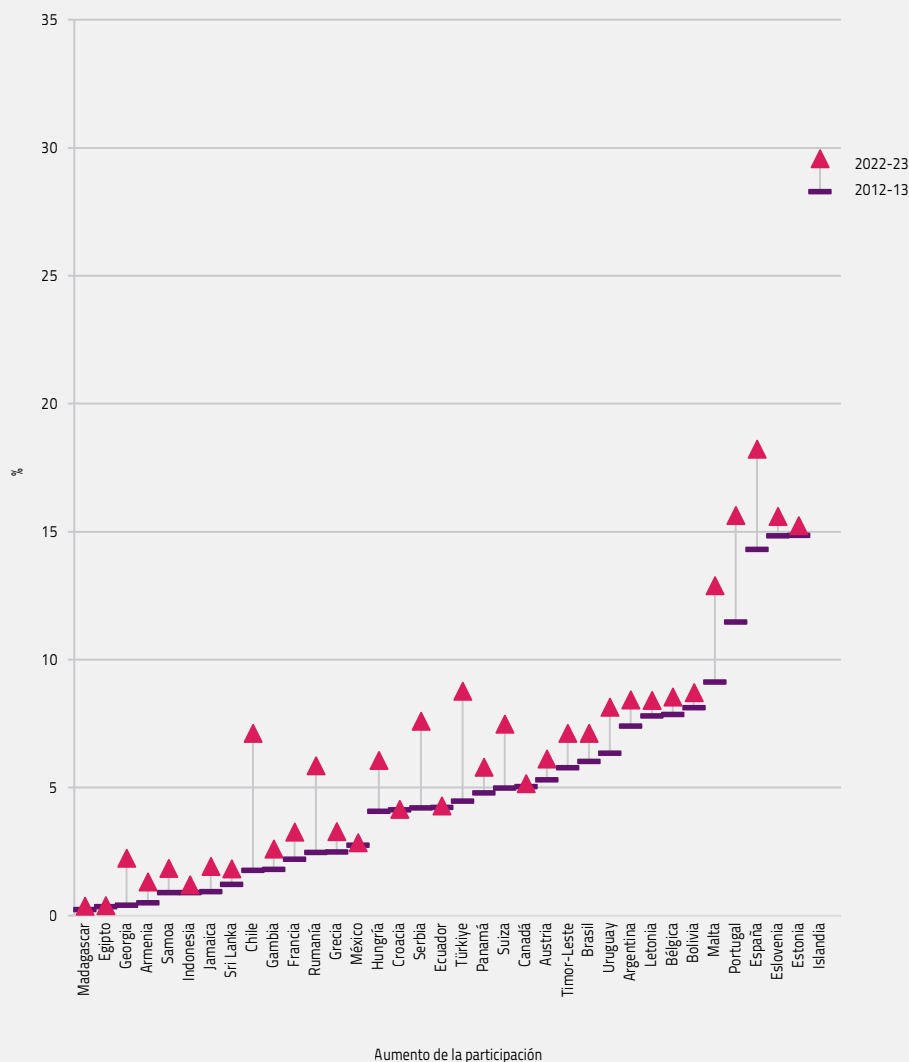
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig10_1

Fuente: Base de datos del IEU.

FIGURA 10.2:

Más de la mitad de los países han registrado un descenso de las tasas de participación en la educación formal y no formal en los últimos 10 años

Adultos de 25 a 54 años, tasa de participación en educación y formación formal y no formal en los 12 meses anteriores, desglosada por grupos de países según el nivel de ingresos, 2013 y 2023



Continúa en la página siguiente...

La participación se mantuvo estable durante los 10 años comprendidos entre 2013 y 2023 (figura 10.2). La variación media fue de solo 0,5 puntos porcentuales. Sin embargo, en 42 de los 78 países de los que se dispone de datos sobre tendencias, las tasas de participación de los adultos han disminuido. Esto refleja en gran medida el hecho de que los datos de los países de altos ingresos, que tienen elevados niveles tanto de participación como de notificación, se refieren a 2022 y que, por tanto, aún estaban viéndose afectados por el impacto de la COVID-19. Sin embargo, algunos países que antes tenían tasas de participación relativamente elevadas (por encima del 25 %) ya estaban experimentando un descenso antes de la COVID-19.

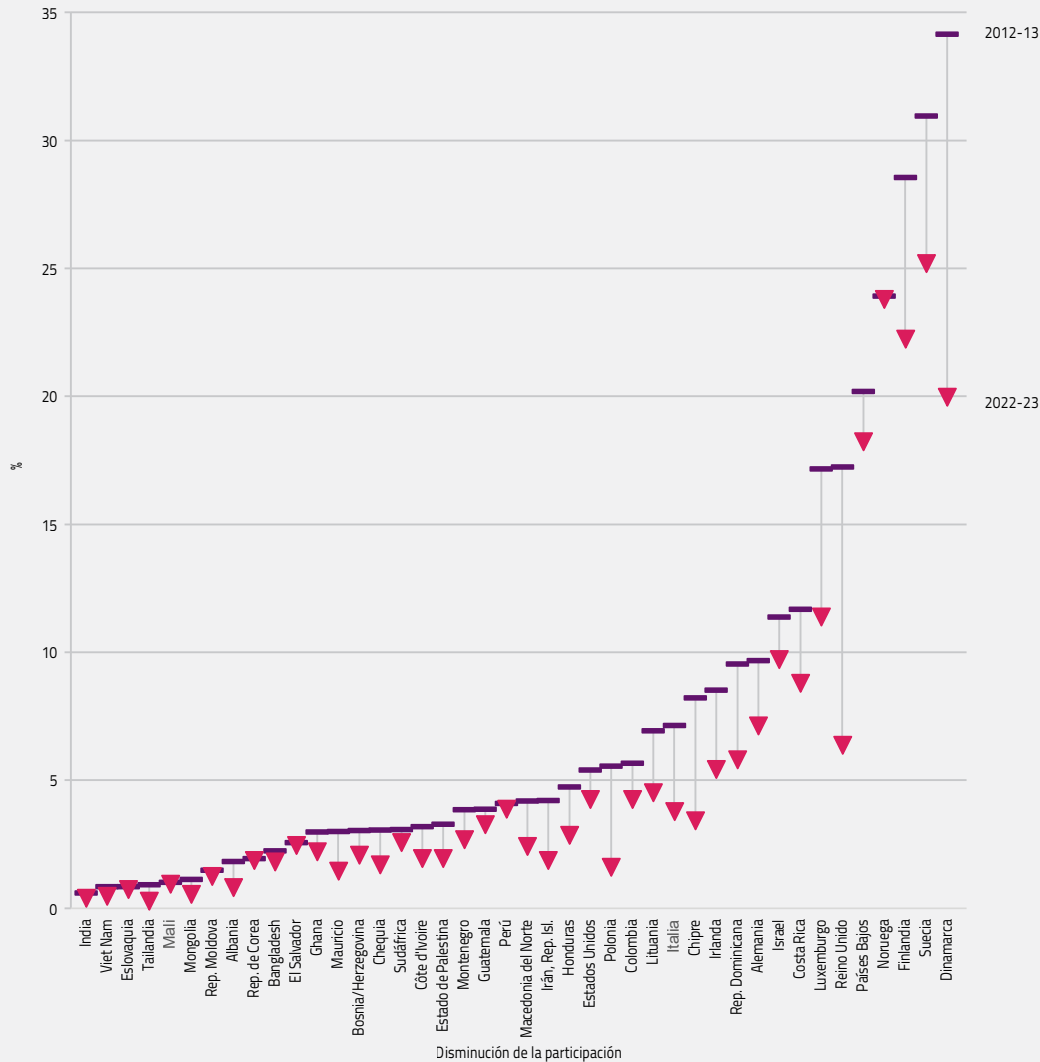
Por ejemplo, la tasa de participación en Dinamarca ha caído del 34 % al 20 % en los últimos 10 años. Las empresas han tenido dificultades para asignar tiempo a la formación de los empleados, y los sistemas de formación profesional de adultos no han demostrado ser lo suficientemente flexibles como para satisfacer las cambiantes demandas empresariales (Vorting y Toftild, 2023).

Sin embargo, también se han observado casos en los que la participación ha aumentado en la última década. En Chile, por ejemplo, la tasa de participación pasó del 2 % en 2012-13 al 7 % en 2022-23. Este aumento puede atribuirse a la instauración de una serie de políticas y programas nacionales destinados

FIGURA 10.2 CONTINUACIÓN:

Más de la mitad de los países han registrado un descenso de las tasas de participación en la educación formal y no formal en los últimos 10 años

Adultos de 25 a 54 años, tasa de participación en educación y formación formal y no formal en los 12 meses anteriores, desglosada por grupos de países según el nivel de ingresos, 2013 y 2023



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig10_2

Fuente: Base de datos del IEU.

a mejorar la educación postsecundaria. Un ejemplo de esto es la introducción de una política destinada a sufragar los gastos de matrícula a todos los estudiantes de educación superior pertenecientes al 60 % más pobre de la población que asistan a instituciones acreditadas. Asimismo, una reciente iniciativa nacional ha facilitado la transición a la formación profesional con el fin de garantizar una mejor conexión entre la educación secundaria superior y la educación postsecundaria, y el mercado laboral (Lemaître et al., 2021).

“

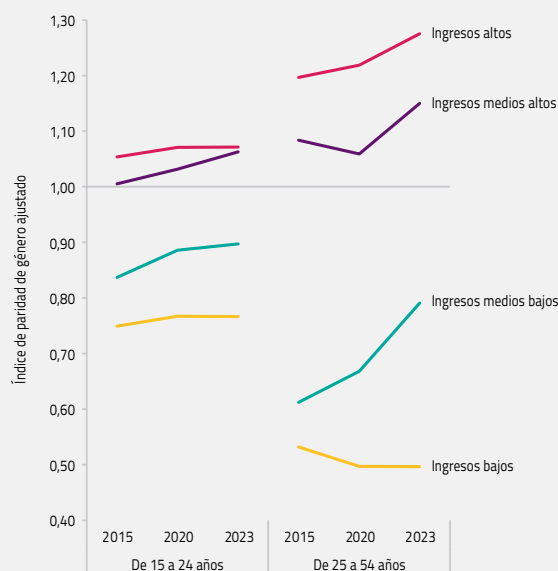
En los 10 años transcurridos desde 2013 hasta 2023, las tasas de participación en educación y formación de adultos disminuyeron en 42 de 78 países

”

FIGURA 10.3:

Existe una gran disparidad de género en la participación en la educación y formación de adultos

Índice de paridad de género ajustado de la tasa de participación de jóvenes (de 15 a 24 años) y adultos (de 25 a 54 años) en la educación y formación formal y no formal en los 12 meses anteriores, desglosada por grupos de países según el nivel de ingresos, 2015, 2020 y 2023



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig10_3

Fuente: Base de datos del IEU.

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, en los países de ingresos medios-altos y altos, la tasa de participación femenina en los programas de educación y formación de adultos es mayor que la masculina. Sin embargo, en los países de ingresos bajos y medios-bajos, dicha participación suele ser principalmente masculina. En 2023, en los países de altos ingresos, 93 jóvenes varones (de 15 a 24 años) participaron en educación o formación formal o no formal por cada 100 mujeres de este mismo grupo de edad. En los países de ingresos bajos, sin embargo, la participación entre los jóvenes fue de tan solo 77 mujeres por cada 100 hombres. Esta disparidad se acentúa aún más en el grupo de adultos (de 25 a 54 años). En los países de altos ingresos, 73 hombres participan por cada 100 mujeres, mientras que en los países de ingresos bajos, solo 50 mujeres participan por cada 100 hombres.

Desde 2015, la disparidad de género en la participación de los jóvenes en la educación formal y no formal se ha mantenido relativamente estable en todos los grupos de ingresos, aunque sí se ha observado una modesta mejora en los países de ingresos medios-bajos. Sin embargo, entre los adultos, la participación femenina en programas de educación y formación ha aumentado en relación con la masculina en todos los grupos, excepto en los países de ingresos bajos. En los países de ingresos medios-bajos, esto representa una mejora hacia la paridad de

género, aunque las mujeres siguen teniendo muchas menos probabilidades de participar que los hombres. Sin embargo, en los países de ingresos medios-altos y altos se ha producido un alejamiento de la paridad (figura 10.3).

ENSEÑANZA Y FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

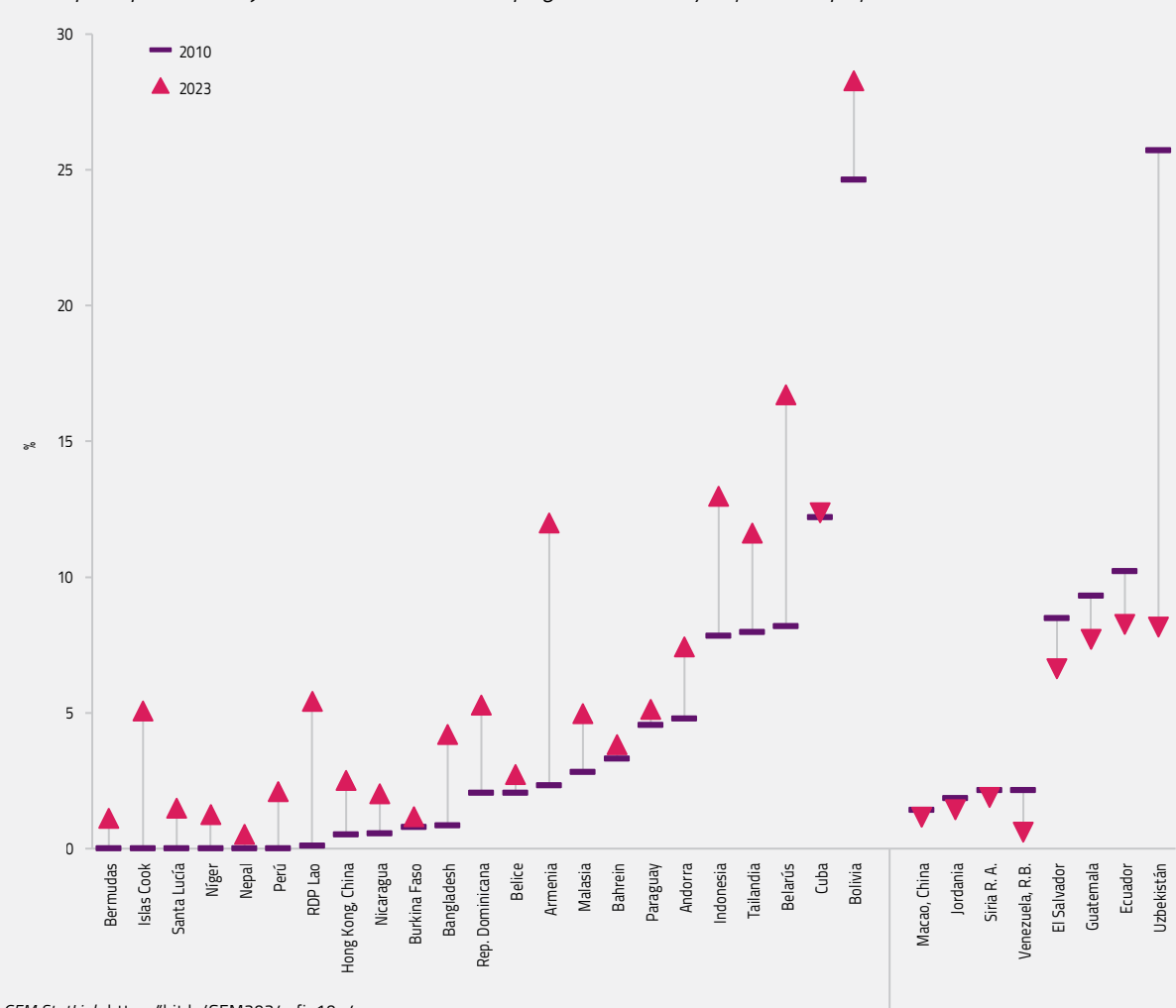
Los programas de enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) ayudan a adaptar las competencias de la juventud a las demandas del mercado laboral, especialmente las de aquellas personas que desean mejorar rápidamente sus cualificaciones y conseguir un empleo significativo. Sin embargo, la pandemia de la COVID-19 perturbó los sistemas de EFTP, lo cual se debe tanto al hecho de que este tipo de educación es el más adecuado para la enseñanza y el aprendizaje presenciales como al impacto que tuvo la crisis económica, que intensificó la necesidad de adquirir nuevas competencias (UNESCO, 2022).

“ En Uzbekistán, la tasa de matriculación en formación profesional disminuyó cuando este tipo de formación pasó de ser un componente obligatorio del segundo ciclo de educación secundaria a un componente optativo ”

Entre 2010 y 2023, la matriculación en centros de EFTP aumentó modestamente en la mayoría de los países (figura 10.4). En Armenia, la participación aumentó del 2 % en 2010 al 12 % en 2022, probablemente como resultado de la priorización por parte del país de la formación profesional en su agenda legislativa, con el objetivo de reforzar el vínculo entre la educación y el mercado laboral. Una nueva estrategia educativa subraya la importancia de la EFTP y, más concretamente, del aprendizaje basado en el trabajo, como elemento esencial para facilitar la transición de la escuela al mundo laboral y reducir así el desempleo juvenil (ETF, 2022).

En 8 de los 31 países con datos disponibles, la matriculación en programas de formación profesional disminuyó. Dicho descenso fue especialmente acusado en Uzbekistán, donde la tasa de matriculación pasó del 26 % en 2010 al 7 % en 2023. Este drástico descenso puede atribuirse principalmente a las importantes reformas introducidas en 2019, que hicieron que la formación profesional pasara de ser un componente obligatorio de la educación secundaria superior a convertirse en un sistema opcional de pago. Anteriormente, la formación profesional formaba parte integrante del itinerario educativo de 11 años. Sin embargo, con la reforma, se convirtió en un componente opcional (Damian-Timosenco, 2023).

FIGURA 10.4:
Las tasas de participación en la formación profesional solo han experimentado un crecimiento marginal en los últimos 10 años
Tasa de participación de los jóvenes (de 15 a 24 años) en programas técnicos y de formación profesional, 2010-23



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig10_4
Fuente: Base de datos del IEU.

EDUCACIÓN TERCIARIA

A nivel mundial, la participación en la educación terciaria ha ido en aumento (**figura 10.5**), a pesar de la complejidad del contexto actual, en el que cada vez son más los líderes de las instituciones a los que se les exige que supervisen la aplicación de laboriosas transformaciones (**enfoque 10.1**). Entre 2010 y 2022, la tasa bruta de escolarización en centros de educación terciaria aumentó considerablemente en la mayoría de las regiones, excepto en Oceanía, donde disminuyó, y en África subsahariana, donde la tasa media de matriculación solo aumentó dos puntos porcentuales durante este periodo. Sin embargo, en América Latina y el Caribe y en Asia Oriental y Sudoriental se produjo un aumento de 17 y 34 puntos porcentuales respectivamente. En todas las regiones, las brechas de género en lo que respecta a la matriculación se mantuvieron estables durante dicho periodo. En la mayoría de las regiones, salvo en el África subsahariana, la diferencia es favorable a las mujeres. En Europa y América del Norte, América Latina y el

Caribe, y Oceanía, la tasa bruta de matriculación de las mujeres es al menos 20 puntos porcentuales superior a la de los hombres.

Sin embargo, al comparar el índice de paridad de género de la tasa bruta de matriculación en la educación terciaria con la tasa de participación en la EFTP entre los jóvenes de 15 a 24 años, se observa un patrón interesante. En la mayoría de los países con datos disponibles, las mujeres superan considerablemente a los hombres en lo que respecta a la participación en la educación superior, mientras que en la EFTP sucede lo contrario. (**figura 10.6**). En Bahrein, por cada 100 jóvenes varones, hay más de 140 mujeres jóvenes matriculadas en programas de educación terciaria, pero solo 10 en centros de EFTP. Solo en ocho países los hombres tienen más probabilidades que las mujeres de participar tanto en la educación terciaria como en la EFTP, y solo en seis las mujeres superan a los hombres en ambas.

“

En la mayoría de los países, las mujeres superan considerablemente a los hombres en lo que respecta a la participación en la educación superior, mientras que en la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) sucede lo contrario

”

La formación profesional suele asociarse con el trabajo manual, las competencias y conocimientos técnicos y las profesiones artesanales, como la construcción y la ingeniería. Históricamente dominados por los hombres, estos campos suelen percibirse como menos prestigiosos que las carreras académicas, lo que puede contribuir a una mayor participación masculina en los programas de formación profesional. Por el contrario, las mujeres tienen más probabilidades de obtener títulos universitarios, los cuales suelen considerarse como vías de acceso a carreras profesionales de cuello blanco (ETF, 2024).

ENFOQUE 10.1. LOS LÍDERES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR SE ENFRENTAN A GRANDES RETOS

El liderazgo en la educación superior es esencial para guiar a las instituciones en el cumplimiento de sus misiones, así como para promover la adaptabilidad, impulsar la innovación y proteger la libertad académica.¹ Esto es especialmente cierto si se tiene en cuenta el contexto actual, en el que no solo existen cada vez más expectativas sobre la potencial contribución de la educación superior en lo que respecta al desarrollo socioeconómico, sino que, además, esta se enfrenta a grandes desafíos, como los rápidos avances tecnológicos, la inestabilidad política, las presiones sobre el gasto público, la mayor heterogeneidad del alumnado y un escrutinio cada vez mayor. Todos estos factores ejercen presión sobre los líderes de la educación superior. Por ello, es necesario diseñar mecanismos de apoyo. El proceso de selección de líderes y miembros de los órganos de gobierno es crucial para aumentar el impacto de la educación superior.

“

La educación superior se enfrenta a grandes retos, como los rápidos avances tecnológicos, la inestabilidad política, las presiones sobre el gasto público, la mayor heterogeneidad del alumnado y un escrutinio cada vez mayor

”

Los gobiernos establecen normas y políticas para financiar los establecimientos de educación superior, regular las relaciones entre los distintos actores del sistema (incluidas las normas destinadas a regular el mercado) y definir tanto los objetivos y resultados esperados como los mecanismos de control y

rendición de cuentas (incluidos los indicadores de estos objetivos) (Alarcón y Brunner, 2023).

LA GOBERNANZA Y LAS CULTURAS INSTITUCIONALES VARÍAN

Las estructuras de gobernanza varían significativamente dependiendo tanto del país como del tipo de institución. No existe un modelo único de gobernanza, pero los sistemas eficaces y eficientes suelen centrarse en garantizar la autonomía institucional para determinar la estructura interna y los procesos de toma de decisiones (autonomía organizativa), gestionar la financiación y asignar presupuestos (autonomía financiera), contratar y gestionar el personal (autonomía con respecto a la dotación de personal) y organizar la docencia y la investigación (autonomía académica) (EUA, 2017). Sin embargo, en casi el 40 % de los países dicha autonomía institucional no está reconocida por ley. Solo una cuarta parte de los Estados árabes conceden este tipo de autonomía, mientras que en Europa Central y Oriental, todos los países lo hacen (Observatorio de Políticas de Educación Superior, 2024). Aun así, contar con una legislación de este tipo no significa que se respete plenamente la autonomía, ya que el concepto puede entenderse de forma diferente dependiendo tanto del país como del momento (Galán-Muros et al., 2024).

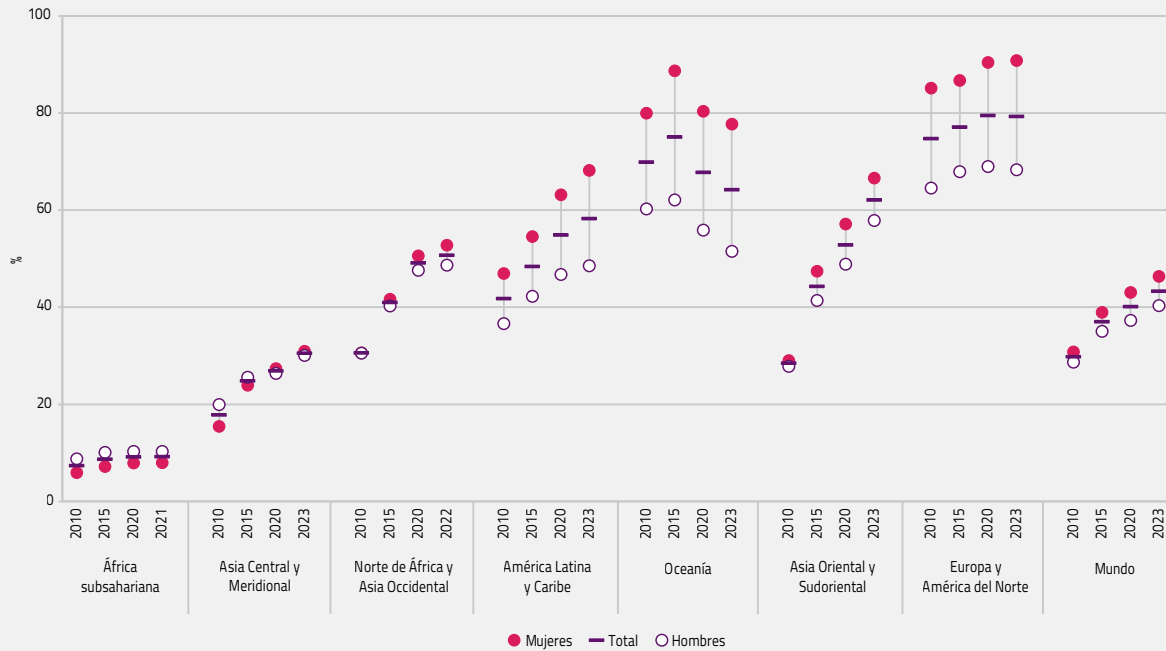
En algunos países, incluido Estados Unidos, las responsabilidades administrativas y académicas de las instituciones se dividen entre dos personas. Los presidentes (o cancilleres) son los máximos responsables de la planificación estratégica, la aplicación de políticas y la supervisión operativa. Estas personas representan a la institución de cara al exterior y trabajan con el patronato o consejo de gobierno encargado de su nombramiento, aunque, en muchos casos, el responsable de dicho nombramiento es el propio Ministerio de Educación. Los presidentes pueden asimismo proceder de otros ámbitos de la comunidad académica o incluso de otros sectores. Por otra parte, los rectores (o vicepresidentes de asuntos académicos) son los máximos responsables académicos y, como tales, supervisan los asuntos del profesorado, los servicios de apoyo escolar y el diseño y desarrollo del currículum o plan de estudio, gestionan los presupuestos académicos y garantizan el cumplimiento de los estándares educativos. Los rectores se encargan asimismo de supervisar a los decanos y vicedecanos, rinden cuentas directamente al presidente y suelen ser elegidos por este último en el seno del claustro de profesores, elección que debe ser posteriormente aprobada por el consejo de administración. Es fundamental, por tanto, que estos dos líderes dispongan de competencias y responsabilidades claramente diferenciadas, visiones bien alineadas y canales de comunicación abiertos. Los países europeos tienden a combinar las funciones administrativas y académicas en una sola persona (rector o vicerrector), la cual suele ser elegida por la comunidad universitaria (y reelegida por un número de mandatos máximo determinado).

La gobernanza de los establecimientos de educación superior también se basa en estructuras colectivas que, por lo general, suelen responsabilizarse de tomar las principales decisiones jurídicas, académicas y financieras. Los consejos de administración (también conocidos como juntas directivas o consejos de regentes) están compuestos por personas

FIGURA 10.5:

La disparidad de género en la matriculación en la educación terciaria sigue sin disminuir

Tasa bruta de escolarización en educación terciaria, 2010-2021/23



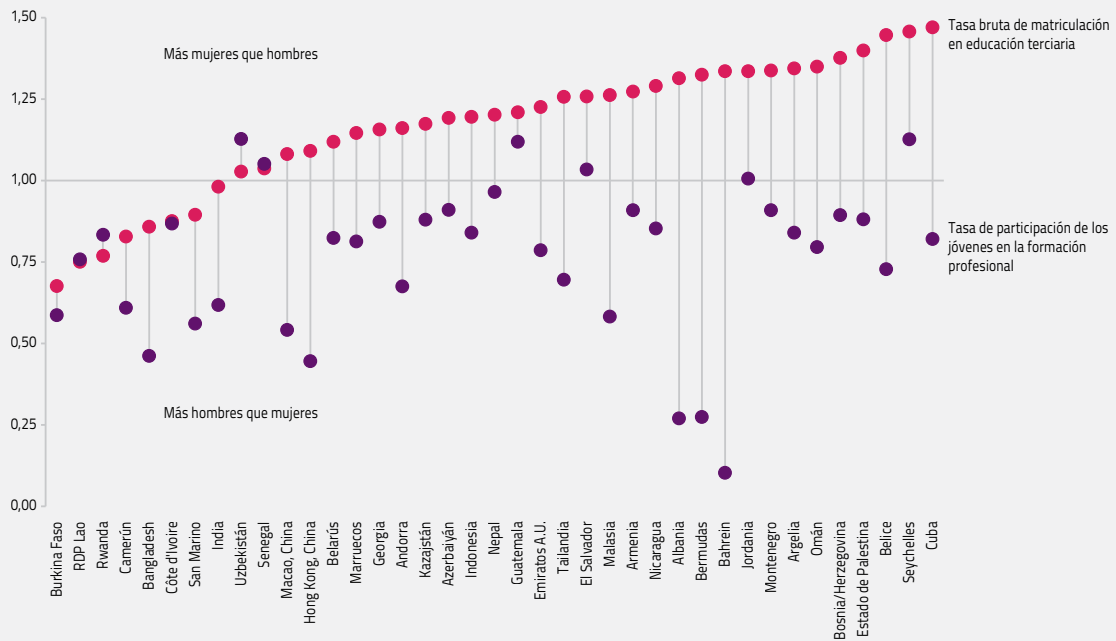
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig10_5

Fuente: Base de datos del IEU.

FIGURA 10.6:

Las brechas de género favorecen a las mujeres en la educación terciaria, pero a los hombres en la EFTP

Índice de paridad de género ajustado de la tasa bruta de escolarización en la educación terciaria y de la tasa de participación de los jóvenes (de 15 a 24 años) en programas técnicos y de formación profesional, 2023



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig10_6

Fuente: Base de datos del IEU.

externas, entre las que pueden figurar líderes empresariales, representantes de la comunidad y antiguos alumnos. Estos consejos se encargan de orientar las estrategias y supervisar los resultados, incluidos los financieros, para garantizar que la institución cumpla sus objetivos. Sin embargo, la duración de los mandatos y los mecanismos de elección varían. En la Universidad Nacional de Singapur, por ejemplo, los miembros son elegidos por el Ministerio de Educación, mientras que en la Universidad Nacional Autónoma de México son nombrados por la Junta de Gobierno. Algunas universidades tienen consejos universitarios, los cuales, por lo general, suelen estar dirigidos por el director académico de la institución y compuestos principalmente por representantes académicos y estudiantiles, así como por personal administrativo. Otro tipo de órgano existente son los claustros. En la Universidad de Ciudad del Cabo, en Sudáfrica, y en la Universidad del Pacífico Sur, dichos órganos tienen responsabilidades en materia de enseñanza y aprendizaje, mientras que en la Universidad de Bolonia, en Italia, el claustro cumple funciones similares a las de un consejo universitario. Por último, otras estructuras implican a actores externos como asesores universitarios. En España, la ley exige que todas las universidades establezcan consejos sociales, un órgano externo que vincula a las universidades con la sociedad y que se han convertido en un mecanismo de asesoramiento y supervisión (CCS, 2023).

La forma en que se organiza la gobernanza, incluidos el número y el tipo de estructuras, los miembros, las competencias, los plazos de nombramiento y las relaciones, establece el contexto interno en el que trabajan los líderes. Sin embargo, al igual que sucede en cualquier otro tipo de organización, las instituciones también tienen determinadas creencias y valores que definen su cultura. La cultura organizativa y el liderazgo son, por tanto, interdependientes. Es más, la cultura influye en la toma de decisiones y da forma tanto a las expectativas como a la capacidad de los líderes para alcanzar los objetivos establecidos. Sin embargo, aunque esta puede potenciarse a través del liderazgo (Drew, 2010; Hassan et al., 2018), también puede limitar el ejercicio de este último (Gómez, 2023). A veces, la cultura de una institución está arraigada en sus objetivos fundacionales. En México, el sistema de universidades interculturales establecido en 2003 (Dietz et al., 2019) y las Universidades para el Bienestar Benito Juárez (González et al., 2021) defienden la diversidad y el cambio social, mientras que el Tecnológico de Monterrey, creado por empresarios, actúa en pro del sector industrial de su región y da prioridad, por tanto, a los líderes fuertemente vinculados con la industria, con experiencia en el sector y comprometidos con el impacto económico. Además, la cultura también puede influir en otros ámbitos. Las instituciones en las que se promueve la libertad académica tienen más probabilidades de implicar al profesorado en el desarrollo de los procesos de enseñanza, mientras que las que se centran en los estudiantes es probable que esperen que los líderes dediquen recursos al apoyo escolar, la empleabilidad y la salud mental del alumnado.

LOS LÍDERES DEBEN ADAPTARSE A CONTEXTOS EXTERNOS COMPLEJOS

Si bien los líderes pueden impulsar significativamente la transformación de la educación superior, su liderazgo a

menudo se ve condicionado por factores políticos, económicos, sociales, tecnológicos y de otros tipos (Bunescu et al., 2023; Hassan, et al., 2018). El entorno político, por ejemplo, influye directamente en la labor de los líderes de la educación superior. Es más, la visión del Gobierno tiene un gran impacto en este nivel educativo. En Singapur, el Ministerio de Educación colabora con los organismos nacionales responsables de la planificación para elaborar informes de perspectivas laborales, que los establecimientos de educación superior utilizan para diseñar sus programas y el gobierno para aplicar su estrategia de educación superior y asignar recursos (OCDE, 2011; Mackay et al., 2022). Los gobiernos latinoamericanos, incluidos los de Argentina, Chile, Colombia y Uruguay, han promovido el libre acceso a la educación superior (UNESCO IESALC, 2023; García de Fanelli, 2021). Australia, Canadá y los Países Bajos han introducido diversas leyes y propuestas para limitar el número de estudiantes internacionales (Greenfield, 2024; Myklebust, 2024a; Saif, 2024).

Los líderes de la educación superior también pueden influir en la política manteniendo canales de retroalimentación con los responsables políticos a través de redes informales, foros y conferencias, o canales formales de colaboración, como investigaciones por encargo o servicios de consultoría (IESALC, 2023). Por ejemplo, algunos líderes y sus miembros del cuerpo docente participan en órganos consultivos científicos permanentes o en consejos asesores de educación superior, como el Consejo de Ciencia, Ingeniería e Innovación del Primer Ministro de Australia, el Mecanismo de Asesoramiento Científico de la Unión Europea o el Comité de Asesoramiento Científico del Primer Ministro de la India.

La inestabilidad política afecta al funcionamiento de la educación superior y a la labor de los líderes, sobre todo cuando los gobiernos y los establecimientos de educación superior entran en conflicto por motivos políticos. Por ejemplo, la crisis política de Bangladesh en 2023-24, alimentada por un fuerte movimiento estudiantil (**capítulo 6**), provocó una serie de boicots y protestas, los cuales, a su vez, dieron lugar a cancelaciones de clases y modificaciones del calendario (Al Manzur, 2023). Desde 2018, el gobierno de Nicaragua ha cerrado 26 universidades, incluida la Universidad Centroamericana, cuyos bienes materiales y financieros fueron confiscados (Altbach y Blanco, 2024). En Türkiye, se ordenó el cierre de 15 universidades por presuntos vínculos con un golpe de Estado fallido en 2016, se suspendió a cuatro rectores universitarios y se pidió a todos los decanos que dimitieran (O'Malley, 2016). En el estado estadounidense de Florida, el gobernador presentó un proyecto de ley que prohíbe a las facultades y universidades financiar programas de diversidad, equidad e inclusión en sus campus e incluir políticas de identidad en su currículo académico o plan de estudios (Kelly, 2022). Otro conflicto en Estados Unidos tiene que ver con la eliminación de la exención fiscal a las universidades y la reducción de los presupuestos de los facultades y universidades para ayudas económicas e investigación (Knot y Knoxx, 2024).

Los establecimientos de educación superior y sus líderes se ven influidos asimismo por el contexto **económico**. Garantizar la sostenibilidad financiera y la diversificación de las fuentes de financiación se ha convertido en una prioridad para los líderes, quienes deben gestionar el impacto de los ciclos económicos en

los presupuestos gubernamentales (Skrbinjek et al., 2018) y el número de estudiantes solicitantes (Long, 2014; Kim, 2021). Estos pueden ajustar su política de matrículas, en la que tienen potestad para fijar las tasas, así como sus programas de becas, cuotas u otros beneficios. Sin embargo, en lo que respecta al financiamiento público, tienen que negociar con el Gobierno (Gómez González, 2023). De la misma manera, en algunos países, las universidades tienen una gran influencia en la economía. Por ejemplo, en 2021/22, las prestigiosas universidades del Grupo Russell generaron por sí solas casi 38 000 millones de libras esterlinas para la economía británica y prestaron su apoyo a más de un cuarto de millón de puestos de trabajo a través de sus actividades de investigación y comercialización (Knuth et al., 2024). Los líderes de la educación superior pueden colaborar con las empresas para diseñar e impartir conjuntamente planes de estudios en respuesta a las necesidades del mercado laboral, ofrecer proyectos de investigación por contrato y comercializar los resultados de la investigación (Galán-Muros y Davey, 2019). La ubicación de las universidades junto a los sectores industriales pertinentes puede favorecer el desarrollo económico de algunas regiones (Galán-Muros et al., 2021).

Los líderes deben adherirse asimismo a los marcos **normativos**, que abarcan cuestiones como el reconocimiento de los títulos de educación superior y el registro y la acreditación de los programas educativos. Otras cuestiones jurídicas son la asignación presupuestaria para la investigación, la legislación sobre la propiedad intelectual y el cumplimiento de determinadas normas éticas a la hora de llevar a cabo tareas de gestión. Los líderes deben, por tanto, mantenerse informados sobre estos marcos y ponerlos en conocimiento de sus comunidades, no solo para garantizar su cumplimiento, sino también para influir en la dirección que dichos marcos toman.

Los factores **sociales** también influyen en el liderazgo de la educación superior. En muchos Estados árabes, las normas religiosas y sociales afectan al papel de la mujer. En Arabia Saudita, por ejemplo, es menos probable que se tenga en cuenta a las mujeres para puestos de liderazgo en la educación superior (Alghofaily, 2019) (**enfoque 10.2**). En algunos casos, las decisiones tomadas por las mujeres que ocupan puestos administrativos en las universidades están sujetas a la aprobación de sus homólogos masculinos y es posible que aquellas tomadas por los vicedecanos de las secciones femeninas de las universidades necesiten la aprobación de los vicedecanos de la sección masculina (Alqahtani, 2021). Por su parte, los cambios demográficos como, por ejemplo, el envejecimiento de la población en Europa y Norteamérica o el rápido crecimiento demográfico en África, afectan a la demanda. Otro factor importante es la heterogeneidad de la población estudiantil, incluidos los estudiantes que trabajan y los internacionales. Los líderes de la educación superior pueden convertir a las universidades en agentes del cambio social y fomentar la involucración y participación de aquellos estudiantes y miembros del personal pertenecientes a grupos sociales tradicionalmente infrarrepresentados. Por ejemplo, la Universidad de Johannesburgo en Sudáfrica y la Universidad de Asuán en Egipto cuentan con sólidos programas de apoyo a sus comunidades circundantes (Blancas et al., 2023).

Los constantes avances **tecnológicos** han presionado a los líderes de la educación superior para que mantengan a sus instituciones a la vanguardia en lo que respecta a la adopción de nuevas tecnologías para el desempeño de funciones pedagógicas, de investigación y administrativas. Sin embargo, los líderes deben velar asimismo por que el desarrollo tecnológico no comprometa la garantía de calidad o la privacidad de los datos, ni aumente las desigualdades educativas. Al mismo tiempo, las universidades pueden cambiar el ritmo del desarrollo tecnológico de sus países impartiendo cursos pertinentes, proporcionando competencias digitales a todos los titulados y canalizando la investigación y la innovación hacia la economía y la sociedad (Al-Youbi, et. al., 2021; Galán-Muros et al., 2023).

La creciente concienciación sobre la sostenibilidad ha presionado a los líderes para que integren asimismo consideraciones **medioambientales** en la estrategia y operaciones institucionales. Cada vez son más los líderes que aspiran a crear un impacto positivo mediante la impartición de un mayor número de cursos relacionados con el medio ambiente y el fomento tanto de la adquisición de competencias ecológicas entre todos los licenciados como de la investigación sobre temas relacionados con el medio ambiente. Campañas para reducir los residuos sólidos, adoptar fuentes de energía sostenibles, desarrollar campus verdes y promover la movilidad sostenible dentro de estos últimos son otros ejemplos. La campaña *Race to Zero* de las Naciones Unidas ha inspirado a los líderes a fijar objetivos cuantificables para conseguir unas emisiones netas cero en sus respectivos campus (CMNUCC, 2023).

LOS PERFILES DE LOS LÍDERES ESTÁN EVOLUCIONANDO, PERO ESTOS NECESITAN APOYO EN SUS FUNCIONES

Según se ha constatado, los buenos líderes de la educación superior suelen ser personas que destacan en comunicación, tienen una perspectiva visionaria, son capaces de trabajar bajo presión, pueden resolver conflictos y demuestran empatía, asertividad, inspiración y capacidad para crear redes (Bunescu y Esterman, 2021). La integridad, la credibilidad y la fiabilidad son atributos importantes (Dopson et al., 2016).

“ En la mayoría de los países, los líderes de la educación superior siguen siendo personas procedentes del mundo académico, que han sido ascendidas a pesar de contar con una formación en gestión o administración escasa o nula ”

En la mayoría de los países, los líderes todavía tienden a ser personas procedentes del mundo académico, que han sido ascendidas a pesar de contar con una formación en gestión o administración escasa o nula (Pérez-Ortega et al., 2017). En Irlanda, una encuesta de 2019 reveló que solo el 22 % de los líderes consideraban que tenían las competencias necesarias

para afrontar los retos de su puesto (Hazelkorn y Boland, 2020). En general, sin embargo, el papel de los líderes ha ido evolucionando y profesionalizándose (Selingo et al., 2017). En los países anglosajones, los líderes son profesionales que han desempeñado funciones directivas en varias instituciones a lo largo de su carrera. En Estados Unidos, los presidentes suelen ser profesionales que previamente han ocupado otros cargos directivos, como el de rector o decano. Aunque no existe un programa de formación establecido, los líderes suelen recurrir a mentores o asesores para el desarrollo de sus funciones durante su mandato (Selingo et al, 2017).

Existe consenso en que el liderazgo debe evolucionar mediante un cambio de mentalidad, estructura, prácticas y gestión de la autoridad y el poder (Mackay et al., 2022). Los líderes deben fomentar la innovación, la creatividad y la mejora continua. Esto requiere un liderazgo colectivo y la retroalimentación y participación de todas las partes interesadas en la toma de decisiones, incluida la comunidad académica y estudiantil, así como de las empresas, el gobierno y las partes interesadas de la comunidad (Acosta, 2021).

A nivel mundial, existen diversas iniciativas destinadas a fomentar el desarrollo de las competencias de los líderes de la educación superior. Australia ha dado prioridad al desarrollo del liderazgo entre los líderes de las Primeras Naciones y a su participación en puestos clave de gobierno (Panel del Acuerdo de Universidades Australianas, 2024). El Centro para el Desarrollo del Liderazgo de la Academia Gubernamental de Liderazgo en la Educación Superior de Malasia, creado en 2008, ofrece formación sobre gestión y liderazgo administrativo y académico. La Academia Nacional de Educación Superior de Pakistán cuenta con programas de capacitación centrados en la gestión de la investigación, la gobernanza académica, el liderazgo y la gestión financiera. En Arabia Saudita, el Gobierno, a través del Ministerio de Educación y el Centro para la Preparación de Líderes Universitarios, creó en 2021 el Foro de Líderes Académicos para desarrollar las competencias de los líderes universitarios. La Universidad Rey Saud y la Universidad de Ciencia y Tecnología Rey Abdullah también pusieron en marcha el primer Programa de Mejora del Liderazgo Académico en 2022. En Sudáfrica, el Programa de Liderazgo y Gestión de la Educación Superior, una iniciativa del Departamento de Educación y Formación Superior, ejecutada por Universities South Africa, ayuda a los líderes emergentes, mandos intermedios y altos directivos a mejorar sus competencias. Esta iniciativa lleva, desde 2002, reforzando el liderazgo de las instituciones y facilitando la toma de decisiones tanto a través de un programa fundacional como de diversos programas específicos centrados, por ejemplo, en las mujeres o en los líderes del profesorado.

Varias universidades forman a líderes en el marco de programas de aprendizaje permanente, como es el caso de la Academia de Liderazgo de la Educación Superior del Instituto Tata de Ciencias Sociales de la India o los Institutos para la Educación Superior de la universidad estadounidense de Harvard. La Comisión Europea, por su parte, financió dos proyectos Erasmus+: el proyecto NEWLEAD, que analizó los principales retos y elaboró un marco para el diseño de programas de liderazgo; y el proyecto LOTUS, que se centró en el desarrollo del liderazgo para promover

la innovación en la enseñanza y el aprendizaje. La Academia Occidental de Liderazgo Académico, establecida por la Comisión Interestatal Occidental para la Educación Superior (WICHE) de Estados Unidos, es un programa de desarrollo profesional de un año de duración para aspirantes a líderes, que consiste en un seminario presencial de tres días seguido de un programa de interacción con mentores del profesorado y compañeros de cohorte para desarrollar trayectorias profesionales.

Por último, muchos programas son gestionados por asociaciones universitarias y organizaciones no gubernamentales. En el Reino Unido, el programa *Aurora* fue desarrollado por Advance HE en 2013 e impartido en colaboración con instituciones asociadas para promover el liderazgo de las mujeres en la gobernanza de la educación superior, centrándose en cuatro áreas estratégicas: identidad, impacto y voz; liderazgo básico; política e influencia; y liderazgo adaptativo. Más de 10 000 mujeres han participado en el programa, que ofrece desarrollo de habilidades y competencias, tutorías y sesiones de creación de redes.

ENFOQUE 10.2. LAS MUJERES ESTÁN INFRARREPRESENTADAS EN LOS PUESTOS DE LIDERAZGO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A pesar de que, en lo que respecta al alumnado de la educación superior, la proporción de mujeres supera a la de hombres, estas están infrarrepresentadas en los puestos directivos superiores, muchas de ellas permanecen en puestos directivos intermedios y rara vez son nombradas vicerrectoras (Gandhi y Sen, 2021). Las responsabilidades familiares; la falta de modelos de conducta, mentoría y oportunidades de establecer redes; la preparación insuficiente; los valores sociales y culturales; y los estereotipos y las creencias culturales negativas son algunos de los factores que explican la desigualdad de género en los puestos de liderazgo (Bush et al., 2022).

En los países de la OCDE, las mujeres representan el 45 % del personal académico, con porcentajes que oscilan entre el 30 % de Japón y el 59 % de Lituania. Sin embargo, a nivel mundial, solo aproximadamente el 25 % de los 200 principales establecimientos de educación superior estaban dirigidos por mujeres en 2023 (*Times Higher Education*, 2024). En Estados Unidos, solo el 30 % de los puestos de presidencia están ocupados por mujeres y aproximadamente el 40 % de las universidades no han tenido nunca a una mujer como presidenta. En lo que respecta al rectorado y la presidencia de los consejos de administración, el porcentaje de representación femenina es de tan solo un 39 % y menos del 30 % respectivamente. Entre las presidentas, solo una de cada cinco es asiática, negra o latina (Women's Power Gap, 2023). En los países afiliados a la Asociación de Universidades Europeas, menos de uno de cada cinco rectores y uno de cada tres vicerrectores son mujeres, a pesar de que, entre 2014 y 2022, hubo un aumento del 73 % en la proporción de rectoras (EUA, 2022). En Italia, solo 12 de los 99 de los puestos de rectorado estaban ocupados por mujeres en 2022 (Ferrario, 2024). En Australia, el 37 % de los cargos de liderazgo académico estaban ostentados por mujeres en 2021 (Calderón, 2022).

En el África subsahariana, las mujeres siguen estando muy poco representadas en el mundo académico, por no hablar de los puestos directivos. En Ghana, solo el 8 % del cuerpo docente de las universidades públicas son mujeres (Mulwa, 2021). En Etiopía, las mujeres representaban el 15 % de los puestos docentes asociados y el 10 % del cuerpo de profesores adjuntos en 2021/22 (Ministerio Federal de Educación de Etiopía, 2022). En 2021, solo representaban el 11 % de los puestos directivos, y solo 2 de 46 universidades tenían a una mujer como presidenta (Adamu, 2023). En Sudáfrica, solo 6 de los 26 establecimientos de educación superior están dirigidos por mujeres y estas representan únicamente el 15 % de los vicerrectores (Wauru, 2023). En la República Unida de Tanzania, solo 2 de las 60 universidades tenían una rectora. Uganda solo tuvo tres en 2017 (Kuagbedzi et al., 2022).

“

En Etiopía, solo 2 de 46 universidades tenían una rectora; en la República Unida de Tanzania, solo 2 de 60 universidades tenían una vicerrectora

”

En Asia, las mujeres también escasean en los puestos directivos. En Hong Kong (China), donde la integración de la perspectiva de género en los servicios públicos se introdujo en 2002, las mujeres seguían representando menos de uno de cada cuatro altos cargos administrativos (es decir, jefaturas de departamento, decanatos de facultad y alta dirección) en ocho universidades públicas 20 años después. Además, la mayoría de estas mujeres ocupan los puestos inferiores de estos altos cargos. Por ejemplo, entre el 13 % de mujeres que ocupan los puestos directivos más altos, ninguna era rectora o presidenta, sino que la gran mayoría de ellas ejercían como decanos asociados. Solo representaban el 11 % de los catedráticos y menos del 25 % de los profesores titulares en las ocho universidades (Li y Kam, 2021). En la India, el porcentaje de mujeres vicerrectoras en 2022 era del 13 % en las universidades centrales, del 12 % en las estatales, del 8 % en las universidades en proceso de ser consideradas como tales y del 6 % en las privadas (Shyam, 2022).

Los nombramientos políticos impiden a menudo que las mujeres accedan a puestos directivos en los centros de educación superior (Adamu, 2019, 2023). En Kazajstán, una de las principales prioridades del marco conceptual relativo a las políticas de género y de la familia para 2017-2030 es potenciar el liderazgo de las mujeres en la vida social y política, estableciendo el objetivo de que en 2030 haya un 30 % de mujeres líderes. Sin embargo, el rectorado suele considerarse como un paso más en la carrera política (Kuzhabekova, 2021). En la República de Corea, ninguna de las principales universidades nacionales o públicas está dirigida por una mujer (Cheung, 2021). En Malasia, donde los puestos de vicerrector, vicerrector adjunto, miembro de la junta de gobierno y presidentes de 20 universidades públicas son nombramientos políticos, solo el 10 % de los rectores, el 6 % de los vicerrectores, el 5 % de los líderes de la junta de gobierno y el 21 % de los miembros de la junta nombrados por el gobierno eran mujeres en

2020. En América Latina y el Caribe, menos de una de cada cuatro universidades tenía una rectora. En México, menos de una de cada cuatro instituciones pertenecientes a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior tenía a una mujer como presidenta. De ellas, el 17 % ocupan puestos rectorales en universidades públicas y el 26 % en universidades privadas (IESALC, 2024).

Algunos países han intentado promover la igualdad de género en sus estrategias, políticas y legislación. Austria modificó la Ley de Universidades de 2002 para incluir una cuota de mujeres en puestos directivos, la cual entró en vigor en 2009. Inicialmente fijada en el 40 %, dicha cuota se elevó al 50 % en 2015. Desde 2021, la Ley de Universidades de Ciencias Aplicadas y la Ley de Universidades Privadas obligan a estas instituciones a elaborar y adoptar planes de igualdad de género. De los 22 puestos de rectorado universitario, el número de mujeres que los ocupan pasó de 1 en 2008 a 7 en 2018 (Wroblewski, 2019). En Noruega, la Ley de Igualdad de Género de 2002 obliga a que al menos el 40 % de los miembros de los consejos ejecutivos de las universidades y escuelas universitarias sean mujeres. La proporción de mujeres catedráticas aumentó del 8 % al 25 % entre 2002 y 2020, y en la actualidad existe un equilibrio de género en el rectorado (Klenk et al., 2022).

En Egipto, el proyecto *Tamkeen*, financiado por el programa *Going Global Partnerships* del British Council, se puso en marcha en 2022 para hacer frente a la infrarrepresentación de las mujeres en los puestos directivos de los centros de educación superior y de perfeccionamiento mediante el establecimiento de redes académicas femeninas (Ayoubi et al., 2024). Sin embargo, estos esfuerzos pueden ser insuficientes si no existen mecanismos destinados a corregir determinadas causas que están profundamente arraigadas en los valores culturales y sociales. En Arabia Saudita, los programas del plan *Vision 2030* hacen hincapié en el empoderamiento de las mujeres y en la necesidad de apoyar a estas en los puestos de liderazgo (Consejo de la Shura, 2021). Aunque solo las tres universidades exclusivamente femeninas están dirigidas por mujeres, hay 12 vicerrectoras (Alotaibi, 2020), 61 decanas y 228 vicedecanas (Alghofaily, 2019).

Una estudiante de EFTP en Bangladesh.

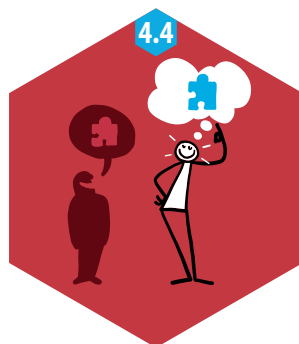
Crédito: UNESCO/Save the Children/Jeff Holt*



MENSAJES CLAVE

- Existen grandes diferencias en lo que respecta a las competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC). Aproximadamente el 80 % de los adultos de los países de altos ingresos y el 32 % de los de ingresos medios son capaces de enviar un correo electrónico con archivos adjuntos, mientras que solo el 7 % y el 2 %, respectivamente, pueden escribir un programa informático utilizando un lenguaje de programación.
- Se están supervisando nuevas competencias relacionadas con el uso de teléfonos inteligentes. Aproximadamente el 45 % de los adultos de los países de altos ingresos y el 7 % de los de ingresos medios saben cómo establecer medidas de seguridad en los dispositivos digitales, y el 23 % y el 10 %, respectivamente, cómo verificar la fiabilidad de la información en línea.
- Existen grandes diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las competencias en TIC: por cada 100 hombres, solo 84 mujeres pueden trabajar con fórmulas de hojas de cálculo y 83 verificar la fiabilidad de la información en línea.
- La educación formal es importante para la enseñanza de las competencias digitales. En la Unión Europea, la proporción de adultos con competencias digitales básicas pasa del 34 % entre los que han completado el primer ciclo de educación secundaria al 51 % entre los que tienen estudios secundarios de segundo ciclo y al 80 % entre los que tienen estudios postsecundarios.
- En los últimos 10 años, la proporción de población con al menos estudios de educación secundaria aumentó en 5 puntos porcentuales. Entre los países cuyo punto de partida era inferior al 20 % en 2012-13, India registró un aumento de 18 puntos porcentuales en 10 años; sin embargo, en países como Guatemala, Níger y Senegal la cifra parece haberse estancado.
- Las competencias de liderazgo, como la toma de decisiones, el trabajo en grupo y la negociación, pueden enseñarse y aprenderse. Expresar las propias opiniones puede fomentar el liderazgo; sin embargo, según un estudio realizado en varios países y ciudades, los estudiantes desfavorecidos suelen ser menos asertivos que el resto del alumnado.

CAPÍTULO 11



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 GLOBAL

4.4.1 - Porcentaje de jóvenes y adultos con competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), desglosada por tipo de competencia

INDICADORES TEMÁTICOS

4.4.2 - Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencias en alfabetización digital

4.4.3 - Tasas de logros educativos de jóvenes y adultos, desglosadas por grupo de edad y nivel educativo

Mientras que la meta 4.3 de los ODS se centra en garantizar el acceso a la formación profesional, terciaria y de adultos, la meta 4.4 de los ODS la complementa, centrándose en uno de los principales resultados de dicha educación: la adquisición de competencias para acceder al empleo, el trabajo digno y el emprendimiento. Aunque existe un enorme abanico de posibles competencias generales y específicas para acceder al empleo, el objetivo por convención se centra principalmente en las competencias relacionadas con la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC). Esto se debe no solo a que los avances tecnológicos y la digitalización están afectando cada vez más al mundo laboral a escala mundial, sino también a que estas competencias pueden supervisarse de forma comparable.

El indicador global 4.4.1 de los ODS pretende medir el porcentaje de jóvenes y adultos con competencias en TIC. Inspirado en una encuesta de hogares de Eurostat introducida a principios de la década de 2000 para los Estados miembros de la Unión Europea (UE), el indicador se basa en la autoevaluación de los participantes sobre una lista de nueve actividades relacionadas con las TIC realizadas en los tres meses anteriores a la encuesta. Estas actividades están relacionadas con el uso del ordenador como, por ejemplo, el envío de correos electrónicos con archivos adjuntos, la instalación de programas informáticos y el manejo de fórmulas de hojas de cálculo. En los últimos años, en el marco del Grupo de Expertos sobre Indicadores de las TIC en los Hogares, la Unión Internacional de Telecomunicaciones ha intentado seguir desarrollando el indicador (UIT, 2024).

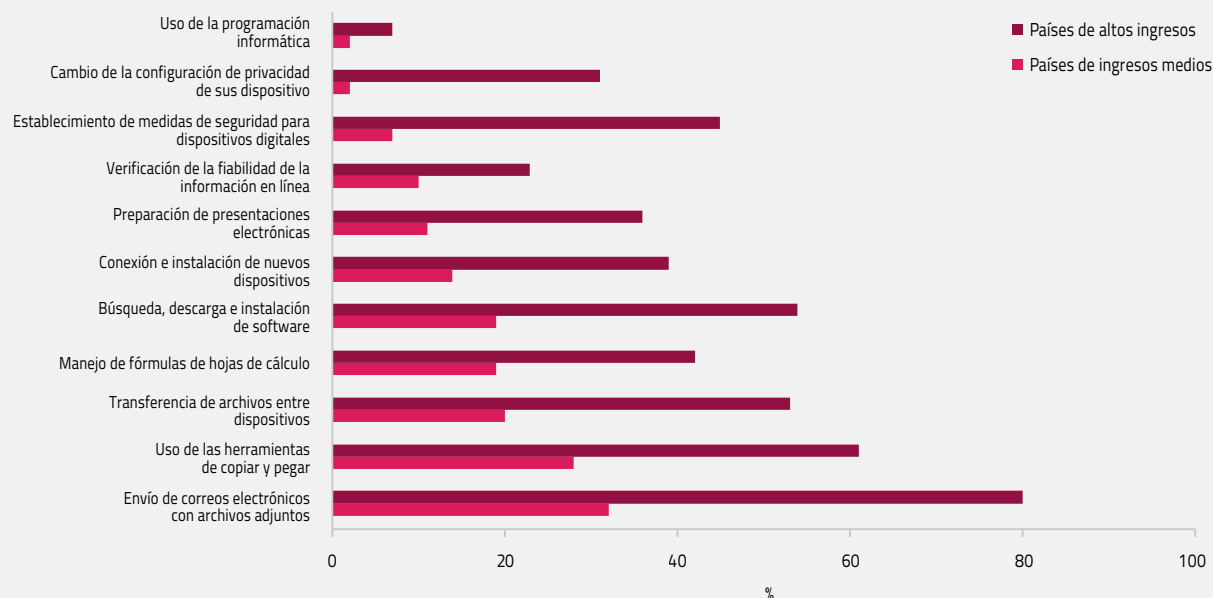
A nivel mundial, la recopilación de datos sobre competencias en TIC se lleva a cabo de forma desigual, con una cobertura mucho mayor de los países ricos. Entre los países que comunicaron estos datos en 2021, la adquisición de competencias en TIC está desigualmente distribuida. En el caso de las competencias más sencillas como, por ejemplo, enviar correos electrónicos con archivos adjuntos, el 80 % de los adultos de la mediana de los países de altos ingresos afirmaron saber cómo llevar a cabo esta tarea, frente a un 32 % de los adultos de los países de ingresos medios. Por otro lado, en lo que respecta a las competencias más complejas, solo un 7 % de los adultos de los países de altos ingresos y un 2 % de los países de ingresos medios reconocieron, por ejemplo, saber cómo escribir un programa informático utilizando un lenguaje de programación (figura 11.1).

El doble reto de la supervisión de estos datos consiste en mantener la comparabilidad a lo largo del tiempo y entre contextos, limitando al mismo tiempo el número de preguntas de la encuesta. Una reciente revisión de la lista ha dado lugar a la introducción de dos novedades. En primer lugar, se ha intentado incorporar estas actividades en un marco conceptual más amplio: el Marco de Competencias Digitales para los Ciudadanos (Digcomp) de la Unión Europea (Comisión Europea, 2024), que consta de cinco grandes áreas -alfabetización informacional y de datos, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas- y que también ha sido adoptado por la UNESCO como Marco Global de Alfabetización Digital (IEU, 2018). En segundo lugar, se han añadido nuevas actividades, sobre todo relacionadas con el uso de teléfonos inteligentes. Por ejemplo, dada la preocupación mundial por el consumo indiscriminado de información y la difusión de noticias falsas, una nueva actividad

FIGURA 11.1:

En los países de altos ingresos, los adultos tienen niveles mucho más altos de competencias en TIC que en los países de ingresos medios

Porcentaje medio de jóvenes y adultos con competencias en TIC, desglosado por grupo de países según sus ingresos, 2021 o último año

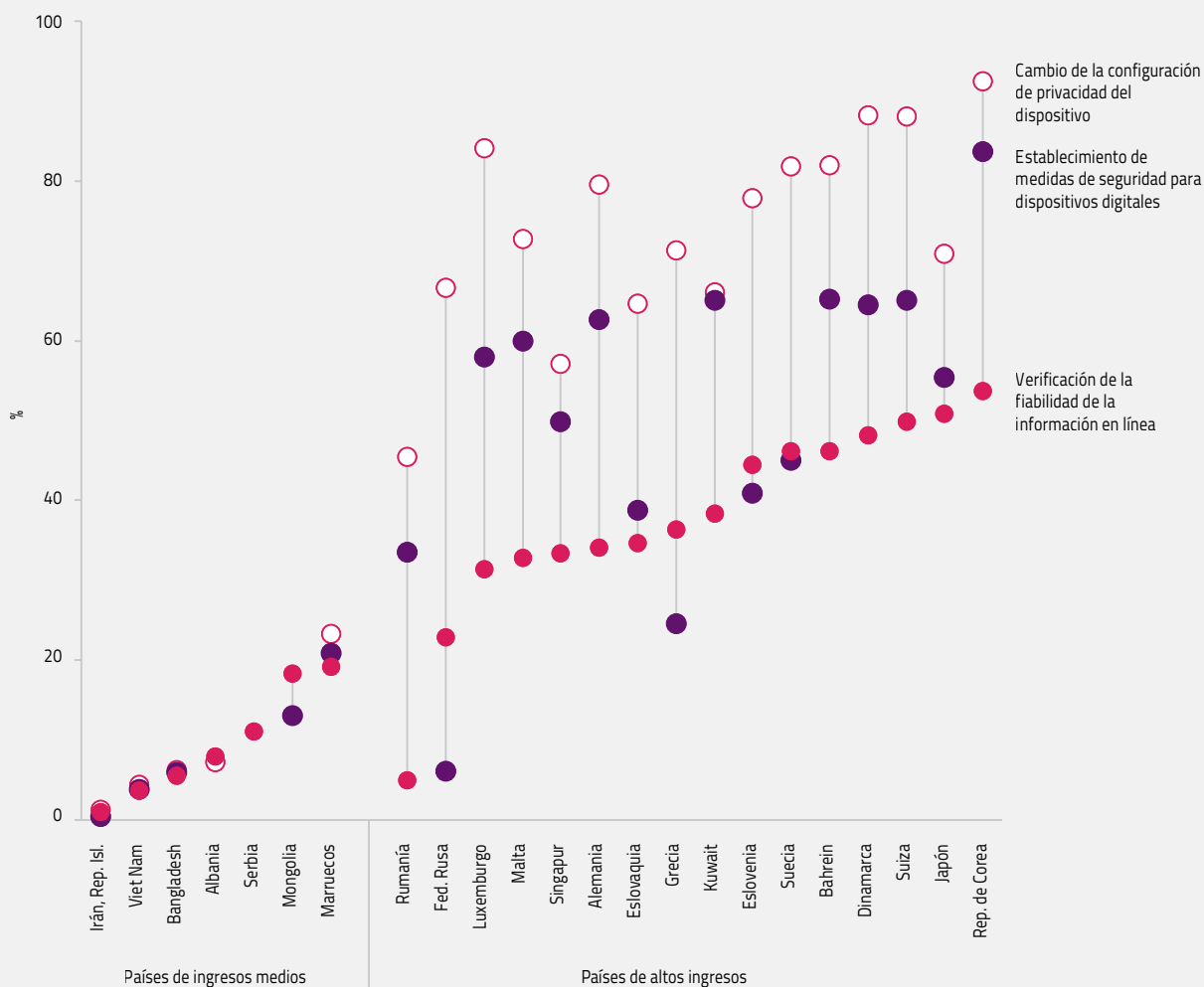


GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig11_1

Fuente: Base de datos del IEU.

FIGURA 11.2:

Apenas 1 de cada 20 jóvenes y adultos de Bangladesh, Irán y Viet Nam pueden verificar la fiabilidad de la información en línea
 Porcentaje de jóvenes y adultos con determinados conocimientos de TIC relacionados con los teléfonos inteligentes, desglosado por grupo de países según sus ingresos, 2021 o último año



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig11_2

Fuente: Base de datos del IEU.

en el ámbito de la alfabetización informacional y de datos consiste en saber cómo verificar la fiabilidad de la información. Dos nuevas actividades en el área de seguridad son las de saber cambiar la configuración de privacidad y establecer medidas de seguridad eficaces como, por ejemplo, contraseñas seguras o notificaciones de intento de inicio de sesión.

Dado que estas actividades se han añadido recientemente, son relativamente pocos los países que han empezado a proporcionar datos al respecto. Entre 16 países de altos ingresos, el 51 % de los jóvenes y adultos declararon saber establecer medidas de seguridad para los dispositivos digitales, frente al 9 % en una pequeña muestra de 5 países de ingresos medios. Aproximadamente el 10 % de los jóvenes y adultos de los países de ingresos medios -y no más del 5 % en Bangladesh, la República

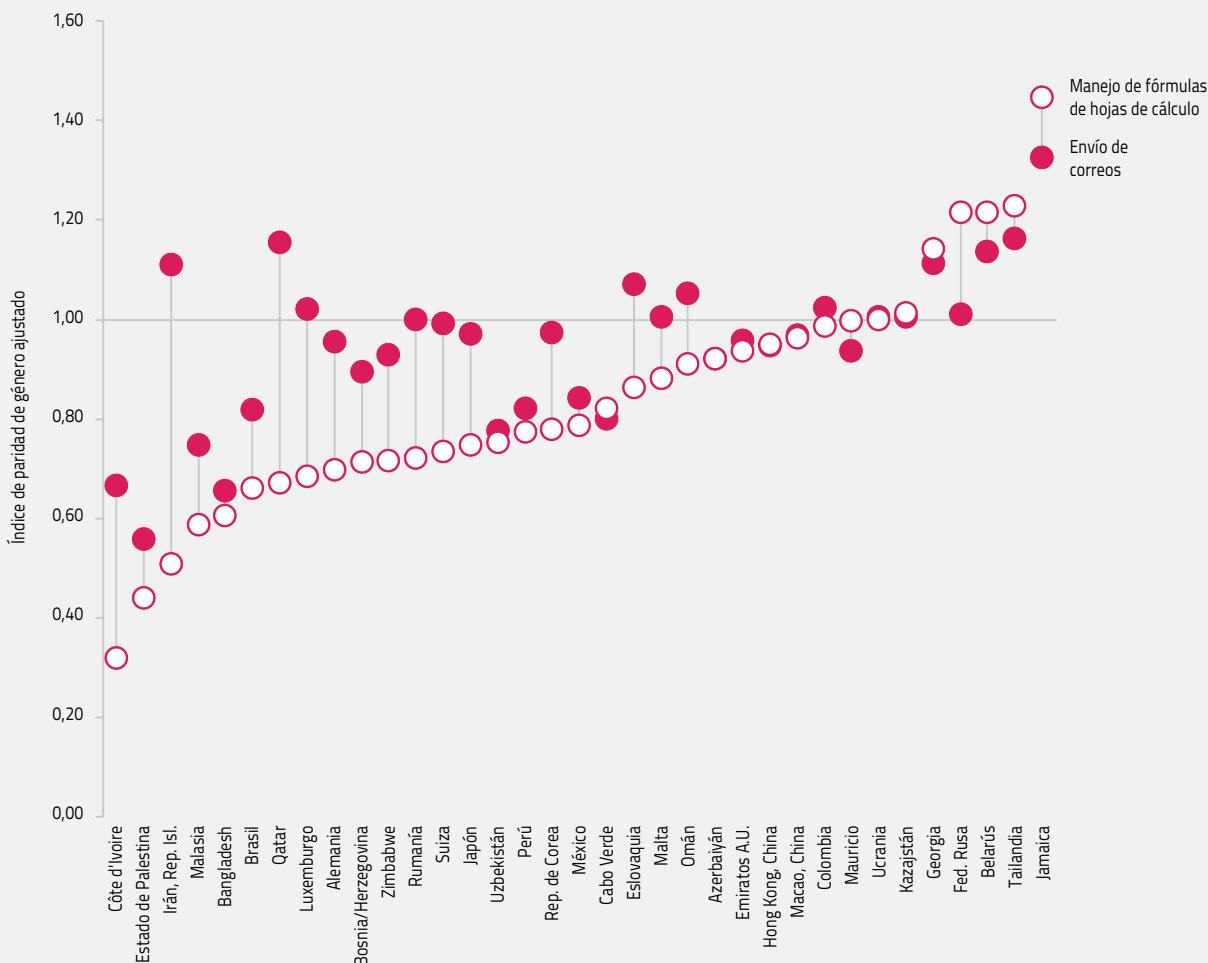
Islámica del Irán y Viet Nam- afirmaron saber cómo verificar la fiabilidad de la información en línea. Sin embargo, en lo que respecta a los adultos de los países de altos ingresos, este porcentaje ascendía hasta el 38 %, aunque las cifras oscilaban entre el 5 % de Rumanía y el 54 % de la República de Corea (figura 11.2).

Las competencias en TIC no solo están desigualmente distribuidas entre los países, sino también dentro de ellos. Por ejemplo, hay variaciones significativas por edad, sexo y ubicación en lo que respecta a la verificación de la fiabilidad de la información en línea. En primer lugar, existe una diferencia media de 12 puntos porcentuales entre los jóvenes (de 15 a 24 años) y los adultos (de 25 a 74 años), aunque esta media se eleva a más de 20 puntos en el caso de países como Croacia y Noruega. Esta brecha generacional explica en parte por qué los adultos mayores tienden

FIGURA 11.3:

Los hombres tienen aún más probabilidades que las mujeres de tener competencias de TIC a medida que aumenta el nivel de cualificación

Índice de paridad de género ajustado para la proporción de adultos que han enviado un correo electrónico con archivos adjuntos y han utilizado fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo, países seleccionados, 2021 o último año



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig11_3

Fuente: Base de datos del IEU.

“

Por cada 100 hombres, 83 mujeres declararon ser capaces de verificar la fiabilidad de la información en línea; las mayores diferencias se observaron en la República Islámica del Irán y Suiza, donde, por cada 100 hombres, solo 59 y 65 mujeres respectivamente afirmaron saber cómo realizar esta tarea

”

a compartir noticias falsas con más frecuencia que los jóvenes (Guess et al., 2019). En segundo lugar, por cada 100 hombres, solo 83 mujeres declararon saber cómo verificar la fiabilidad de

la información en línea. Los países con mayor diferencia entre hombres y mujeres son la República Islámica del Irán y Suiza, donde solo 59 y 65 mujeres afirmaron, respectivamente, saber cómo llevar a cabo esta tarea por cada 100 hombres. Países como Letonia y los Emiratos Árabes Unidos han alcanzado la paridad, mientras que en Kuwait solo 80 hombres por cada 100 mujeres son capaces de verificar la información en línea. En tercer lugar, solo 72 residentes rurales por cada 100 residentes urbanos declararon poder verificar la fiabilidad de la información en línea, una brecha inevitablemente relacionada con el menor acceso a las TIC en las zonas rurales.

Las discrepancias tienden a aumentar con la complejidad de la tarea. Por ejemplo, por cada 100 hombres, 95 mujeres son capaces de enviar un correo electrónico con archivos adjuntos, pero solo 84 saben trabajar con fórmulas de hojas de cálculo (figura 11.3). Aun así, hay algunas excepciones notables.

En Tailandia, por cada 100 mujeres solo 77 hombres saben trabajar con este tipo de fórmulas. En Jamaica, donde solo un total de 55 hombres por cada 100 mujeres son capaces de llevar a cabo este tipo de tarea, las chicas obtienen mejores resultados que los chicos en los exámenes de informática de secundaria; no obstante, hay muchos más hombres que mujeres matriculados y graduados en programas de tecnología en la educación terciaria (Gobierno de Jamaica, 2018).

La adquisición de competencias en TIC tiene lugar a través de varias modalidades, en muchos lugares y en distintos momentos. Sin embargo, el papel de la educación formal sigue siendo crucial, no solo en lo que respecta a la preparación de los estudiantes para que estos continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas sino también porque este tipo de educación imparte directamente competencias digitales; por ello, es importante que los centros educativos cuenten tanto con docentes capaces de liderar este tipo de enseñanza y aprendizaje, como con las infraestructuras necesarias. Por ejemplo, en 2023, entre los 27 países de la UE, se desarrolló una medida denominada como «competencias digitales básicas», que se define como el hecho de haber realizado con éxito al menos una actividad de cada una de las áreas DigComp. El porcentaje de adultos con competencias digitales básicas oscilaba entre el 34 % en el caso de aquellas personas que, como máximo, habían completado el primer ciclo de educación secundaria, el 51 % en lo que respecta a aquellas que habían completado el segundo ciclo de educación secundaria y el 80 % entre los adultos que habían cursado estudios de educación postsecundaria (Eurostat, 2024). A medida que vaya aumentando el porcentaje de adultos que hayan cursado al menos estudios de educación secundaria, también aumentarán las competencias digitales (**recuadro 11.1**).

La presencia de ordenadores en los centros escolares es un factor importante para exponer a alumnos y profesores a la tecnología. Entre los 60 países que han participado en las sucesivas rondas del *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)* destinado a los alumnos de 15 años, la media de ordenadores disponibles para fines educativos por cada 100 alumnos fue de 61 en 2012, 68 en 2018 y a 73 en 2022. Sin embargo, este ratio no aumentó en absoluto en los 16 países de ingresos medios de la muestra, en los que se mantuvo en 32 en 2022, y solo aumentó en los 44 países de altos ingresos, donde pasó de 66 a 86 entre 2012 y 2022. Durante dicho periodo, entre los países de ingresos medios, la cifra descendió de 49 a 33 en Argentina, pero aumentó de 48 a 70 en Colombia. En lo que respecta a los países de altos ingresos, este ratio descendió de 65 a 55 en Alemania, se mantuvo en 24 en Grecia, el nivel más bajo de este grupo, y llegó casi a duplicarse en Estados Unidos, donde pasó de 95 a 174, colocando al país en el nivel más alto entre todos los países (OCDE, 2023).

La pandemia de la COVID-19 marcó un antes y un después en la concienciación sobre la importancia de las competencias en TIC en los sistemas de educación formal, especialmente entre el profesorado. Entre 2018 y 2022, la proporción de estudiantes en escuelas cuyos directores estaban de acuerdo en que había recursos profesionales eficaces para que los docentes aprendieran a usar dispositivos digitales aumentó del 65 % en 2018 al 80 % en 2022 en los países participantes en el PISA. Asimismo, la proporción de estudiantes en escuelas cuyos directores estaban

de acuerdo en que los docentes tenían las competencias técnicas y pedagógicas necesarias para integrar este tipo de dispositivos en la enseñanza aumentó del 67 % en 2018 al 90 % en 2022. Este aumento fue de más de 40 puntos porcentuales en el caso de Finlandia (donde pasó del 50 % al 93 %), Japón (donde se registró un aumento del 27 % al 71 %) y Marruecos (donde el porcentaje pasó de 41 % al 82 %) (OCDE, 2023) (**figura 11.4**).

“

La pandemia de la COVID-19 marcó un antes y un después en la concienciación sobre la importancia de las competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) en los sistemas de educación formal, especialmente entre el profesorado

”

La presencia de profesores e infraestructuras adecuadas, sin embargo, no basta para garantizar que los alumnos adquieran competencias digitales. Según el *Estudio Internacional de Alfabetización Informática y de la Información*, que evaluó las competencias informáticas e informacionales en 2018, hubo una variación considerable. Entre los 12 sistemas educativos participantes, el 54 % de los alumnos de 8.º curso alcanzaron niveles mínimos de alfabetización digital; sin embargo, esta cifra osciló entre el 19 % de Kazajstán y el 81 % de Dinamarca (Fraillon et al., 2020).

ENFOQUE 11.1. ¿SE PUEDE ENSEÑAR EL LIDERAZGO?

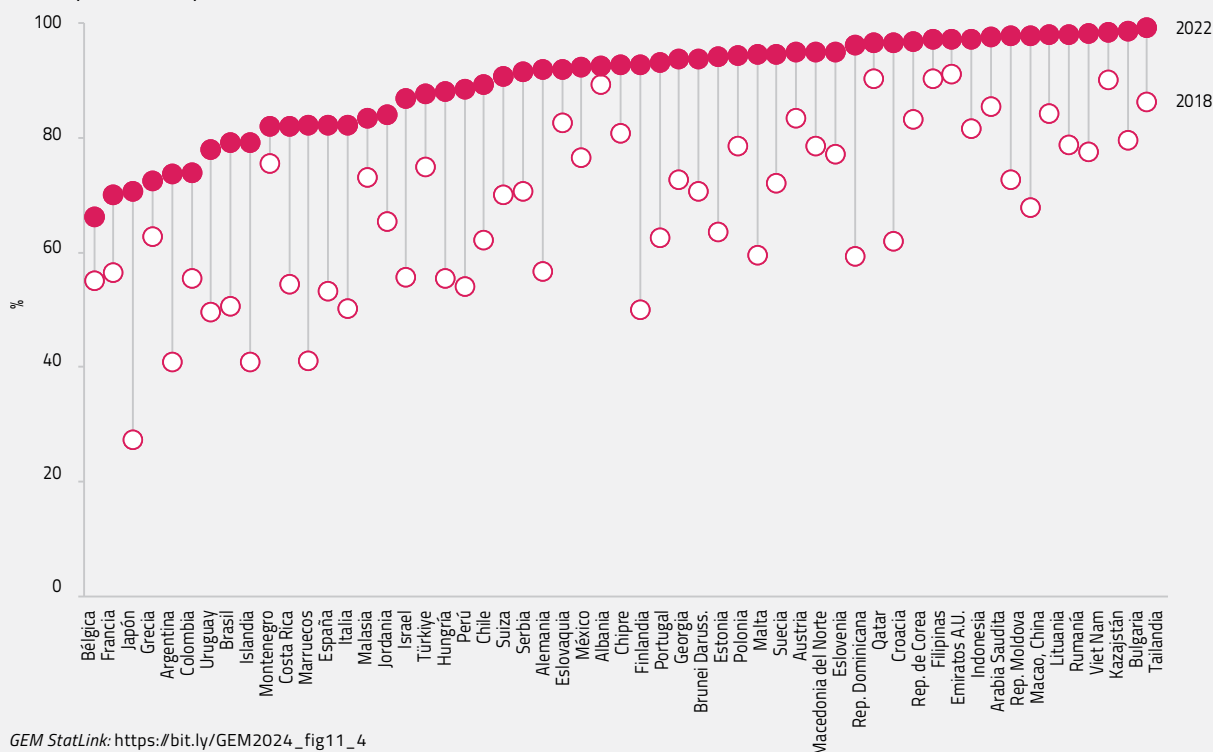
La pregunta de si el liderazgo se puede enseñar es un viejo debate (Brooks et al., 2019; Channing, 2020; Doh, 2003), que refleja la cuestión de la naturaleza frente a la crianza, o lo que es lo mismo, de si los líderes nacen o se hacen. Algunas personas sostienen que las competencias comúnmente asociadas al liderazgo, como la iniciativa, la asertividad y el carisma, son cualidades innatas que no pueden adquirirse mediante la educación formal. En ellos, influyen factores como el contexto social, el estatus socioeconómico de los progenitores y el comportamiento parental (Duan et al., 2022; Murphy y Johnson, 2011).

Sin embargo, las competencias y comportamientos de liderazgo sí pueden enseñarse (Channing, 2020). Pueden cambiar y crecer en función de determinadas actividades y experiencias de desarrollo (Murphy y Johnson, 2011; Zaccaro et al., 2018). Competencias prácticas como la argumentación clara, la expresión oral y la buena comunicación pueden enseñarse con éxito y eficacia a través de la educación formal. Incluso los rasgos de personalidad, como la concienciación, la estabilidad emocional, la extraversión, la agradabilidad y la apertura a la experiencia (Chioda et al., 2023; Kankaraš y Suárez-Alvarez, 2019), que han demostrado tener una correlación fuerte y consistente con el liderazgo (Bono y Judge, 2004), han demostrado ser maleables y sensibles a las intervenciones.

FIGURA 11.4:

Las competencias de las y los profesores de educación secundaria en el uso de dispositivos aumentaron rápidamente durante la COVID-19

Porcentaje de alumnos de 15 años en escuelas cuyos directores estaban de acuerdo o muy de acuerdo en que los profesores tenían las competencias técnicas y pedagógicas necesarias para integrar los dispositivos digitales en la enseñanza, países seleccionados de ingresos medios y altos, 2018 y 2022



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig11_4

Fuente: OCDE (2023).

RECUADRO 11.1:

El nivel de logros educativos aumenta, pero lentamente

El indicador 4.4.3 de los ODS se centra en el nivel de educación de los adultos como indicador indirecto de las competencias reales para el trabajo. La variación entre países refleja el desarrollo educativo de los mismos, mientras que las comparaciones a lo largo del tiempo muestran diferencias en el ritmo al que se han expandido estos sistemas.

Se pueden hacer algunas observaciones generales. Según los últimos datos del IEU, en el país medio, la cuota de población aumentó 0,5 puntos porcentuales al año entre 2012-13 y 2022-23. A este ritmo, harían falta otros 80 años para conseguir que la tasa universal de finalización de la educación secundaria alcanzase el 100 % (figura 11.5).

“

La proporción de población con estudios de educación secundaria aumentó 0,5 puntos porcentuales al año; a este ritmo, harían falta otros 80 años para conseguir que la tasa universal de finalización de la educación secundaria alcanzase el 100 %

”

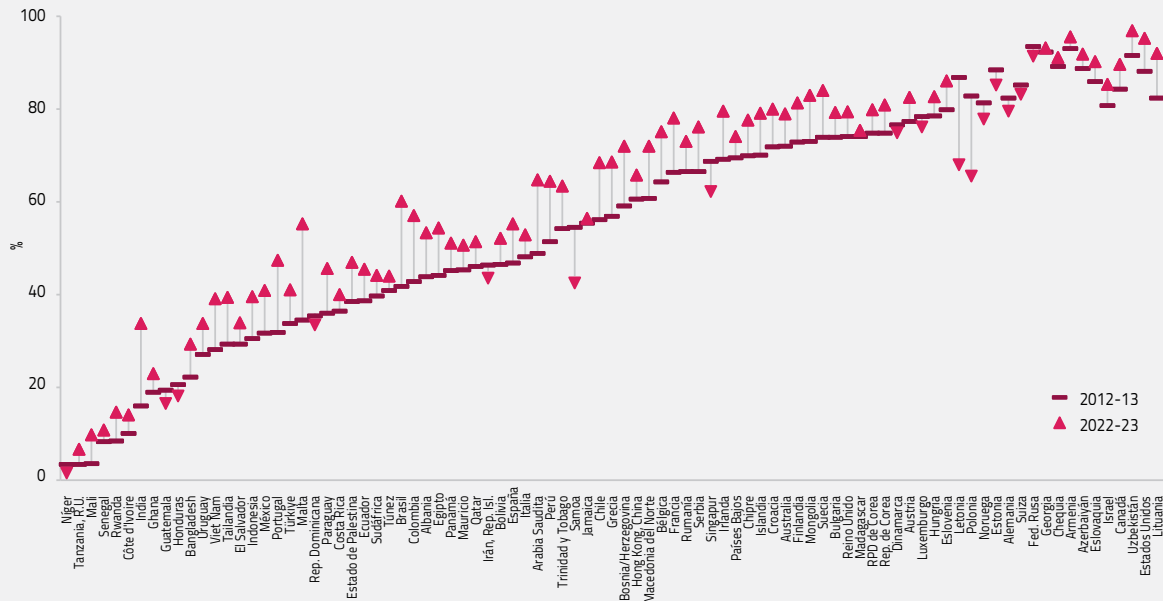
En los países cuyos puntos de partida se situaban por debajo del 20 % y por encima del 80 %, la tasa de población adulta con al menos estudios secundarios creció a la mitad de ritmo que en los países con puntos de partida intermedios (4 puntos porcentuales frente a 8 puntos porcentuales, respectivamente, en 10 años). Pero también hay variaciones significativas dentro de cada grupo de países. Por ejemplo, entre los países cuyo punto de partida era inferior al 20 % en 2012-13, India registró un aumento de 18 puntos porcentuales en 10 años, mientras que en países como Guatemala, Níger y Senegal la cifra parece haberse estancado. Entre los países cuyo punto de partida estaba entre el 20 % y el 40 % en 2012-13, Malta y Portugal registraron, respectivamente, un aumento de 21 y 16 puntos en 10 años, mientras que en la República Dominicana y Honduras la tasa permaneció estancada. Esto significa que, a pesar de algunas tendencias medias claras, ningún país tiene una trayectoria predeterminada.

También hay casos de países en los que parece que la trayectoria se ha invertido, ya sea de manera considerable, como en Letonia y Polonia, lo cual es posible que se deba al impacto a largo plazo de la transición política de los años 90, o de forma más lenta y sutil, como es el caso de Alemania y Suiza, donde la razón parece estar relacionada con el impacto de la inmigración.

Continúa en la página siguiente...

RECUADRO 11.1 CONTINUACIÓN:
FIGURA 11.5:

El porcentaje de población con al menos estudios de educación secundaria aumentó 5 puntos porcentuales en 10 años
Proporción de adultos con al menos estudios de segundo ciclo de educación secundaria, 2012-13 y 2022-23



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig11_5

Fuente: Base de datos del IEU.

A menudo, se ha asumido que el liderazgo docente es más eficaz cuando este se otorga a personas que ya han adquirido previamente cierta experiencia en entornos organizativos (Grint, 2007). Dado que las competencias de liderazgo tienen una orientación práctica, puede ser conveniente que, para garantizar su aprendizaje, los aspirantes a líderes tengan ya cierta experiencia en entornos laborales o dinámicas de grupo. Sin embargo, la formación en competencias de liderazgo, cuyos orígenes se basan en dicha formación directiva en el entorno laboral, ha ido convirtiéndose progresivamente en una parte integrante de los programas formales de los establecimientos de educación superior, sobretudo en aquellos dedicados a la educación empresarial (Brooks et al., 2019; Colombo y Piva, 2020). Algunas de las competencias que desarrollan estos programas son la toma de decisiones, la fijación de objetivos, la empatía, la autoconciencia y la comunicación interpersonal (Lee y Chan, 2023).

Se ha demostrado que los programas de iniciativa empresarial que incorporan el desarrollo de competencias de liderazgo fomentan las intenciones y los comportamientos empresariales (Colombo y Piva, 2020; von Graevenitz et al., 2010). Un estudio sobre estudiantes de educación superior en Jordania que recibieron clases de iniciativa empresarial demostró que sus conocimientos y orientación hacia este tipo de iniciativas aumentaron significativamente (Alakaleek et al., 2023). Sin embargo, se critica la educación empresarial tradicional en el sentido de que puede ser necesario adoptar un enfoque conceptual y analítico riguroso de la formación, pero no a costa de la orientación práctica, como las pasantías, la formación en el puesto de trabajo, la orientación

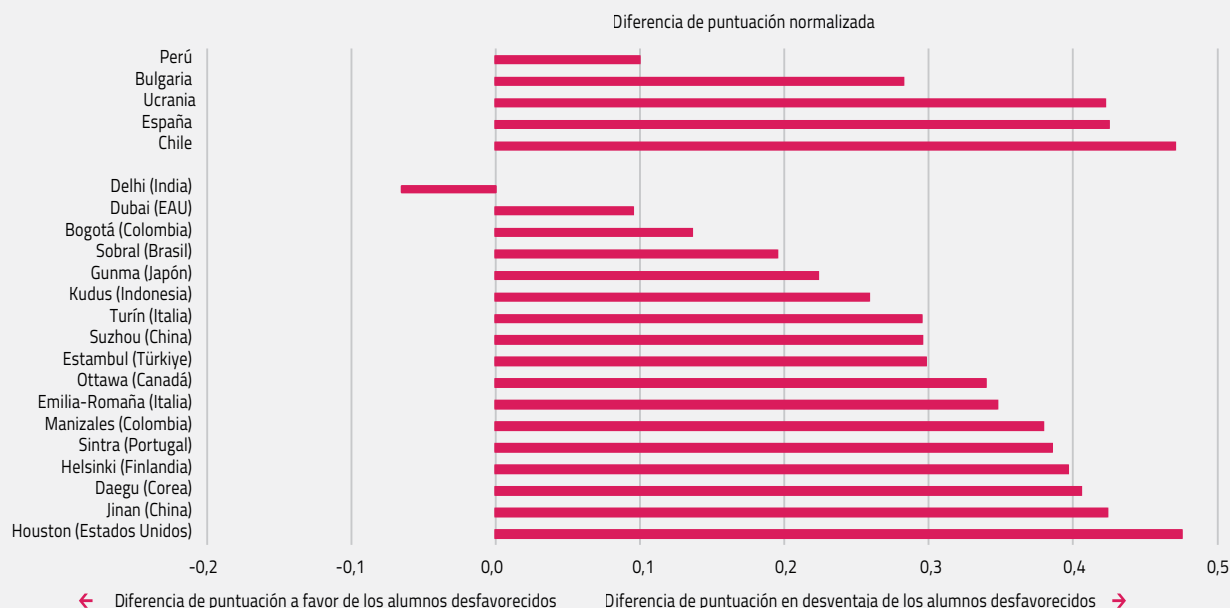
o la mentoría. Existe consenso en que los programas tradicionales de liderazgo han tenido dificultades para preparar a los líderes para los entornos laborales (Elmuti et al., 2005).

“El entorno escolar es un buen lugar para desarrollar las competencias de liderazgo, ya que constituye la experiencia organizativa principal y más importante durante toda la infancia”

Además de la formación en liderazgo para adultos, se han realizado esfuerzos para desarrollar las competencias de liderazgo entre niños y jóvenes (Dempster y Lizzio, 2007; Wright et al., 2023). Desde una perspectiva de aprendizaje permanente, el fomento de las aptitudes de liderazgo es un proceso que comienza durante los primeros años y en el que la educación formal puede desempeñar un papel fundamental (Elmuti et al., 2005; Lee y Chan, 2023). El entorno escolar es un buen lugar para desarrollar las capacidades de liderazgo, ya que constituye la experiencia organizativa principal y más importante durante toda la infancia. Las competencias de liderazgo pueden fomentarse a través de la toma de decisiones, la empatía, la autoconciencia

FIGURA 11.6:**Los alumnos desfavorecidos son menos asertivos que sus compañeros más privilegiados**

Diferencias estandarizadas entre las puntuaciones de los alumnos de 15 años de entornos socioeconómicos bajos y altos, 2019 y 2023



Notas: La población objetivo incluye únicamente a las escuelas públicas de Delhi, Houston, Ottawa y Sobral, y a las escuelas privadas de Dubái. Las diferencias por origen socioeconómico en estos centros, incluso en comparación con otros centros y con la media de todos ellos, deben interpretarse con cautela, ya que es poco probable que esté representada toda la gama de orígenes de los estudiantes en los respectivos centros.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig11_6

Fuente: Adaptado de OCDE (2024).

y el trabajo en grupo (Karagianni y Montgomery, 2018). Los estudiantes pueden adquirir competencias de liderazgo más allá de los estrechos límites de una asignatura específica. La participación en cualquier tipo de actividad grupal organizada, como coros, grupos musicales, grupos de teatro, *scouts* y clubes deportivos, puede ofrecer oportunidades inestimables para aprender y practicar este tipo de competencias (Duan et al., 2022).

Las muestras de liderazgo a nivel escolar se han relacionado con resultados posteriores positivos. En Zambia, las colegialas que participaron en programas de formación para la negociación obtuvieron mejores resultados tres años después de la intervención; por ejemplo, participaron en los exámenes nacionales, obtuvieron clasificaciones situadas en el 25 % superior de dichos exámenes y evitaron el embarazo hasta después del undécimo curso (Ashraf et al., 2020). Quienes, durante la adolescencia, actúan como líderes tienen más probabilidades de acabar ocupando puestos directivos en la edad adulta y, según se ha comprobado, el desarrollo de competencias de liderazgo a una edad temprana repercute positivamente en los salarios futuros (Kuhn y Weinberger, 2005).

La inversión en formación de líderes en las escuelas va más allá de preparar a los estudiantes para ser líderes empresariales. Los programas, especialmente los promovidos por organizaciones

no gubernamentales, tratan de preparar a los estudiantes para ser líderes del compromiso cívico y defensores de la educación sobre el clima y los derechos de las minorías. Las intervenciones realizadas en Uganda para empoderar a las colegialas mediante formación profesional e información sobre sexo, matrimonio y reproducción revelaron que, cuatro años después de la intervención, era más probable que trabajaran por cuenta propia y retrasaran la formación de una familia (Bandiera et al., 2020). Un estudio sobre el currículo de la educación para la ciudadanía mundial en América Central reveló que la mitad de los beneficiarios habían aumentado su participación en actividades de voluntariado y emprendimiento social, y habían sido capaces de crear conciencia cívica mediante el desarrollo de redes, grupos y comunidades de práctica (UNESCO et al., 2021).

Una cuestión que suele estar ausente en el diseño de los programas es que las competencias de liderazgo pueden estar desigualmente distribuidas entre la población. Por ejemplo, la asertividad -la capacidad de tomar la iniciativa y expresar opiniones- puede potenciar las competencias de liderazgo. Aunque la medición de la asertividad presenta dificultades técnicas, en un intento de este tipo realizado en 5 países y 17 ciudades, se encontraron diferencias considerables entre los alumnos de hogares más desfavorecidos socioeconómicamente y aquellos de los hogares más privilegiados (OCDE, 2024) (figura 11.6). Los resultados corroboran las

conclusiones de investigaciones anteriores que señalan la fuerte asociación entre el estatus socioeconómico y el desarrollo de competencias de liderazgo (Duan et al., 2022), y cómo la clase social es fundamental para la aparición y el reconocimiento del liderazgo (Loignon y Kodydek, 2021).

En resumen, la formación en liderazgo ha pasado de ser una actividad reservada únicamente a unos pocos estudiantes adultos a convertirse en una formación más exhaustiva y con objetivos ampliados, con el fin de preparar a la futura generación, no solo para los negocios, sino también para la defensa social. Es importante reconocer los factores sociales que configuran las aptitudes de liderazgo y ofrecer las mismas oportunidades a todos los jóvenes para que estos puedan desarrollar dichas competencias. Por último, deberían realizarse más esfuerzos en lo que respecta al análisis tanto de la eficacia de los programas de liderazgo como de los diferentes enfoques que es necesario adoptar en los distintos niveles de instrucción.



Niñas de la escuela mixta de la comunidad indígena de Chicoy, en la localidad de Todos Santos Cuchumatán del departamento de Huehuetenango (Guatemala) disfrutaban de su último día en el patio de la escuela el 16 de octubre de 2019, Día Mundial de la Alimentación.

Crédito: © UNICEF/UN0490984/Willocq*

MENSAJES CLAVE

- A nivel mundial, casi se ha alcanzado la paridad de género en las tasas de no escolarización. En tres regiones, hay más niños que niñas sin escolarizar: Asia Oriental y Sudoriental, Europa y América del Norte, y América Latina y el Caribe (donde, entre 2015 y 2023, el número de niños sin escolarizar por cada 100 niñas no escolarizadas pasó de 107 a 113). Por el contrario, hay más niñas que niños sin escolarizar en el Norte de África y Asia Occidental, Oceanía y África subsahariana, aunque las diferencias se han reducido significativamente desde 2015.
- La paridad de género se ha alcanzado ampliamente a escala mundial en lo que respecta a las tasas de finalización de estudios a todos los niveles. Sin embargo, en el África subsahariana, la proporción de mujeres jóvenes que terminan el segundo ciclo de educación secundaria por cada 100 varones del mismo grupo de edad es de tan solo 88 mujeres en lo que respecta a la finalización de este ciclo de estudios «a tiempo», y de 79 en el caso de aquellos y aquellas estudiantes que terminan dicho ciclo a una edad superior a la teórica.
- Las diferencias económicas en las tasas de finalización de estudios siguen siendo importantes. Los niños más ricos siguen teniendo cinco veces más probabilidades de completar el segundo ciclo de educación secundaria que los niños pobres.
- Los niños van por detrás de las niñas en lectura. Al final del primer ciclo de educación secundaria, los niños están más retrasados que las niñas en los países de ingresos medios, donde por cada 100 niñas, solo 72 niños adquieren las competencias necesarias, que en los países de altos ingresos, donde la proporción es de 88 chicos por cada 100 chicas. No hay diferencias sustanciales en lo que respecta al género en matemáticas.
- Menos del 20 % de los niños del África francófona reciben enseñanza en su lengua materna al final de la primaria; en unos pocos países en los que la proporción ha aumentado, esto puede deberse a que cada vez hay más niños cuyas familias tienden a utilizar el francés como lengua principal en casa.

CAPÍTULO 12



META 4.5

Equidad

Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la educación y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad

INDICADOR GLOBAL

4.5.1 – Índices de paridad (entre mujeres y hombres, zonas rurales y urbanas, quintiles de riqueza superior e inferior y grupos como los discapacitados, los pueblos indígenas y los afectados por los conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores de educación de esta lista que puedan desglosarse

INDICADORES TEMÁTICOS

4.5.2 – Porcentaje de alumnado de educación primaria cuya primera lengua o lengua materna es la lengua de enseñanza

4.5.3 – Medida en que las políticas explícitas basadas en fórmulas reasignan recursos educativos a las poblaciones desfavorecidas

4.5.4 – Gasto en educación por alumno, desglosado por nivel educativo y fuente de financiación

4.5.5 – Porcentaje de la ayuda total a la educación destinada a los países menos desarrollados

Dada su referencia a la necesidad de garantizar el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje permanentes a todos los ciudadanos del mundo, la equidad es inherente a la formulación del ODS 4. Este concepto de universalidad también está presente en varias de las metas del ODS 4, como la meta 4.1, que pide a los países que garanticen que «todos los niños y niñas» terminen la educación primaria y secundaria. La meta 4.5 de los ODS pretende hacer más hincapié en el derecho fundamental a la educación para todos los ciudadanos del mundo, independientemente de su origen, haciendo referencia explícita al género, la discapacidad, la indigencia y la vulnerabilidad. Dicha meta recuerda a los gobiernos la necesidad de tomar las medidas necesarias para dismantelar las barreras que impiden la igualdad de oportunidades en la educación, desde el acceso a la educación formal hasta la calidad ofrecida en los centros educativos.

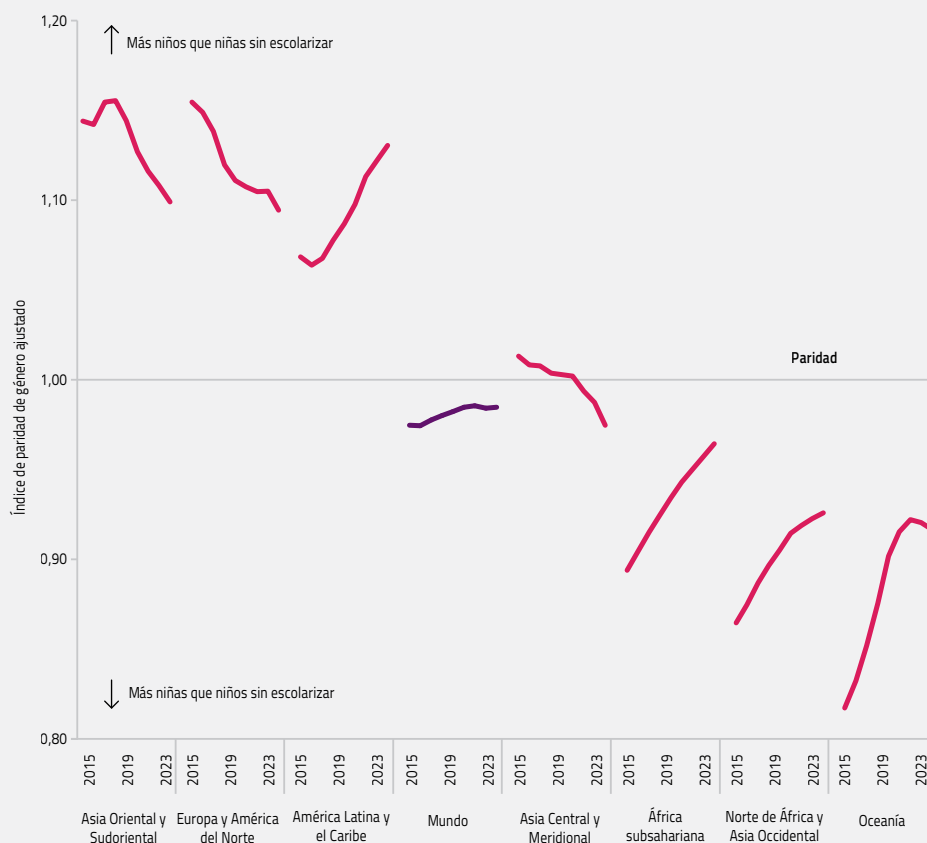
Los datos indican que la desigualdad mundial ha ido disminuyendo en términos de años de educación (Morrisson y Murtin, 2013). Sin embargo, algunos sostienen que esto refleja principalmente un proceso por el cual los sistemas educativos de los distintos países se parecen cada vez más entre sí y que, por tanto, las desigualdades a nivel nacional son cada vez más prominentes (Permanyer y Boertien, 2021).

El indicador global 4.5.1 de los ODS es el índice de paridad, es decir, la relación entre dos valores de un indicador de educación: el nivel alcanzado por un grupo desfavorecido en relación con un grupo privilegiado. Su objetivo es hacer un seguimiento de las disparidades existentes en los siete indicadores globales del ODS 4 que pueden desglosarse por grupos sociodemográficos: nivel mínimo de competencias en lectura y matemáticas (4.1.1), tasa de no escolarización o de finalización de los estudios (4.1.2), desarrollo infantil (4.2.1),

FIGURA 12.1:

A nivel mundial, la disparidad de género en las tasas de no escolarización ha disminuido significativamente en los últimos años

Índice de paridad de género ajustado para las tasas totales de niñas y niños no escolarizados, 2015-23



Nota: La tasa de no escolarización es un indicador negativo (es decir, cuanto mayor es su nivel, peor es el nivel de desarrollo educativo). Por lo tanto, el índice de paridad se ha invertido para ajustarse a la convención de que el índice de paridad es inferior a 1 para el grupo desfavorecido.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig12_1

Fuente: Base de datos VIEW.

tasa de participación en la educación de la primera infancia (4.2.2), tasa de participación en la educación de adultos (4.3.1), competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (4.4.1) y tasa de alfabetización (4.6.1).

Es importante señalar las limitaciones del índice de paridad como medida de la desigualdad: cuando se aplica a estos indicadores, que van todos del 0 % al 100 %, la disparidad, casi por definición, empieza a aumentar en los valores bajos del indicador, alcanzando un máximo en torno al 50 % y luego disminuyendo cuanto más se acerca un país a la consecución de resultados universales para su población. En otras palabras, es posible que el índice de paridad no refleje exactamente el grado de desigualdad de un país en general, sino que resulte más útil a la hora de mostrar si, entre países con niveles similares de desarrollo educativo, existen países en los que la desigualdad es más importante que en otros.

Incluso con un indicador sencillo como el índice de paridad, comparar la desigualdad entre países y a lo largo del tiempo no resulta fácil. El análisis de la desigualdad en la educación a nivel nacional puede examinar una serie de características que si bien pueden ser relevantes para el contexto de ese país concreto, como la lengua y la etnia, no son comparables entre países. Incluso características como la ubicación y la riqueza pueden plantear dificultades, ya que sus definiciones varían según el país. Las comparaciones más directas son por sexo y, desde que se desarrollaran las definiciones internacionales, por discapacidad; aunque el pequeño tamaño de las muestras hace que resulte difícil extraer conclusiones sólidas sobre este último aspecto.

“ Se ha prácticamente alcanzado la paridad de género en lo que respecta a la tasa de no escolarización ”

En el caso de la tasa de no escolarización, definida sobre todos los niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar (aproximadamente entre 6 y 17 años), se ha prácticamente alcanzado la paridad de género, un logro observado incluso en Asia Central y Meridional, a pesar de que la región incluye países como Afganistán, donde las niñas tienen prohibido oficialmente el acceso a la educación secundaria. En tres regiones, hay más niños que niñas sin escolarizar: Asia Oriental y Sudoriental, Europa y América del Norte, y América Latina y el Caribe, donde se ha producido una tendencia al aumento de la disparidad, con un incremento del número de niños sin escolarizar de 107 a 113 por cada 100 niñas no escolarizadas. En estas regiones, se espera que los chicos se ajusten a ciertas normas de masculinidad, lo que aumenta su desinterés por la escuela (UNESCO, 2022). En cambio, hay más niñas que niños sin escolarizar en las otras tres regiones: África septentrional y Asia Occidental, Oceanía y África subsahariana, aunque las diferencias se han reducido significativamente desde 2015. En Oceanía, el número de niñas sin escolarizar por cada 100 niños no escolarizados se redujo de 118 a 108 entre 2015 y 2023 (figura 12.1).

“ A nivel mundial, existe una paridad de género en las tasas de finalización de la educación primaria, aunque la disparidad ha aumentado en el África subsahariana ”

En el caso de la tasa de finalización de estudios, los niveles de disparidad varían según el nivel educativo y la región. En general, hay paridad de género en la educación primaria, lo que concuerda con el hecho de que todas las regiones tienen casi universalizada la finalización de la escuela primaria. No obstante, la disparidad ha ido en aumento en el África subsahariana, donde el número de niñas que terminan la escuela primaria por cada 100 niños ha pasado de 105 a 108 desde 2015. Para explicar esto, que podría parecer contraintuitivo, es importante recordar que la tasa de finalización se define sobre el grupo de niños y niñas cuya edad cronológica es entre tres y cinco años superior a la edad teórica de graduación, y que el África subsahariana tiene la mayor tasa de niños con sobreedad. La creciente disparidad refleja el hecho de que cada vez más niñas avanzan de curso sin repetir, lo que significa que cada vez son más las que tienden a terminar la escuela primaria «a tiempo» en comparación con los niños. De hecho, las niñas casi han alcanzado la paridad en la finalización del primer ciclo de secundaria en el África subsahariana, donde la proporción de niñas que finalizan este nivel educativo por cada 100 niños ha pasado de 93 a 97 entre 2015 y 2023 (figura 12.2).

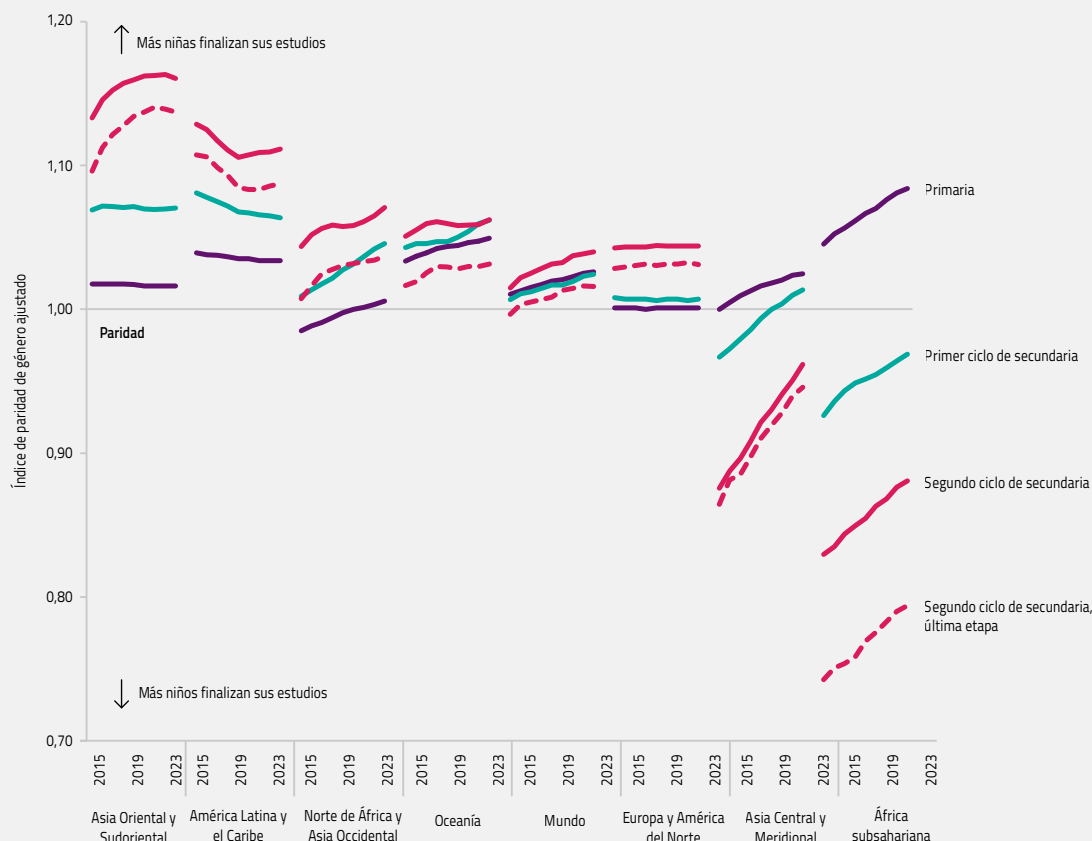
El hecho de que las chicas tengan más probabilidades de terminar la educación secundaria «a tiempo» en comparación con los chicos también puede observarse en los respectivos índices de paridad de género de la tasa de finalización oficial y la tasa de finalización de aquellos jóvenes cuya edad es hasta cinco años superior a la edad oficial de graduación. En el África subsahariana, la proporción de mujeres jóvenes que terminan el segundo ciclo de educación secundaria por cada 100 varones del mismo grupo de edad es de tan solo 88 mujeres en lo que respecta a la finalización de este ciclo de estudios «a tiempo», y de 79 en el caso de aquellos y aquellas estudiantes que terminan dicho ciclo a una edad superior a la teórica. Las jóvenes se ven presionadas a terminar pronto los estudios para cumplir con las normas culturales, que esperan que se casen y tengan hijos jóvenes. La discrepancia aquí descrita no se observa, por ejemplo, en Asia Central y Meridional, donde se ha avanzado rápidamente hacia la paridad: en ocho años, el número de mujeres jóvenes que terminan la enseñanza secundaria superior por cada 100 hombres jóvenes pasó de 88 a 96.

Un análisis más detallado de 35 países de ingresos bajos y medios, que representan más de la mitad de la población mundial en edad escolar, se centra en la evolución de los índices de paridad por ubicación y riqueza en tres años concretos: 2012, 2017 y 2022. Dada la heterogeneidad de los datos, los valores medios de los índices de paridad ofrecen una representación más precisa de las tendencias de la desigualdad. Se han producido avances significativos en la reducción de las diferencias entre las zonas urbanas y rurales.

FIGURA 12.2:

Los países de Asia Central y Meridional han avanzado más rápido en la consecución de la paridad de género en la tasa de finalización de la enseñanza secundaria que los de África subsahariana

Índice de paridad de género ajustado de la tasa de finalización, desglosado por región, 2015-23



Nota: Se considera que los países han alcanzado la paridad si el índice de paridad se sitúa entre 0,97 y 1,03.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig12_2

Fuente: Base de datos VIEW.

En lo que respecta a la educación primaria, en 2012, por cada 100 jóvenes residentes en zonas urbanas, solo 81 jóvenes de las zonas rurales terminaban la escuela; sin embargo, en 2022, esta proporción había aumentado hasta un total de 92 estudiantes de zonas rurales por cada 100 alumnos residentes en zonas urbanas. En el caso de la educación secundaria superior, solo 41 jóvenes procedentes de zonas rurales finalizaban sus estudios por cada 100 jóvenes urbanos en 2012; mientras que, en 2022, el número de jóvenes residentes en zonas rurales que terminaban este ciclo pasó a un total de 67 alumnos por cada 100 estudiantes urbanos.

En cambio, la diferencia entre el 20 % de las niñas y niños más ricos y el 20 % de los más pobres sigue siendo significativa en todos los niveles educativos. Aun así, sí se han observado grandes mejoras en lo que respecta a la educación primaria. El número de niños más pobres que terminan la escuela primaria por cada 100 de los niños más ricos ha aumentado de 50 en 2012 a 73 en

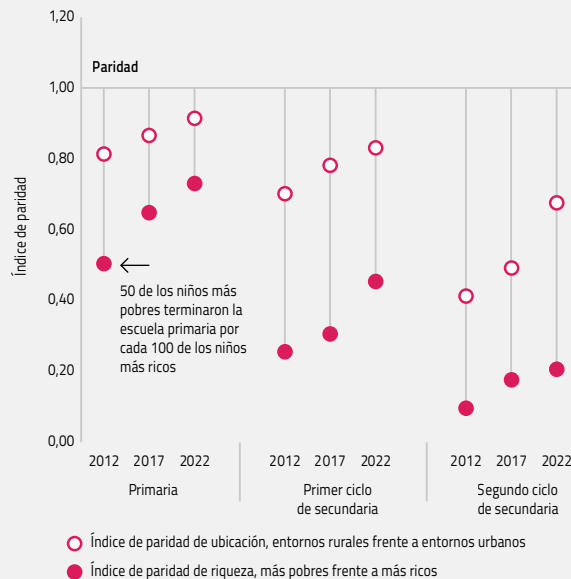
2022. Sin embargo, en cuanto al segundo ciclo de la educación secundaria, los niños más ricos siguen teniendo cinco veces más probabilidades de completar este nivel educativo que los niños pobres (figura 12.3).

En el caso de los resultados del aprendizaje, los resultados del *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)* de 2022 mostraron disparidades por sexo y estatus socioeconómico en el porcentaje de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria que alcanzan un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas. En la mediana de los países que participaron en la evaluación, solo 87 varones por cada 100 mujeres alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura. En matemáticas, sin embargo, existe una paridad virtual.

FIGURA 12.3:

Las poblaciones vulnerables han alcanzado a sus iguales en la finalización de cada uno de los distintos niveles educativos

Índice de paridad de la tasa de finalización, países de ingresos bajos y medios, 2012, 2017 y 2022



Nota: El análisis incluye 35 países con observaciones en los años especificados o en torno a ellos.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig12_3

Fuente: Base de datos WIDE.

54 alumnos del quintil más bajo alcanzan el nivel mínimo de competencias por cada 100 alumnos del quintil más alto; en matemáticas, esta proporción es de 47 por cada 100 alumnos. En lo que respecta a las matemáticas, estas diferencias por motivos socioeconómicos son especialmente pronunciadas en los países de ingresos medios, donde solo 32 alumnos del quintil inferior alcanzan el nivel mínimo de competencia por cada 100 alumnos del quintil superior. En cambio, en los países de altos ingresos, 55 de los alumnos más pobres alcanzan el nivel mínimo de competencia por cada 100 de sus compañeros más ricos (figura 12.4b).

“

La situación socioeconómica influye más que el género en la disparidad académica

”

Las disparidades en función de la riqueza son especialmente significativas en las tasas de alfabetización, incluso en los países de ingresos bajos. En una muestra de 30 países de ingresos bajos y medios, se observó que, por cada 100 varones del 20 % de los hogares más ricos que pueden leer una frase sencilla, solo 53 varones adultos del 20 % de los hogares más pobres han adquirido este nivel de comprensión lectora. En el caso de las mujeres, la proporción era de 38 por cada 100. En la República Centroafricana, 37 hombres adultos del 20 % más pobre de los hogares estaban alfabetizados por cada 100 hombres del 20 % más rico, mientras que la proporción entre las mujeres era de solo 5 por cada 100. Esta situación se repite en Benín, Burkina Faso, Chad, Côte d'Ivoire, Nigeria, Senegal y Sierra Leona, donde no más de 15 mujeres del quintil más pobre sabían leer por cada 100 de las mujeres más ricas que sí sabían. Un reto importante en estos países de África Occidental es el de la diversidad lingüística y la lengua de enseñanza (recuadro 12.1).

La disparidad de género parece mayor en los países de ingresos medios, donde solo 72 niños alcanzan el nivel mínimo de competencia por cada 100 niñas, que en los países de altos ingresos, donde el valor medio es de 88 niños por cada 100 niñas (figura 12.4a). En matemáticas, aunque por término medio existe paridad tanto en los países de ingresos medios como en los países de altos ingresos, la paridad suele ser la norma en estos últimos, mientras que la situación varía en lo que respecta a los primeros, donde, por ejemplo, se ha observado una disparidad a expensas de las niñas en países latinoamericanos, como Costa Rica, Guatemala y Paraguay, pero a expensas de los niños en otros países, como Albania, Jamaica, el Estado de Palestina y Filipinas. En general, las chicas superan a los chicos en los países árabes. Un factor importante que contribuye a esta disparidad son las expectativas generalmente inferiores de rendimiento académico de los chicos (UNESCO, 2022). Además, se ha señalado que la elevada prevalencia de escuelas de un solo sexo en la región favorece el aprendizaje (Almasri et al., 2023). De hecho, la composición de los centros escolares y de las aulas puede influir tanto en el rendimiento del alumnado como en los resultados del aprendizaje (enfoque 12.1).

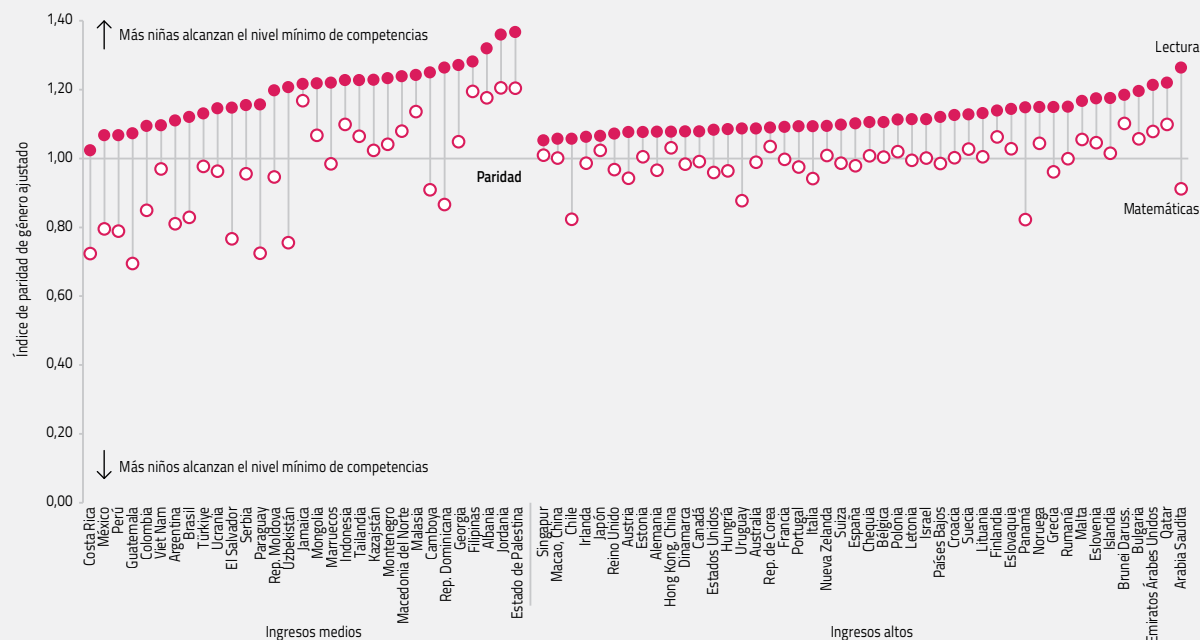
El estatus socioeconómico tiene un impacto más significativo en la disparidad académica que el género. En lectura, solo

FIGURA 12.4:

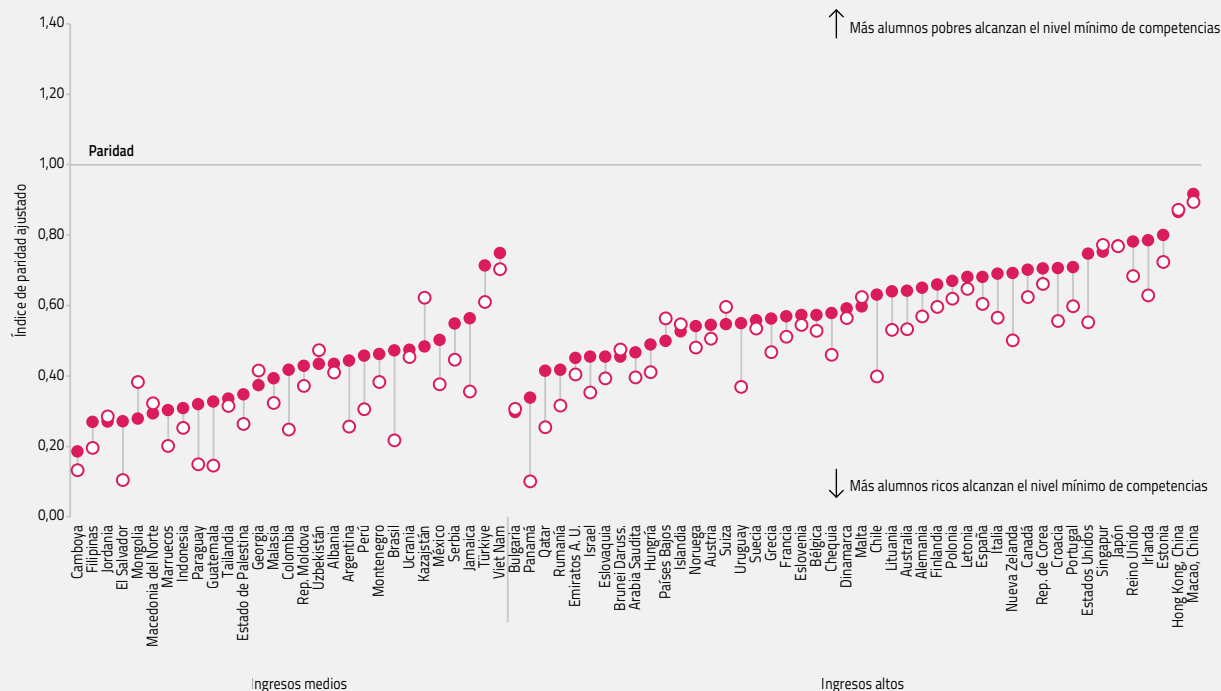
Las diferencias de género en lectura, que perjudican a los niños varones, son más pronunciadas en los países de ingresos medios que en los países de altos ingresos

Índice de paridad de género ajustado para los jóvenes de 15 años que alcanzan los niveles mínimos de competencia en matemáticas y lectura, 2022

a. Género, chicas frente a chicos



b. Riqueza, alumnos más pobres frente a alumnos más ricos



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig12_4

Fuente: Conjunto de datos del IEU basados en los resultados del PISA de 2022.

RECUADRO 12.1:
Existe una enorme discrepancia a nivel global en cuanto a la educación de los niños y niñas en su lengua materna

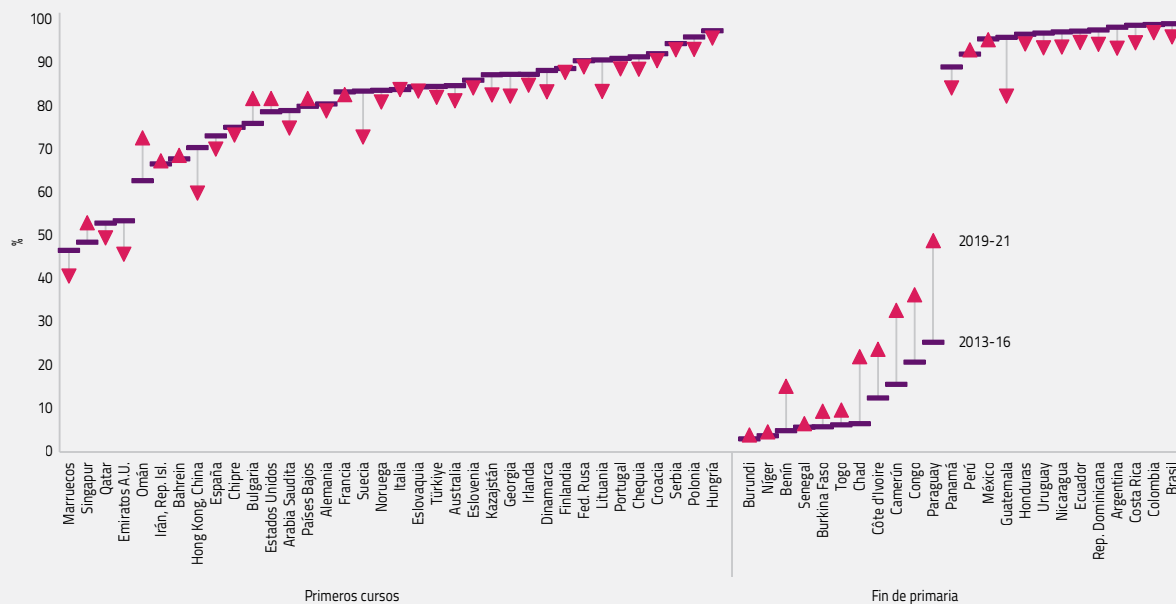
La creación de entornos inclusivos en las aulas y los centros escolares requiere una fuerte conexión con el entorno familiar de los alumnos. Un factor clave en este proceso es la necesidad de alinear la lengua de enseñanza con la lengua materna de los estudiantes (Nag et al., 2019). Este alineamiento es especialmente vital en regiones lingüísticamente diversas como el África subsahariana, Asia Meridional, Asia Sudoriental y Oceanía (UNESCO, 2024).

Enseñar a los niños en su lengua materna durante los primeros años es especialmente beneficioso para desarrollar sus competencias y capacidades cognitivas en aritmética y resolución de problemas. En reconocimiento de la importancia de esta cuestión, el indicador temático 4.5.2 de los ODS supervisa el porcentaje de estudiantes en los primeros cursos y al final de la escuela primaria cuya primera lengua o lengua materna coincide con la lengua de enseñanza de sus respectivos centros. Estos datos proceden principalmente de las evaluaciones del aprendizaje. La mayoría de los países que facilitan datos sobre la lengua de enseñanza en los primeros cursos son países ricos y, por tanto, no son representativos a escala mundial. Entre los países de los que se dispone de datos, el porcentaje medio de niños que reciben enseñanza en su lengua materna era del 84 % en torno a 2015, cifra que, sin embargo, descendió ligeramente hasta el 82 % en torno a 2022, lo cual se deba, probablemente, al impacto de la inmigración (figura 12.5). Suecia, que registró un descenso de 11 puntos porcentuales, ha tenido una importante afluencia de inmigrantes en los últimos años. Aunque a menudo se cita a Suecia como modelo internacional para el desarrollo de programas para la primera infancia que dan cabida a la diversidad, aún hay margen para tomar medidas adicionales para garantizar el establecimiento de planes individualizados de aprendizaje de idiomas (Cerna et al., 2019).

FIGURA 12.5:

En los últimos años, se ha producido un ligero descenso en la proporción de alumnos de los primeros grados que reciben enseñanza en su lengua materna

Porcentaje de alumnos cuya primera lengua o lengua materna es la lengua de enseñanza, 2013-16 y 2019-21



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig12_5

Fuente: Base de datos del IEU.

Son menos los países que comunican datos al final de la educación primaria, y estos se reparten en gran parte entre los países africanos francófonos y los países latinoamericanos, basándose en dos evaluaciones regionales. Menos del 20 % de los niños de África reciben enseñanza en su lengua materna, frente a más del 90 % en la mayoría de los países de América Latina, excepto Guatemala, Paraguay y Perú (Banco Mundial, 2021). Los países del África subsahariana, como Camerún, Chad, Congo y Côte d'Ivoire, son los que han registrado los aumentos más significativos en el porcentaje de alumnos que al final de la educación primaria reciben instrucción en su lengua materna. Sin embargo, es posible que esto no se deba al éxito de la introducción de las lenguas de los alumnos en el currículo, sino, más bien, a la continua emigración de las zonas rurales a las urbanas y los matrimonios mixtos entre diferentes grupos étnicos, que hacen que cada vez sea más probable que los niños y niñas crezcan hablando francés.

ENFOQUE 12.1. LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS INFLUYEN EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS INDIVIDUALES

El mérito individual es un ideal que está en la base de los logros educativos. Sin embargo, los logros no dependen únicamente del rendimiento personal de los alumnos, sino también de las características y el comportamiento del grupo social que les rodea. Los alumnos tienen poco poder de decisión sobre la composición de sus aulas. Sin embargo, la composición de los grupos sociales puede tener un gran impacto en su rendimiento académico, sus trayectorias educativas y otros resultados relevantes. Los planificadores de la educación deben comprender cómo afecta la configuración de estos grupos sociales a los resultados de los estudiantes y qué medidas pueden tomarse para mitigar cualquier impacto perjudicial.

El término «efecto de grupo» se refiere a la relación entre cualquier resultado individual y las características y comportamientos de otros miembros del grupo de referencia de ese individuo (Kline y Tamer, 2012). En el ámbito de la política educativa, los efectos de los compañeros se refieren a la medida en que el aprendizaje u otros resultados educativos relevantes están relacionados con los compañeros y compañeras de la clase o escuela, la familia o el vecindario de los alumnos (Barrios-Fernández, 2023). Los efectos de los compañeros pueden repercutir en el rendimiento académico (Sacerdote, 2011), las trayectorias educativas (Bursztyn et al., 2019), las competencias socioemocionales (Shure, 2021) y determinados componentes conductuales, como la mala conducta y el absentismo escolar (Bennett y Bergman, 2021), o la delincuencia adulta (Eren et al., 2022).

Los estudios han demostrado que las características de los compañeros (por ejemplo, la capacidad, el género, el estatus de inmigración, la raza y el estatus socioeconómico) tienen un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes (Barrios-Fernández, 2023). Un estudio realizado en los Países Bajos mostró un aumento de las puntuaciones de los estudiantes con capacidades bajas y medias asignados a grupos de mentoría con compañeros con capacidades similares (Booij et al., 2017). También se han identificado efectos de pares en niveles educativos superiores (Barrios-Fernández, 2023). Un estudio de las facultades de ciencias económicas de Grecia reveló que una alta concentración de estudiantes de bajo rendimiento disminuye el rendimiento académico tanto de estos estudiantes como de aquellos de alto rendimiento (Genakos y Kyrkopoulou, 2023). En cuanto a los resultados no académicos, un estudio realizado en El Salvador demostró que los grupos heterogéneos de compañeros ayudan a reducir la violencia escolar (Dinarte, 2024). Un estudio realizado en centros de primer ciclo de secundaria de dos provincias chinas reveló que el agrupamiento por capacidades reducía la ansiedad matemática de los alumnos de alto rendimiento (Gupta et al., 2023).

Es importante señalar que los efectos de los compañeros varían enormemente dependiendo del contexto (Paloyo, 2020). La respuesta de un alumno o alumna a las características de sus compañeros puede variar según el tipo de característica. Los efectos de los compañeros también pueden variar en

función de las características de un individuo, como el género y la raza (Patacchini et al., 2017). Un estudio realizado en centros de secundaria ingleses reveló que las chicas se beneficiaban más de estar con alumnos académicamente avanzados que los chicos (Lavy et al., 2012). En el estado norteamericano de Texas, se constató que en los cursos 5.º y 7.º, una mayor concentración de alumnos negros en el aula empeoraba los resultados académicos de este grupo de alumnos, pero no tenía ningún efecto sobre los resultados académicos de los alumnos blancos (Hanushek et al., 2009). Los resultados no son concluyentes en el caso de los estudiantes inmigrantes, ya que algunos estudios han sugerido que una alta concentración de estudiantes inmigrantes puede afectar negativamente tanto a los inmigrantes como a los no inmigrantes, mientras que otros estudios no han encontrado tal efecto o han revelado que dicha concentración solo afecta a los estudiantes inmigrantes (OCDE, 2023a).

“ Los efectos de los compañeros y compañeras dependen en gran medida del contexto ”

Los efectos de los compañeros pueden implicar múltiples factores de agrupación (por ejemplo, por capacidad, género, estatus de inmigración, raza y estatus socioeconómico) que afectan a múltiples resultados (por ejemplo, logros, trayectorias educativas y absentismo escolar). Por ello, y a pesar de que los efectos de los compañeros han sido ampliamente estudiados, el tamaño del impacto varía sustancialmente dependiendo del contexto, los resultados, las características y los comportamientos medidos (Barrios-Fernández, 2023).

A pesar de la heterogeneidad de estos resultados, el consenso general es que los efectos de los compañeros influyen en los resultados de los alumnos y que, por lo tanto, constituye un reto a nivel político. Si los efectos de los compañeros repercuten positivamente en los resultados de los alumnos, podrían incorporarse al diseño de las políticas para amplificar el impacto de los programas educativos. Por el contrario, si los efectos de los compañeros están teniendo una asociación negativa con los resultados de los estudiantes, es necesario abordarlos para desentrañar las desigualdades de las trayectorias educativas entre los diferentes grupos sociales (Barrios-Fernández, 2023).

Así pues, los mecanismos de la política escolar que influyen en el agrupamiento de los alumnos y la concentración en las aulas desempeñan un papel fundamental en la configuración de este efecto. La concentración puede tomar forma de manera vertical, mediante, por ejemplo, la asignación de alumnos de la misma edad a diferentes niveles de grado como consecuencia de la repetición de curso o al acceso diferencial a la educación preprimaria, o de manera horizontal, es decir, mediante la asignación de alumnos con diferentes capacidades, comportamientos e intereses a distintos centros, programas o clases para adaptar mejor la enseñanza a sus necesidades particulares. Cuando se produce a nivel escolar, la concentración y separación de alumnos en función de una característica, comportamiento o capacidad observados recibe el nombre de «segregación». Sin embargo, cuando dicha

operación tiene lugar entre programas (por ejemplo, programas profesionales y académicos), suele denominarse «selección», mientras que cuando se lleva a cabo dentro de una misma clase se etiqueta como «agrupamiento por capacidades» (OCDE, 2023b).

La agrupación y concentración de alumnos por capacidades también implica la separación y concentración de alumnos por otras características (por ejemplo, socioeconómicas, situación de inmigración y género). De hecho, se ha demostrado que cuanto más estratificado está un sistema escolar, más probable es que los alumnos desfavorecidos se encuentren escolarizados en los entornos de aprendizaje menos orientados académicamente y menos exigentes (OCDE, 2023b).

El análisis de los datos del PISA de 2022 muestra que la concentración y el agrupamiento de los alumnos no parecen tener una correlación directa con las puntuaciones o resultados medios en matemáticas, pero sí con la equidad socioeconómica general (es decir, el impacto que tienen los factores socioeconómicos en el rendimiento). Existe una correlación negativa entre la equidad socioeconómica y el índice PISA de 2022 de aislamiento de los alumnos con bajo rendimiento, que mide el grado en que los alumnos con un escaso rendimiento en matemáticas están separados de otros grupos: cuanto mayor es el valor, mayor es el grado de aislamiento. Cuanto mayor es el valor del índice de aislamiento, menor es la equidad socioeconómica y, por tanto, mayor es la asociación entre el origen socioeconómico de los alumnos y su rendimiento (figura 12.6).

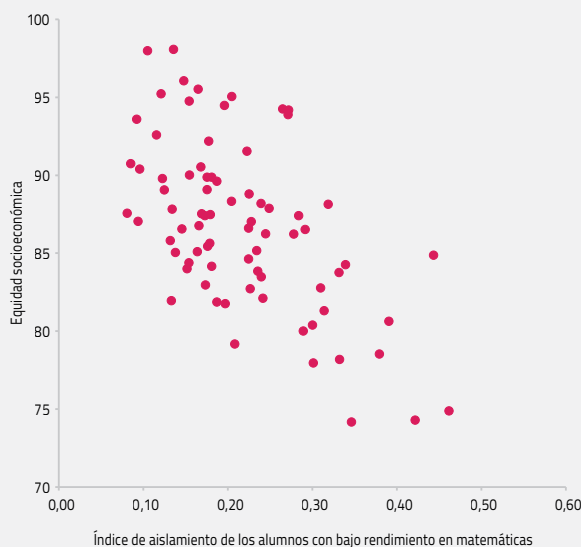
Muchos sistemas educativos se han vuelto más conscientes de los peligros que la selección, es decir, al concentración de alumnos entre programas, puede tener para la equidad y la igualdad educativas. Nueva Zelanda ha mostrado sistemáticamente altos niveles de selección en su sistema educativo, lo que ha tenido un efecto negativo en las trayectorias educativas de la población maorí. El Ministerio de Educación, junto con la organización de la sociedad civil *Tokona te Raki*, elaboró el plan *Kōkirihiā*, cuyo objetivo es el de poner fin a dicha selección mediante tres acciones principales: aumentar la concienciación, mostrar alternativas a la selección y pedir a las organizaciones de todo el sector educativo que tomen medidas al respecto. Una de las medidas concretas adoptadas fue la integración de prácticas inclusivas en el currículum o plan de estudios de prácticas básicas y en el plan de estudios de Nueva Zelanda. El propósito es desarrollar un currículum inclusivo que elimine la necesidad de separar a los alumnos por capacidades. Desde que se pusieron en marcha estas iniciativas, el porcentaje de alumnos de 15 años que asisten a escuelas en las que se agrupa a los estudiantes por capacidades ha descendido un total de 23 puntos porcentuales. El objetivo es conseguir que, de aquí a 2030, se elimine por completo la selección dentro del sistema educativo neozelandés (OCDE, 2023b).

Una encuesta realizada en municipios suecos mostró cómo los superintendentes escolares desarrollan diferentes estrategias para contrarrestar los efectos negativos de la segregación escolar (Trumberg et al., 2024). Una de estas estrategias consiste en los llamados *refuerzos*, que son ayudas adicionales para las escuelas de zonas desfavorecidas. Una segunda estrategia se basa en las iniciativas de dispersión, cuya finalidad es la de dispersar a los

FIGURA 12.6:

El origen socioeconómico influye más en aquellos centros en los que existe una alta concentración de alumnos de bajo rendimiento

Índice de aislamiento de los alumnos con bajo rendimiento y equidad socioeconómica, 2022



Nota: El índice de aislamiento mide hasta qué punto un grupo de alumnos (por ejemplo, los desfavorecidos) está aislado de todos los demás alumnos (por ejemplo, los no desfavorecidos) en función de los centros escolares a los que asisten. Este índice oscila entre 0 (exposición total a otros grupos) y 1 (aislamiento total). La equidad socioeconómica en el aprendizaje se mide por la parte de la variación en el rendimiento de los estudiantes que no se explica por las diferencias en el estatus socioeconómico de los estudiantes. Un porcentaje más alto indica más equidad.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig12_6

Fuente: OCDE (2023b).

alumnos entre diferentes centros para crear un alumnado más heterogéneo. En Suecia, las iniciativas concretas de dispersión son la redistribución de las zonas de captación o el traslado de los alumnos en autobús a escuelas distintas de las más cercanas. Por último, una tercera estrategia, aunque menos común, es la fusión, por la que un municipio cierra dos o más escuelas y crea una nueva para garantizar una composición más heterogénea del alumnado.

Ahora bien, ¿presentarán todos los tipos de agrupaciones o concentraciones de estudiantes inevitablemente resultados negativos y desiguales? No necesariamente, ya que también es importante tener en cuenta la eficacia de la calidad de las clases. Agrupar a los alumnos con el mismo nivel de capacidades debería permitir al profesorado adaptar la enseñanza a sus necesidades y beneficiar potencialmente a los alumnos de bajo rendimiento. Un estudio realizado entre 121 escuelas primarias de Kenya reveló que, aunque todos los alumnos se beneficiaban de la presencia de compañeros con un alto rendimiento académico, la selección beneficiaba a los alumnos de bajo rendimiento, ya que este tipo

de concentración permitía al profesorado adaptar sus métodos de enseñanza al nivel de estos alumnos (Duflo et al., 2011).

Los mecanismos destinados a medir los efectos de los compañeros y su relación con la eficacia de la enseñanza merecen atención (Barrios-Fernández, 2023). También es importante reconocer que las causas de la estratificación, la segregación y la concentración pueden ser estructurales. La desigualdad de ingresos, la segregación residencial, las arraigadas políticas escolares de elección y selección, y el tamaño del sector de las escuelas privadas pueden apuntalar la asignación y concentración de estudiantes como fuerzas estructurales. Así pues, los responsables políticos tendrán que ser mucho más radicales en las recomendaciones políticas en este ámbito (Gutiérrez et al., 2020) para promover la equidad y muchos otros aspectos.



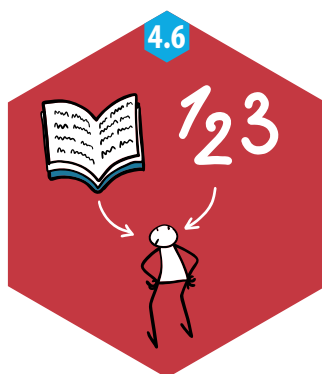
Cada año en China, millones de residentes rurales emigran a las ciudades en busca de trabajo. La mayoría carece de las cualificaciones necesarias para ganarse la vida dignamente. Chongqing (China).

Crédito: Li Wenying / Banco Mundial*

MENSAJES CLAVE

- Los datos disponibles muestran claramente un progreso a lo largo del tiempo, con tasas de alfabetización más altas entre las generaciones más jóvenes en todo el mundo. En Mozambique, donde los datos de todos los grupos de edad proceden de la Encuesta de Presupuestos Familiares, la tasa de alfabetización de la población adulta (56 %) casi duplica la de la población anciana (29 %).
- Las disparidades de género, de ingresos y de ubicación se están reduciendo a medida que aumentan las tasas de alfabetización. En Nepal, solo 24 mujeres mayores saben leer y escribir por cada 100 ancianos varones. No obstante, esta cifra asciende hasta un 73 en el caso de las personas de entre 25 y 64 años, y ha alcanzado la paridad entre el grupo de edad de 15 a 24 años.
- Sin embargo, siguen existiendo bolsas de desventaja incluso en países con altos niveles generales de alfabetización. En Perú, mientras que el 95 % de los adultos están alfabetizados, solo el 78 % de las mujeres lo están en las zonas rurales.
- Los programas de alfabetización familiar en los que participan los niños, niñas, padres y madres dentro de los hogares y de las comunidades son más pertinentes que nunca y pueden tener múltiples beneficios. Los programas pueden dirigirse a familias inmigrantes con apoyo lingüístico o a grupos como mujeres o madres con necesidades específicas.
- Para que los programas de alfabetización familiar sean eficaces, deben abordar distintos aspectos de diseño y ejecución, como el fomento de la motivación para impulsar la participación, la dotación de recursos y la pertinencia de los contenidos. En Etiopía, se crearon libros electrónicos para zonas rurales multilingües con el fin de fomentar la lectura entre las familias a través de bibliotecas comunitarias con bibliotecarios encargados de facilitar las tareas para llevar a casa.

CAPÍTULO 13



META 4 4.6

Alfabetización de jóvenes y adultos

Para 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

INDICADOR GLOBAL

4.6.1 – Porcentaje de la población de un grupo de edad determinado que alcanza al menos un nivel fijo de competencia funcional en (a) alfabetización y (b) aritmética, desglosado 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

La meta 4.6 de los ODS exige garantizar la alfabetización y la aritmética elemental entre jóvenes y adultos. El indicador global 4.6.1 monitoriza el «porcentaje de población de un grupo de edad determinado que alcanza al menos un nivel fijo de competencia funcional en (a) alfabetización y (b) aritmética, desglosado por sexo». Este indicador refleja la evolución de la comprensión de que las competencias en lectura, escritura y cálculo deben medirse como parte de un proceso continuo que reconozca múltiples niveles de competencia. El seguimiento de este indicador es difícil y costoso, ya que requiere la realización de encuestas directas destinadas a evaluar las competencias de la población. La principal fuente de datos para este indicador ha sido la encuesta del *Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC)*, que abarcó 39 países de altos ingresos e ingresos medios-altos entre 2011 y 2017. La recogida de datos para un nuevo ciclo tuvo lugar en 2022-23 y abarcó un total de 31 países. Sin embargo, incluso con los últimos datos, que se publicarán en diciembre de 2024, la cobertura seguirá siendo baja, y esto es precisamente lo que desencadenó la petición de sustituir el indicador en la Revisión general del marco de seguimiento de los ODS de 2025.

La única alternativa para sustituir el indicador global 4.6.1 es el indicador temático 4.6.2, es decir, la tasa de alfabetización de jóvenes y adultos, que tiene una cobertura considerablemente mayor y un proceso de recopilación de datos establecido. En este indicador, la alfabetización se define como «la capacidad de leer y escribir, con comprensión, una frase corta y sencilla sobre la vida cotidiana», una definición que hace hincapié en «la alfabetización básica, centrada en dos competencias básicas: la lectura y la escritura» (UNESCO, 2024). El control de la alfabetización vuelve a la tradicional distinción binaria entre alfabetizados y analfabetos, y elimina el ámbito del cálculo o aritmética.

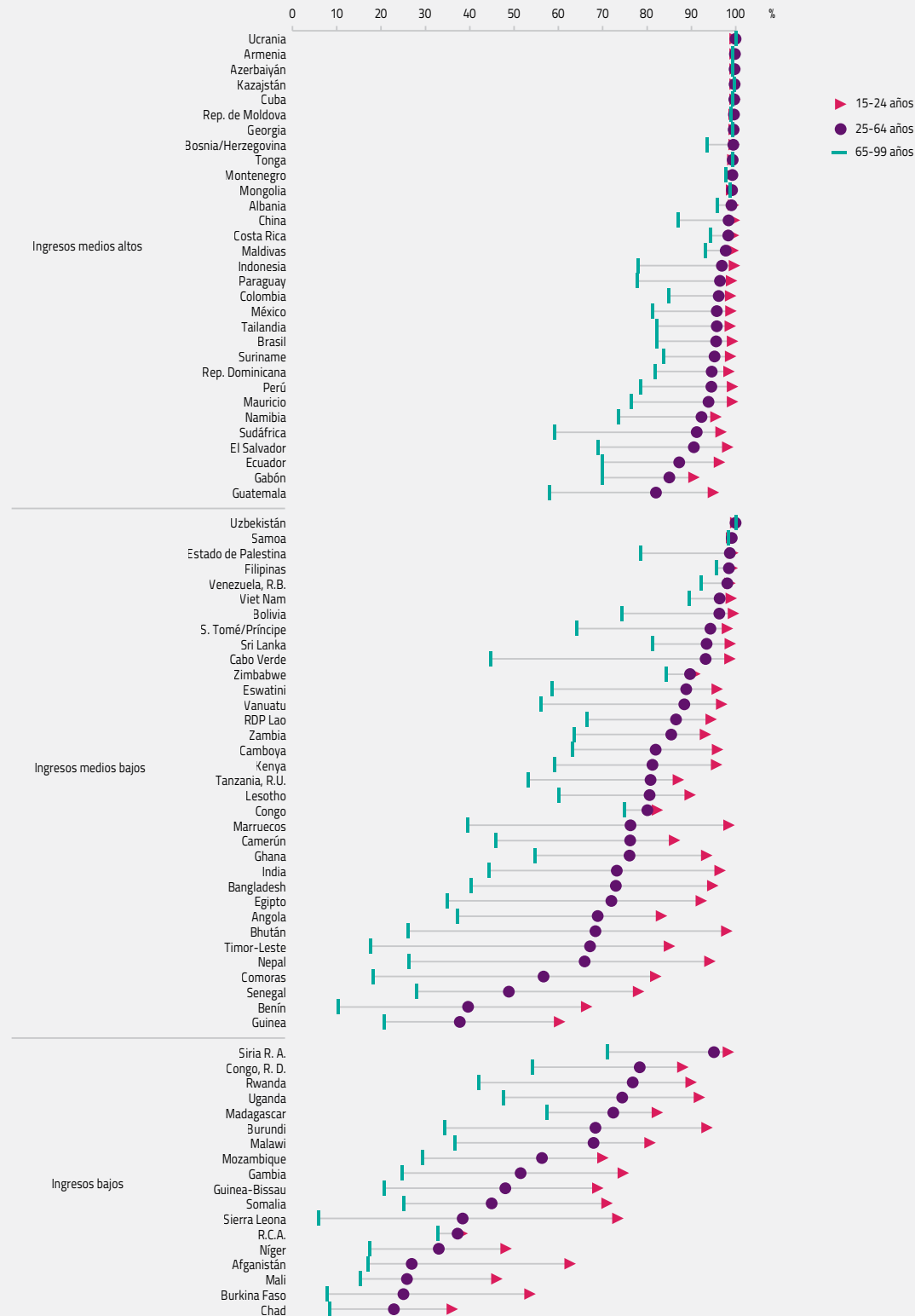
El IEU recopila datos de varias fuentes para informar sobre el indicador 4.6.2, incluidos los censos de población, las encuestas de hogares y las encuestas de población activa. Aunque normalmente se recogen mediante preguntas de autodeclaración o declaración del hogar (como, por ejemplo: ¿Sabe leer y escribir? ¿Es usted capaz de leer y escribir una frase sencilla?), algunas encuestas, como las Encuestas Demográficas y de Salud, y las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados, han incluido una serie de evaluaciones simples y directas en las que se pide a los encuestados que lean y escriban una frase sencilla. Los datos procedentes de estas fuentes se presentan en su respectivo año de referencia, pero también se utilizan para estimar las tasas de alfabetización en otros años utilizando el modelo de Proyecciones Mundiales de Alfabetización por Edades. Para proyectar las tasas de alfabetización, este modelo utiliza patrones específicos por edad y sexo, y se basa en el supuesto de que la alfabetización se mantiene estable después de los 15 años (Lutz y Scherbov, 2006).

La comparabilidad entre estas distintas fuentes es limitada por varias razones. En primer lugar, es probable que las tasas de alfabetización basadas en evaluaciones sean inferiores a las basadas en la autodeclaración. En segundo lugar, las evaluaciones de la alfabetización a partir de encuestas nacionales presentan

diferentes grados de dificultad. Por ejemplo, en la República Democrática del Congo, se pide a los encuestados que lean un pequeño texto y escriban una sola letra; en Camboya, deben leer y escribir un mensaje sencillo. Además, algunas encuestas permiten a los encuestados leer o escribir en cualquier lengua, mientras que otras imponen una única lengua. Por último, existen diferencias en la forma en que las encuestas de autodeclaración abordan la relación entre la escolarización y la alfabetización. En Chile, la encuesta nacional considera alfabetizada a la población con al menos dos años de escolarización. En Eritrea, el umbral es la finalización del cuarto curso, mientras que en Perú es la finalización de la educación primaria (IEU, 2021).

No obstante, estos datos dispares ponen de relieve algunas pautas claras. Las tasas de alfabetización han progresado en las últimas décadas gracias a los cambios generacionales. En países de todos los niveles de ingresos, los jóvenes disfrutan de tasas de alfabetización considerablemente más altas que las generaciones de más edad (**figura 13.1**). A medida que envejece la población más joven y educada, también mejoran las tasas de alfabetización de adultos. Los países de ingresos bajos y medios-bajos son los que presentan mayores diferencias en las tasas de alfabetización entre generaciones, lo que refleja una tendencia al aumento de la participación en la educación. En India y Somalia, donde los datos proceden de encuestas nacionales de hogares o de población activa, la diferencia en las tasas de alfabetización entre las cohortes más jóvenes (de 15 a 24 años) y las de más edad (65 años o más) supera los 45 puntos porcentuales. En Mozambique, donde los datos de todos los grupos de edad proceden de la Encuesta de Presupuestos Familiares, la tasa de alfabetización de la población adulta (56 %) casi duplica la de la población anciana (29 %).

A medida que muchos países se acercan a la alfabetización universal de la población joven, desaparecen las disparidades de género, renta y ubicación. Del mismo modo, la mayoría de los países solo alcanzan la paridad tras alcanzar niveles muy altos de alfabetización (**figura 13.2**). En Nepal, solo 24 mujeres mayores están alfabetizadas por cada 100 ancianos varones, cifra que, en el caso de los grupos de población con edades comprendidas entre los 25 y los 64 años y entre los jóvenes de entre 15 y 24 años se sitúa, respectivamente, en 73 y 98 mujeres por cada 100 hombres, lo que significa que se ha alcanzado la paridad. No obstante, entre los países en los que la alfabetización aún no es universal, sigue habiendo grandes disparidades. En la República Centroafricana, donde la tasa de alfabetización de adultos es solo del 38 %, la brecha de género en la alfabetización sigue siendo muy amplia, incluso entre la cohorte más joven: solo unas 61 mujeres jóvenes saben leer y escribir por cada 100 varones del mismo grupo de edad. También se observa un patrón similar en la diferencia entre la población rural y la urbana. En Camboya, la tasa de alfabetización de los ancianos de las zonas rurales es la mitad de la de las zonas urbanas. La diferencia es considerablemente menor en el caso de los adultos (0,79) y casi no hay diferencia entre la cohorte más joven (0,96).

FIGURA 13.1:**Las tasas de alfabetización han aumentado en dos generaciones***Tasa de alfabetización, desglosada por grupos de edad, 2020-23*GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig13_1

Fuente: Base de datos del IEU.

FIGURA 13.2:**Las disparidades de género desaparecen en los niveles altos de alfabetización***Tasa de alfabetización e índice de paridad entre los sexos, desglosados por grupos de edad, 2020-23*

Nota: Se considera que los países han alcanzado la paridad de género si el índice de paridad se sitúa entre 0,97 y 1,03.

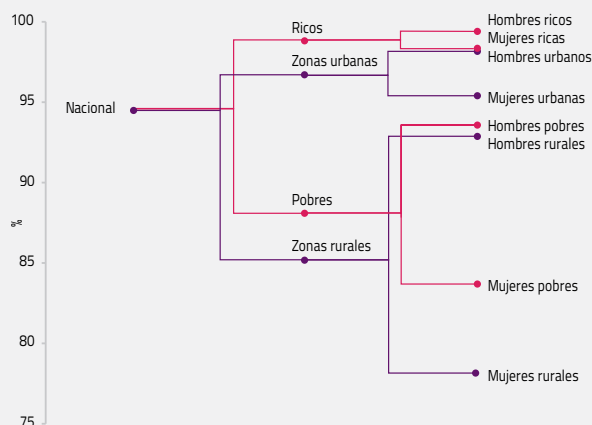
GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig13_2

Fuente: Base de datos del IEU.

FIGURA 13.3:

En Perú, sigue habiendo grandes disparidades a pesar de los altos niveles generales de alfabetización

Tasa de alfabetización de adultos, desglosada por quintil de riqueza, ubicación y género, Perú, 2022



Nota: Se consideran adultas a las personas de entre 25 y 64 años de edad.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig13_3

Fuente: Base de datos del IEU, a partir de la Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza.

“

Incluso en países con altos niveles generales de alfabetización pueden encontrarse bolsas de grupos desfavorecidos con bajos índices de alfabetización

”

Incluso en países con altos niveles generales de alfabetización pueden encontrarse bolsas de grupos desfavorecidos con bajos índices de alfabetización. En Perú, por ejemplo, según una encuesta nacional de hogares, el 95 % de los adultos están alfabetizados, pero el porcentaje es considerablemente inferior en el caso de algunos grupos determinados. Solo el 78 % de las mujeres de las zonas rurales y el 84 % de las que pertenecen al quintil de riqueza más pobre están alfabetizadas. Las diferencias entre hombres y mujeres no son significativamente pronunciadas entre los hogares urbanos y ricos, pero sí entre los adultos desfavorecidos y residentes en zonas rurales, donde la diferencia es de casi 15 puntos porcentuales (**figura 13.3**). La brecha en la alfabetización entre poblaciones de diferentes entornos socioeconómicos fue aún mayor cuando se evaluó de forma directa y más detallada esta competencia entre los adultos a través de la encuesta PIAAC. En general, según esta encuesta, solo el 29 % de los adultos en Perú alcanzaron el nivel mínimo de competencia en alfabetización, aunque este porcentaje oscila entre el 17 % entre aquellos cuyos progenitores no habían cursado estudios de segundo ciclo de educación secundaria y el 57 % entre

aquellos que, al menos uno de los progenitores, contaba con estudios de educación terciaria (OCDE, 2019).

“

Los gobiernos suelen recurrir a organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil para impartir programas de alfabetización de adultos

”

Mejorar la alfabetización de quienes ya han abandonado el sistema educativo formal es todo un reto (**enfoque 13.1**). La meta 4.6 reconoció la importancia de esta empresa a través del indicador temático 4.6.3, es decir, la «tasa de participación de jóvenes y adultos analfabetos en programas de alfabetización», que se eliminó del marco de seguimiento en 2023 debido a la falta de disponibilidad de datos. Los datos sobre las tendencias de la alfabetización muestran que los programas de alfabetización rara vez alcanzan la escala necesaria para tener un impacto visible a nivel de la población. Los gobiernos suelen depender de organizaciones no gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil para impartir programas de alfabetización de adultos, los cuales, además, suelen ser pequeños y muy localizados. Marruecos, por ejemplo, contrató a 1200 organizaciones no gubernamentales para que trabajaran en colaboración con los líderes locales en la identificación de las necesidades de la comunidad y la alfabetización. En algunos países, los programas de alfabetización son impartidos por instituciones confesionales. En Afganistán, las organizaciones religiosas son las que cuentan con una mayor tradición en la alfabetización de adultos, y son muchas las mezquitas que participan en la educación (UNESCO, 2023).

ENFOQUE 13.1. LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN FAMILIAR SON MÁS PERTINENTES QUE NUNCA

Los programas que utilizan enfoques intergeneracionales para la alfabetización y el aprendizaje surgieron en la década de 1980.¹ El término «alfabetización familiar» se acuñó para describir las actividades de aprendizaje de la lectura y la escritura en las que participan los niños y sus padres y madres dentro de los hogares y las comunidades. El Simposio Mundial sobre Alfabetización Familiar de 1994, organizado por la UNESCO, hizo hincapié en la necesidad de mejorar la alfabetización de los adultos para que los padres y madres puedan participar más en las experiencias educativas de sus hijos (UNESCO, 1995). Dado que existe una gran diversidad de objetivos, entornos, grupos destinatarios y diseños de los programas, a veces resulta difícil distinguir los programas de alfabetización y aprendizaje familiar de los programas de formación (o apoyo) a padres y madres, que educan a los progenitores para que desarrollen o mejoren las competencias que les ayudarán a abordar los problemas comportamentales de sus hijos y a fomentar unas relaciones adecuadas con estos (**capítulo 9**).

1 Esta sección se basa en Hanemann (2024).

La mayoría de los programas de alfabetización familiar prestan servicios tanto a adultos como a niñas y niños, juntos y/o por separado (enfoque centrado en «toda la familia»), para abordar la alfabetización y otros retos educativos a los que se enfrentan las familias y comunidades desfavorecidas. Normalmente, su objetivo es mejorar las competencias de lectura y escritura de los niños aumentando la capacidad de los padres, madre y cuidadores a la hora apoyar el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, un pequeño número de programas, como el Programa de Alfabetización Familiar de Nepal y el de Alfabetización Integral Intrafamiliar de Guatemala, animan a los menores a ayudar a sus progenitores (principalmente a las madres) a alfabetizarse en casa.

Estos programas suelen estar diseñados con múltiples componentes integrados. Pueden incluir actividades separadas para niños y para adultos, así como actividades conjuntas destinadas a ambos. Por ejemplo, en un programa de alfabetización de adultos, el animador puede guiar a los participantes para que preparen una actividad conjunta de lectura basada en el juego con sus hijos. Sin embargo, dirigir programas integrados con múltiples componentes es complejo y costoso, y requiere mucha coordinación entre los distintos proveedores de servicios, instituciones y equipos. Como resultado, el desarrollo de la alfabetización temprana de los niños se ha vuelto más central en los últimos años, mientras que la alfabetización de adultos ha ido desapareciendo y el papel de los padres y madres se está reduciendo a apoyar el desarrollo y la educación de sus hijos (Hanemann, 2019).

“ Muy a menudo, el deseo de ayudar a sus hijos a estar adecuadamente preparados para la escuela y obtener buenos resultados académicos motiva a los padres y madres con bajos niveles de alfabetización y educación a participar y persistir en el aprendizaje ”

Muy a menudo, el deseo de ayudar a sus hijos a estar adecuadamente preparados para la escuela y obtener buenos resultados académicos motiva a los padres y madres con bajos niveles de alfabetización y educación a participar y persistir en el aprendizaje (Windisch, 2015). Aprender juntos en familia es una práctica arraigada en todas las culturas. El valor añadido del hecho de adoptar un enfoque intergeneracional del aprendizaje es que garantiza que todos los miembros de la familia participen en las actividades de aprendizaje de los demás. El éxito de las actividades de aprendizaje conjunto crea un entorno de estímulo y aspiración mutuos que puede tener un impacto positivo a largo plazo en la cultura, los hábitos, la motivación, las actitudes y las pautas de aprendizaje (Cara y Brooks, 2012).

Una síntesis de varios metaanálisis concluyó que los efectos medios de los programas son generalmente positivos (van Steensel et al., 2012), aunque pequeños. Sin embargo, las conclusiones difieren en el caso de las familias de bajo nivel socioeconómico. La mayoría de los estudios se han centrado en la alfabetización de los niños (por ejemplo, Fikrat-Wevers et al., 2021; Agencia Nacional de Alfabetización de Adultos, 2016), y apenas existen pruebas de estudios sobre el aprendizaje familiar en un sentido más amplio. Los padres y madres que participaron en 27 programas escolares de alfabetización familiar en Inglaterra (Reino Unido) fueron capaces de introducir cambios en el entorno familiar al poder trasladar y transferir al hogar y fuera de él las formas de alfabetización de los centros escolares. La experiencia de lectura se había vuelto más relajada, más placentera y más significativa tanto para los progenitores como para los niños (Swain y Cara, 2019). El análisis del impacto del programa alemán de Alfabetización Familiar indicó que los padres y madres de los niños escolarizados en las escuelas que participaron en el programa se sentían más involucrados en el aprendizaje de sus hijos y que disfrutaban de más oportunidades de participar en las actividades escolares (Rabkin et al., 2018).

Existen muy pocos estudios fuera de Europa y Norteamérica (por ejemplo, Lyu et al., 2021; Nshimbi y Serpell, 2023). En Chile, un estudio realizado con más de 700 adultos de familias con bajos ingresos examinó el desarrollo del interés por la lectura de los niños (comunicado por sus padres) y las prácticas de alfabetización de los progenitores. Los resultados sugirieron que las intervenciones diseñadas para mejorar el entorno de alfabetización en el hogar podrían tener éxito siempre y cuando se centraran en mejorar las percepciones de los padres y madres sobre el interés de los niños por la lectura, en lugar de en cambiar directamente las prácticas de los padres (Pezoa et al., 2019).

Muchos ejemplos de programas que utilizan un enfoque intergeneracional de la alfabetización se encuentran en el Norte global y, a menudo, tienen un fuerte énfasis tanto en la participación de la familia en las escuelas como en el desarrollo temprano de la alfabetización de los niños (en edad preescolar) (por ejemplo, el programa *Help My Kid Learn* [Ayudar a mi hijo/a a aprender] en Irlanda, el proyecto de empoderamiento de los padres para la alfabetización familiar en Rumanía y el programa de alfabetización familiar de Briya en Estados Unidos). Entre los programas relacionados en el Sur global se encuentran *We Love Reading* (Nos encanta leer) en Jordania, el programa de Aprendizajes en Familia de México, el Programa de Alfabetización Familiar en Namibia y el programa *Hametin Família* (Fortaleciendo a las familias) en Timor-Leste.

Varios programas se dirigen a las familias inmigrantes para ayudar a sus hijos en la adquisición del lenguaje y la alfabetización (por ejemplo, el Proyecto de Alfabetización Familiar de Hamburgo, Alemania, y el proyecto FLAME de Chicago, Estados Unidos). Algunos de ellos (por ejemplo, *Reading Together* [Leyendo juntos] en Australia, *VorleesExpress* en los Países Bajos y *Tell Me a Story* [Cuéntame un cuento] en Suiza) trabajan compartiendo libros y fomentando la lectura temprana a la vez que se basan en prácticas culturales narrativas ya existentes en las familias inmigrantes.

Algunos programas utilizan enfoques bilingües o multilingües basados en la lengua materna (por ejemplo, el Programa de Alfabetización Familiar Hilti en Malta y el Programa de Aprendizaje Familiar en Mozambique), haciendo hincapié en los derechos culturales de las minorías étnicas o los pueblos indígenas (por ejemplo, el Proyecto de Alfabetización Familiar Manukau en Nueva Zelanda y los Programas, Formación y Servicios de Alfabetización Familiar en Canadá).

Otros programas trabajan con grupos destinatarios específicos, como mujeres o madres (por ejemplo, el Programa de Apoyo a las Madres en Türkiye y el Programa de Alfabetización Intergeneracional y Familiar en Egipto), madres encarceladas (por ejemplo, la iniciativa Lectura y Escritura en la Unidad 33 de la Universidad de La Plata en Argentina) y abuelos (por ejemplo, el programa My Grandparents' Stories, My Pictures [Los relatos de mis abuelos y mis ilustraciones] en Nepal y el programa de Promoción de la alfabetización digital a través del aprendizaje intergeneracional en zonas rurales en China).

Los programas también responden a las necesidades de alfabetización y educación de los adultos integrando un componente de educación destinado a estos en su modelo de programa, estableciendo vínculos con otros programas de alfabetización y educación básica de adultos, o formando parte de un paquete global de servicios familiares (por ejemplo, el Proyecto de Alfabetización Familiar de KwaZulu-Natal en Sudáfrica o el Proyecto de Aprendizaje Familiar de Clare en Irlanda). En Liberia, tras dos años de aplicación de un programa de alfabetización infantil, una encuesta reveló que más de la mitad de los padres y madres deseaban recibir clases de alfabetización, lo que condujo al desarrollo y la aplicación del Programa de Alfabetización de Adultos de la Iniciativa de Alfabetización Familiar (Manswell Butty et al., 2024).

En general, estos programas son pequeños. El Centro Canadiense de Alfabetización Familiar se centra en la provincia de Alberta, pero también trabaja a través de colaboraciones a escala nacional, que abarcan a casi 2500 adultos y niños, que participaron en 69 programas en 2023. En 2021, los programas ugandeses de Educación Básica Familiar, impartidos en 4 distritos de la región norte, cubrieron a 2700 niños en edad preescolar, 3600 en primaria y 1400 jóvenes y adultos.

El **Proyecto de Aprendizaje Familiar de Clare** (Irlanda) empezó en 1994, cuando los padres y madres que asistían a clases de alfabetización pidieron ayuda con los deberes de sus hijos. A medida que se experimentaba con los cursos y se llevaban a cabo investigaciones, se desarrollaron más recursos, incluida la

publicación, en 2010, de *Family Learning in Action* (*Aprendizaje en familia en acción*) un recurso en el que se esboza un total de 20 de cursos. Desde 2014, el proyecto de Aprendizaje Familiar de Clare forma parte de la autoridad pública local de educación y formación, que se encarga de impartirlo. En 2023, el proyecto puso a disposición de sus 600 participantes un total de aproximadamente 100 cursos sobre aspectos que iban desde la informática hasta la salud familiar y el aprendizaje del irlandés. Dependiendo del tipo de curso -estándar, acreditado o intensivo-, los cursos tienen una frecuencia semanal de 2 a 3 horas y una duración total de entre 6 y 10 semanas, aunque esta última puede incluso llegar hasta las 20 semanas. El grupo destinatario prioritario son los padres, madres y cuidadores que han abandonado la escuela antes o tras haber conseguido el certificado de nivel del segundo ciclo de educación secundaria. Los cursos se imparten en escuelas, centros comunitarios, bibliotecas y centros de educación de adultos.

El **Proyecto de Alfabetización Familiar** de la provincia sudafricana de KwaZulu-Natal se creó en el año 2000 para ayudar a las niñas y niños pequeños de las zonas rurales a aprender a amar la lectura y la escritura reforzando el apoyo que las familias prestaban al desarrollo de las primeras competencias de alfabetización. Actualmente trabaja en 15 pueblos y atiende a unos 1800 niños menores de 5 años, 2500 niños en los primeros cursos de primaria, 250 adolescentes y hasta 100 estudiantes adultos. El proyecto también gestiona siete bibliotecas comunitarias y cajas de libros viajeras. Los grupos de alfabetización familiar se reúnen dos veces por semana para mejorar las competencias lingüísticas, de lectura y de escritura, y debatir cuestiones relacionadas con su desarrollo y bienestar, basándose en una metodología inspirada en el enfoque freireano, que respeta lo que las personas saben y pueden hacer, y fomenta el debate. Muchos miembros del grupo forman parte del programa de visitas a domicilio y visitan a familias con niños pequeños, actuando como apoyo comunitario.

Tostan, una organización no gubernamental creada en 1991 en Senegal, se dirige a adultos y adolescentes, principalmente de zonas rurales, que han tenido poco o ningún acceso a la escolarización formal. Su Programa de Capacitación Comunitaria se desarrolla a lo largo de 30 meses y contiene tanto un currículum estructurado como un conjunto de aplicaciones prácticas para reforzar las sesiones. Aunque en un principio se centraba en las mujeres y las niñas, ahora ofrece aprendizaje intergeneracional con un enfoque que abarca a toda la comunidad en otros cinco países: Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Malí y Nigeria. Cada comunidad dirige dos clases de entre 25 y 30 participantes, una para adultos y otra para adolescentes, que se reúnen tres veces por semana. La alfabetización y la enseñanza de competencias básicas de aritmética, incluidos los conocimientos de telefonía móvil, tienen como objetivo capacitar a las comunidades para identificar y resolver los problemas que les afectan. El programa consta de dos fases. Durante la primera fase (elemento de capacitación social), denominada *Kobi* (preparar el campo para la siembra), la información se comparte oralmente. La segunda fase (elemento de alfabetización y capacitación económica) se denomina *Aawde* (plantar la semilla) y consiste en clases de alfabetización y formación en gestión de proyectos.

Los programas eficaces de alfabetización familiar deben abordar distintos aspectos relacionados tanto con el **diseño** como con la implementación. El diseño del programa desarrollado por el Centro Nacional para la Alfabetización Familiar (NCFL) de Estados Unidos, compuesto de cuatro componentes, ha sido descrito como «el modelo integral de alfabetización familiar más conocido» (Prins et al., 2020, p. 206). Dicho programa consta de un componente dedicado a la educación de adultos (el cual se centra en ayudar a los padres y madres a alcanzar sus propios objetivos), otro centrado en la educación de los niños, un tercero destinado a que los padres y madres compartan parte de su tiempo con sus hijos (en el que los adultos se reúnen con los niños en su entorno educativo y aprenden junto a ellos) y un cuarto en el que el tiempo está reservado únicamente a los padres y madres (en el que los facilitadores preparan a estos para que participen en actividades con sus hijos) (NCFL, 2023). A lo largo de los años, se ha desarrollado una amplia gama de enfoques diferentes para los programas de alfabetización familiar como, por ejemplo: cursos destinados a proporcionar a los padres y madres ideas de actividades de alfabetización que pueden llevar a cabo en casa junto con sus hijos; clubes familiares de aprendizaje en línea donde tanto los adultos como las niñas y niños aprenden a usar los ordenadores, involucrándolos así en la alfabetización familiar; y actividades prácticas y creativas, como la cocina, las artes y la artesanía, el teatro y la producción de vídeo, en las que se integran componentes relacionados con la alfabetización y el aprendizaje de la aritmética (Elfert y Hanemann, 2011).

“ Los programas eficaces de alfabetización familiar se centran en la educación de adultos, la educación de los niños, el tiempo que unos y otros pasan juntos y el tiempo que los padres y madres deben acordar a este tipo de actividades ”

Por último, los programas de alfabetización familiar presentan tres retos de **aplicación** comunes, para los que se han desarrollado prometedoras estrategias destinadas a abordarlos. En primer lugar, para motivar a los alumnos adultos para que participen en los programas de alfabetización familiar y garantizar que lo hagan de manera regular es importante adoptar estrategias «gancho» que puedan atraerlos y retenerlos, como actividades generadoras de ingresos o basadas en juegos y cursos de informática. Otras propuestas incluyen la prestación de servicios de guardería, la garantía de que el personal docente esté bien preparado y la puesta a disposición de vías de progresión hacia el aprendizaje y la formación complementarios para los participantes interesados (Windisch, 2019).

En segundo lugar, hay que garantizar una financiación adecuada para asegurar la sostenibilidad del programa. Esto es complicado, ya que estos programas traspasan los límites tradicionales de la financiación de la educación. Un ejemplo positivo de una larga experiencia con programas intergeneracionales puede encontrarse en Türkiye, donde el Programa de Educación en el Hogar Madre-Hijo (MOCEP), que comenzó como un proyecto de investigación universitario en 1982, se convirtió, en 1993, en la Fundación no gubernamental para la Educación Materno-Infantil (AÇEV); finalmente, la alfabetización familiar acabó convirtiéndose en política estatal en 2009.

En tercer lugar, es necesario garantizar tanto la calidad del entorno de aprendizaje como la pertinencia de los contenidos. El uso y la creación de libros electrónicos en el Programa de Libros Electrónicos y Alfabetización Familiar, dirigido por la organización CODE-Etiopía, es un enfoque prometedor para hacer frente a la falta de material de lectura en las zonas rurales multilingües. En el marco de dicho programa, se contrató a escritores e ilustradores locales para que se encargaran de desarrollar los libros electrónicos. A estas versiones digitales de los libros se puede acceder en línea, fuera de línea o en formato impreso. El programa pretende fomentar la lectura entre las familias de las zonas rurales de Etiopía a través del establecimiento de bibliotecas comunitarias en las que los bibliotecarios actúan como facilitadores. Durante una sesión típica, es posible que el bibliotecario lea un libro electrónico en voz alta a los participantes e incorpore actividades que los padres y madres pueden utilizar en sus hogares a la hora de dedicar tiempo a la lectura con sus hijos. Al final de cada sesión, el bibliotecario entrega a las familias un ejemplar impreso del libro y les pide que realicen una tarea en casa antes de la siguiente sesión. El enfoque intergeneracional ha ayudado a cumplir el objetivo de las bibliotecas comunitarias de convertirse en un espacio compartido donde las personas puedan reunirse, aprender juntas y desarrollar redes para mejorar sus vidas personales y fortalecer la comunidad (Hanemann y Krolak, 2017).

De cara al futuro, las políticas de alfabetización familiar deberían incluir un enfoque a largo plazo para cambiar las culturas del aprendizaje, especialmente entre las familias y comunidades desfavorecidas; ser integrales y contar con recursos suficientes para garantizar la sostenibilidad; trabajar en favor de una mayor inclusión y, por tanto, cerrar las brechas sociales, de género, étnicas y digitales; promover la asociación y la colaboración llegando a todos los departamentos, ministerios e instituciones; y utilizar una perspectiva de aprendizaje permanente para motivar a los alumnos desfavorecidos a comprometerse y seguir comprometidos con la alfabetización.



Un grupo de alumnos utiliza bolsas de polietileno recuperadas de la basura y las rellena con tierra de campo para cultivar los árboles del vivero escolar durante una sesión de actividades medioambientales en la escuela ZP, en la colonia de Taps del distrito de Phalghar en Maharashtra (India).

Crédito: © UNICEF/UN0828751/UNICEF India*

MENSAJES CLAVE

- Un nuevo indicador mide la prevalencia de contenidos ecológicos en los marcos curriculares nacionales y en los programas de ciencias y ciencias sociales de 3.º, 6.º y 9.º curso. Los planes de estudios tienen más contenidos ecológicos en el 9.º curso que en el 3.º y en las asignaturas de ciencias que en las de ciencias sociales. No existe una correlación consistente entre la riqueza de un país o su vulnerabilidad al cambio climático y el énfasis de su currículum o plan de estudios en las cuestiones ecológicas.
- Ofrecer una educación sexual integral adaptada a la edad tiene cinco veces más probabilidades de prevenir embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual que no ofrecer ninguna.
- Un tercio de los países con datos informan de que todas las escuelas imparten educación sobre el VIH y la sexualidad basada en las competencias para la vida, pero una décima parte de los países no la imparten en absoluto. Es más probable que la asignatura figure en los programas de estudio de educación secundaria que en los de educación primaria.
- Los programas de educación cívica deben abordar dos retos concretos. En primer lugar, según una estimación global, la participación electoral en las elecciones presidenciales y legislativas ha caído del 77 % en los años 60 al 67 % después de 2010, a pesar del aumento de los niveles educativos. En segundo lugar, existen brechas de género en las aspiraciones políticas, con el riesgo de que las democracias no sean representativas, ya que es menos probable que las chicas se presenten a cargos políticos.
- Las niñas suelen crecer convencidas de que el liderazgo político es una actividad predominantemente masculina. En Estados Unidos, en un experimento en el que se pedía a los niños que dibujaran un líder político, la probabilidad de que las niñas dibujaran un hombre aumentaba con la edad: mientras que solo un 47 % de las niñas de 6 años dibujaron a un hombre, esta cifra se situaba en el 75 % entre las niñas de 12; sin embargo, el porcentaje de niños que hacían lo mismo se mantenía estable, justo por encima del 70 %, a ambas edades.

CAPÍTULO 14



META 4.7

Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial

Para 2030, garantizar 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 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 de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

INDICADOR GLOBAL

4.7.1 – Grado en que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en: (a) las políticas nacionales en materia de educación; (b) los currículos o planes de estudios; (c) la formación del profesorado; y (d) la evaluación estudiantil

INDICADORES TEMÁTICOS

4.7.2 – Porcentaje de escuelas en las que se imparte educación sobre el VIH y educación sexual basadas en competencias para la vida

4.7.3 – Grado de aplicación nacional del marco del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (según la Resolución 59/113 de la AGNU)

4.7.4 – Porcentaje de alumnos por grupo de edad (o nivel educativo) que demuestran una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad

4.7.5 – Porcentaje de alumnos en el último curso del primer ciclo de educación secundaria que demuestran dominio del conocimiento de ciencias de la Tierra y ciencias ambientales

4.7.6 – Medida en que las políticas educativas nacionales y los planes sectoriales de educación reconocen la variedad de las competencias que deben mejorarse en los sistemas educativos nacionales

La meta 4.7 de los ODS describe lo que los niños, niñas y jóvenes necesitan aprender en un contexto global complejo y en constante cambio. Esta meta abarca los fines sociales, humanísticos y morales de una educación que promueva los derechos humanos, la igualdad de género, la paz y la no violencia, la ciudadanía mundial y la diversidad cultural, y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. El inconveniente de esta ambiciosa meta es que resulta muy difícil controlar los avances.

El actual proceso de control se basa en un mecanismo de autoevaluación: la consulta sobre la aplicación de la Recomendación de la UNESCO de 1974 sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. El indicador global 4.7.1 de los ODS mide el grado de integración de la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en cuatro ámbitos: las políticas educativas nacionales, los currículos o planes de estudios, la formación del profesorado y la evaluación estudiantil. Para cada ámbito, se evaluó la inclusión de ocho temas (diversidad cultural y tolerancia, igualdad de género, derechos humanos, paz y no violencia, cambio climático, sostenibilidad medioambiental, supervivencia y bienestar humanos, y consumo y producción sostenibles) utilizando una escala de 0 a 1. Según la última consulta disponible, que abarca de 2017 a 2020, la mayoría de los países informaron de una puntuación superior a 0,8 en cada dominio, lo que significa que al menos seis de los ocho temas se integraron en cada dominio.

Como parte de la revisión de la Recomendación en 2023 (UNESCO, 2023a), se pretende actualizar el proceso de presentación de informes y mejorar la calidad, cobertura y disponibilidad de los datos. Sin embargo, hasta ahora, no ha habido ningún cambio en lo que respecta a la recopilación de datos. Evaluar los progresos es todo un reto. Es imperativo desarrollar y adoptar un método de evaluación más objetivo para medir los esfuerzos de los países por mejorar la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial.

EDUCACIÓN ECOLÓGICA

A falta de indicadores claros que ayuden a los responsables políticos y al público en general a comprender los avances de los países en materia de educación sobre el cambio climático, la UNESCO inició una serie de análisis de documentos curriculares (UNESCO, 2021a, 2021b, 2022). El equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, el proyecto de *Seguimiento y Evaluación de la Comunicación y la Educación sobre el Clima* (MECCE) y la UNESCO han colaborado para analizar la prevalencia de los contenidos ecológicos en los marcos curriculares nacionales y en los programas de las asignaturas de ciencias y ciencias sociales de 3.º, 6.º y 9.º curso. Tras el análisis de casi 1500 documentos curriculares de una muestra representativa mundial de 76 países y en 30 idiomas, se contabilizaron aproximadamente unas

35 palabras clave que abarcaban tres temas (medio ambiente y sostenibilidad, cambio climático y biodiversidad).

“ Las referencias a contenidos ecológicos en los currículum y planes de estudios son más frecuentes en 9.º curso que en 3.º y en ciencias que en ciencias sociales ”

La proporción de países que no hacen referencia alguna al contenido ecológico disminuye según se va ascendiendo de grado o curso. Por ejemplo, el porcentaje de países que no incluyeron conceptos ecológicos en sus programas de ciencias sociales de 3.º, 6.º y 9.º curso fue, respectivamente, del 34 %, el 21 % y el 16 % (figura 14.1a). Al analizar una medida normalizada de las referencias¹ a los contenidos ecológicos, se observa que estas aparecen con más frecuencia en los programas de estudios que en el marco curricular nacional. Esta medida es más elevada en los cursos o grados superiores, y en los programas de ciencias que en de los ciencias sociales (figura 14.1b). Los países con una mayor densidad de referencias a contenidos verdes en sus programas de estudios son el Estado Plurinacional de Bolivia, Mauricio y la República de Corea en 6.º curso, y las Islas Marshall, Mauricio y Suiza en 9.º curso.

El enriquecimiento del análisis curricular con factores de nivel macro para agrupar a los países que comparten características similares no reveló ningún patrón significativo. Los currículos o planes de estudios de los países más ricos no hacen sistemáticamente más referencia a los aspectos ecológicos que los de los países de ingresos más bajos. De la misma manera, los países que se consideran más vulnerables a los efectos del cambio climático según el Índice de Vulnerabilidad Climática de Notre Dame (Universidad de Notre Dame, 2024) y de los que cabría esperar que fueran más sensibles a la cuestión no incluyen necesariamente más contenidos verdes en sus planes de estudios (MECCE, 2024).

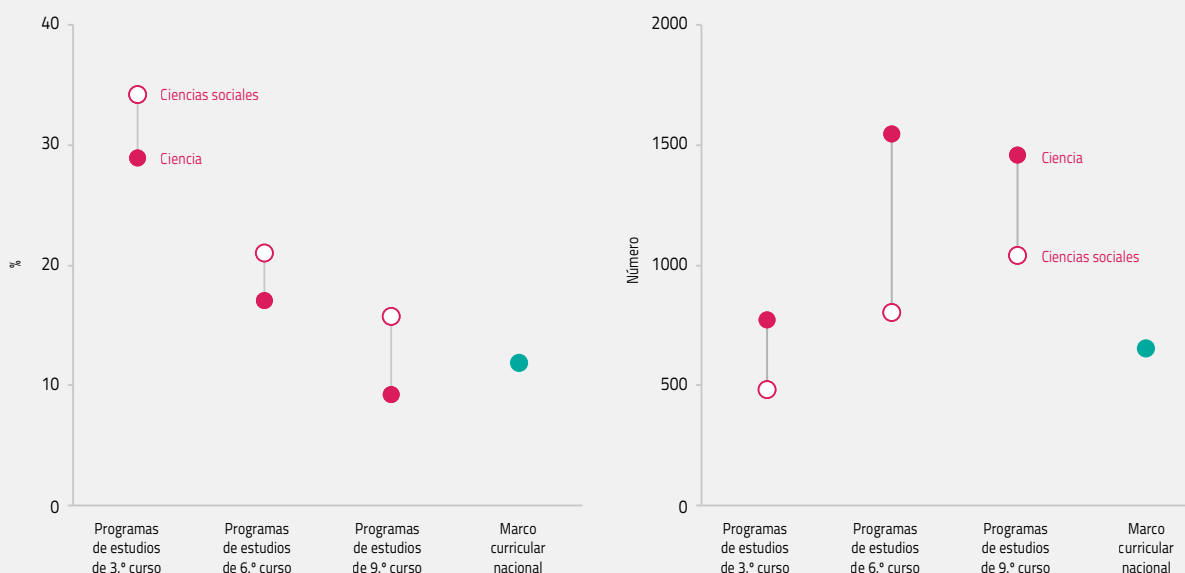
Para facilitar la interpretación del análisis curricular, el Informe GEM, el proyecto MECCE y la UNESCO han agrupado estas diversas mediciones en un único indicador, que sintetiza la información en diferentes tipos de documentos (marcos curriculares nacionales y programas de estudio), dominios de conocimiento (ciencias y ciencias sociales), áreas temáticas (medio ambiente y sostenibilidad, cambio climático y biodiversidad) y grados (3.º, 6.º y 9.º).² Este indicador se desarrolló a raíz de una decisión del Comité Directivo de Alto Nivel del ODS 4 en diciembre de 2022 para diseñar un indicador de referencia sobre la ecologización de la educación, una de las áreas a las que más prioridad se dio durante la Cumbre sobre la Transformación

¹ El número de referencias al medio ambiente y la sostenibilidad, el cambio climático y la biodiversidad se estandarizó según la siguiente fórmula, utilizada en estudios anteriores: total de referencias a palabras clave «verdes» dividido por el total de palabras del documento o documentos, multiplicado por 1 000 000. El resultado puede interpretarse como el número de referencias verdes por millón de palabras.

FIGURA 14.1:

Es más probable que los planes de estudios incluyan contenidos ecológicos en el primer ciclo de educación secundaria que en educación primaria

a. Porcentaje de países que no incluyen ningún contenido ecológico, desglosado por tipo de documento, grado y ámbito *b. Número de referencias normalizadas a contenidos ecológicos, desglosado por tipo de documento, grado y ámbito*



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig14_1

Fuente: Informe GEM, proyecto MECCE y base de datos de la UNESCO.

de la Educación. Dicho indicador se adoptó como indicador temático 4.7.3 de los ODS en 2024.

Evaluado mediante una escala de 0 a 100, el indicador de ecologización de la educación pretende ser fácilmente interpretable para ayudar a los países a identificar si necesitan o no acelerar sus esfuerzos en este ámbito. De los 76 países con datos suficientes para calcular el indicador, solo 19 (25 %) alcanzaron el valor de 50 en la escala del indicador, que es el punto de referencia provisional sugerido para el proceso de ecologización de la educación. Este grupo de países es heterogéneo e incluye a países de todos los continentes y niveles de ingresos, como Australia, Estonia y el Reino Unido (altos ingresos); Camerún, Costa Rica y Papúa Nueva Guinea (ingresos medios); y Sudán del Sur (ingresos bajos), lo que sugiere que el énfasis en la ecologización de los currículos o planes de estudio puede tener lugar en contextos muy diferentes.

Los países dispuestos a integrar contenidos ecológicos en la educación pueden profundizar en los distintos componentes del indicador para determinar en qué pueden mejorar. Para cada ámbito, grado y tipo de documento, la medida de densidad indica las referencias de los países a cada uno de los tres temas. Por ejemplo, Lituania, Filipinas y Perú se sitúan, respectivamente, en el tercio inferior, medio y superior de la distribución de indicadores de educación ecológica. Lituania, por ejemplo, necesita aumentar la densidad y diversidad de contenidos verdes en todos los grados y ámbitos de aprendizaje, mientras que Filipinas debería aumentar las referencias a los ámbitos del cambio climático y la biodiversidad y Perú las referencias al cambio climático (**cuadro 14.1**).

2 Para cada país, se cuentan y normalizan las referencias a los tres grupos de palabras clave (medio ambiente y sostenibilidad, cambio climático y biodiversidad) en siete tipos de documentos (el marco curricular nacional y los programas de ciencias y ciencias sociales de 3.º, 6.º y 9.º curso). Tras una transformación logarítmica, se ponderan las puntuaciones resultantes: 25 % para el marco curricular nacional y 12,5 % para cada dominio de aprendizaje por grado (es decir, 25 % por grado). Dentro de cada tipo de documento, el grupo de palabras clave sobre medio ambiente y sostenibilidad tiene una ponderación del 70 %, y los grupos de palabras clave relativas al cambio climático y la biodiversidad tienen una ponderación del 15 % cada uno. La puntuación total máxima posible para un país tras aplicar las ponderaciones es de 100.

CIENCIAS DE LA TIERRA

La meta 4.7 de los ODS incluye indicadores temáticos que pretenden enriquecer la información y garantizar un enfoque completo de la agenda de desarrollo. El indicador 4.7.5 mide el porcentaje de estudiantes que, al final del primer ciclo de educación secundaria, han alcanzado un nivel mínimo de competencias en ciencias medioambientales y ciencias de la Tierra. Su objetivo es comprobar si los alumnos tienen un conocimiento científico básico de las cuestiones medioambientales.

Como parte de su evaluación científica, el *Estudio Internacional sobre Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS)* evalúa el dominio o nivel de competencias de los alumnos de 8.º curso en ciencias de la Tierra. El Marco de Ciencias del TIMSS de 2019 especifica que la evaluación abarca temas como la estructura y las características físicas de la Tierra, y los recursos de este planeta, su uso y su conservación (Mullis y Martin, 2017).

La proporción de alumnos de 8.º curso que alcanzan el nivel mínimo de competencias en la evaluación TIMSS de ciencias de la Tierra puede, por tanto, utilizarse como indicador 4.7.5 de los ODS. Los nuevos datos no estarán disponibles hasta principios de 2025.

Según la encuesta de 2019, el 85 % de los alumnos de 8.º curso de países mayoritariamente de ingresos medios-altos y altos, alcanzó el nivel mínimo de competencias en ciencias de la Tierra. Sin embargo, en 13 de los 36 sistemas educativos, más del 25 % de los alumnos no dominaban los conocimientos básicos de esta asignatura. En los Estados árabes, incluidos Bahrein, Jordania y Omán, las chicas tienen un nivel de competencias en ciencias de la Tierra superior al de los chicos (Mullis et al., 2020; OCDE, 2023). En dos países, Chile y Hungría, los niños tienen más probabilidades que las niñas de adquirir conocimientos sobre las ciencias de la Tierra (figura 14.2) y de obtener puntuaciones más altas que las niñas en matemáticas y ciencias en 8.º curso (Mullis et al., 2020).



CUADRO 14.1:
Densidad de palabras «verdes» clave, desglosada por dominio, área y grado, países seleccionados, 2023

	Curso 3.º		Curso 6.º		Curso 9.º		Marco curricular nacional
	Ciencia	Ciencias sociales	Ciencia	Ciencias sociales	Ciencia	Ciencias sociales	
a. Lituania							
Medio ambiente	0 %	0 %	59 %	51 %	57 %	33 %	0 %
Clima	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	27 %	0 %
Biodiversidad	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
b. Filipinas							
Medio ambiente	62 %	73 %	74 %	73 %	70 %	67 %	0 %
Clima	0 %	0 %	0 %	0 %	58 %	0 %	0 %
Biodiversidad	48 %	0 %	50 %	0 %	51 %	0 %	0 %
c. Perú							
Medio ambiente	74 %	61 %	78 %	60 %	78 %	71 %	66 %
Clima	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	65 %	52 %
Biodiversidad	71 %	0 %	70 %	0 %	78 %	49 %	51 %

Fuente: Informe GEM, proyecto MECCE y base de datos de la UNESCO.



“

Los estereotipos de género transmitidos en casa y en la escuela pueden minar la confianza de las niñas en sus aptitudes científicas y frenar sus aspiraciones en este campo

”

Los estereotipos de género transmitidos en el hogar y en la escuela (Kibirige et al., 2022; Lavy y Megalokonomou, 2019; Lavy y Sand, 2018; Xie y Liu, 2023) pueden socavar la autoestima de las niñas en cuanto a su aptitud para las ciencias y frenar las aspiraciones de niñas y mujeres en ámbitos como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM)

(Sheldrake, 2016). Dado que las mujeres siguen estando muy infrarrepresentadas entre los graduados y profesionales de CTIM (UNESCO, 2024), es crucial abordar la brecha de género en la ciencia.

EDUCACIÓN SOBRE SEXUALIDAD Y PREVENCIÓN DEL VIH

Proporcionar una educación sexual integral (ESI) adaptada a la edad tiene un fuerte impacto positivo. La ESI aumenta los conocimientos de los jóvenes y mejora sus actitudes en relación con la salud y los comportamientos sexuales y reproductivos, y comparada con los programas que promueven la abstinencia como única opción, tiene cinco veces más probabilidades de éxito en la prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual (UNESCO, 2023b). Se alienta a los países a invertir en la ESI en todos los niveles educativos, siguiendo las *Orientaciones Técnicas Internacionales de las Naciones Unidas sobre*

FIGURA 14.2:

Una gran mayoría del alumnado alcanza el nivel mínimo de competencias en ciencias de la Tierra

Porcentaje de alumnos de 8.º curso que alcanzan el nivel mínimo de competencias en ciencias de la Tierra, 2019



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig14_2

Fuente: Base de datos TIMSS.

Educación en Sexualidad, para dotar a los niños y niñas a partir de los 5 años y a los jóvenes de los conocimientos, competencias, actitudes y valores que les capaciten para tomar conciencia de su salud, desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas, y tener en cuenta cómo sus elecciones afectan a su propio bienestar y al de los demás (UNESCO et al., 2018).

El indicador temático 4.7.2 de los ODS muestra cómo los programas educativos pueden reducir los riesgos asociados a los embarazos adolescentes y las infecciones de transmisión sexual. Mide el porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y prevención del VIH basada en las competencias para la vida. Casi 80 países informan sobre el indicador, lo que significa que todavía falta información en lo que respecta a, aproximadamente, el 60 % de los países. Entre los países con datos disponibles, un tercio informa de que todas las escuelas de todos los niveles educativos imparten educación sobre el VIH y la sexualidad basada en las competencias para la vida, entre ellos Burundi, Rwanda, Tailandia y Uruguay. En cambio, en una décima parte de los países, entre ellos Argelia, Mauritania y Uganda, no hay escuelas de ningún nivel que impartan este tipo de conocimientos. La educación sobre el VIH y la sexualidad basada en las competencias para la vida tiende a ser más común en las escuelas secundarias que en las primarias. De entre los países estudiados, solo un 9 % no dispone de centros de segundo ciclo de educación secundaria donde se imparta educación sobre el VIH y la sexualidad basada en las competencias para la vida, porcentaje que asciende hasta el 25 % en lo que respecta a los centros de educación primaria. En general, el indicador 4.7.2 se ha mantenido relativamente estable a lo largo del tiempo, lo que significa que no hay una tendencia significativa al alza en la proporción de escuelas que imparten este tipo de enseñanza.

“

No hay una tendencia significativa al alza en el porcentaje de escuelas que imparten educación sexual y sobre el VIH basada en las competencias para la vida

”

Para responder a la necesidad de obtener datos adicionales sobre la ESI, el equipo del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, en colaboración con la Sección de Salud y Educación de la UNESCO, ha elaborado una serie de perfiles de países centrados en este tema. Los perfiles ofrecen una perspectiva comparativa de los progresos de los países en materia de educación sexual y abarcan todas las regiones del mundo y todos los niveles de ingresos. Hasta la fecha, se dispone de 50 perfiles de países, y otros 35 estarán disponibles en breve (UNESCO, 2023c).

Los perfiles nacionales disponibles muestran que, aunque la legislación y las políticas educativas hacen referencia a la educación sexual, son pocos los países que cuentan con marcos legislativos y políticos completos al respecto. De los 50 países analizados, solo el 20 % tiene una ley y el 39 % una política nacional que aborden específicamente la educación sexual. Por ejemplo, Argentina es uno de los pocos países que cuenta con una ley específica, la Ley de Educación Sexual Integral de 2006,

que reconoce esta educación como un derecho tanto en centros públicos como privados, y en todos los niveles. Las Directrices Curriculares para la Educación Sexual Integral, aprobadas en 2008, definen un enfoque básico común y obligatorio de la ESI en todas las escuelas. En Côte d'Ivoire, la Política Nacional de Salud Sexual, Reproductiva e Infantil de 2020 destaca que la educación sexual para adolescentes y jóvenes debe adaptarse a su contexto y necesidades específicas. Esta política apoya el asesoramiento y el uso de métodos anticonceptivos modernos, la protección contra el matrimonio forzado y la prevención de la violencia sexual y otras formas de violencia (UNESCO, 2023b).

Sin embargo, a menudo, existe un desfase entre las políticas y su aplicación real en las aulas. La mayoría de los países que imparten algún grado de educación sexual optan por enseñarla a través de diversas asignaturas. En Estonia, el programa de educación sexual se imparte tanto como asignatura independiente como componente en las clases de biología. En la educación primaria, la asignatura independiente Educación Personal, Social y Sanitaria incluye 35 clases al año en los cursos 2.º a 3.º y 5.º a 8.º, y abarca tanto la educación sexual como otras competencias, como las habilidades de comunicación, la prevención del consumo de drogas y alcohol, y la nutrición y la actividad física. En la República Centroafricana, el currículum de formación y educación sobre el VIH y el SIDA de 2007 está integrado en varias asignaturas de educación primaria y secundaria, como la educación para la ciudadanía, el francés, la economía doméstica, la geografía, las ciencias de la vida y de la Tierra, y la psicología (UNESCO, 2023c).

ENFOQUE 14.1. LA EDUCACIÓN CÍVICA PUEDE INFLUIR EN EL COMPORTAMIENTO POLÍTICO DE LA JUVENTUD

La meta 4.7 busca capacitar a los estudiantes para que puedan contribuir a que las sociedades sean más pacíficas, tolerantes, inclusivas y seguras, tanto en sus países como fuera de ellos. Los programas de educación cívica han evolucionado desde el concepto de una «ciudadanía del ser», en la que se considera que los jóvenes responden pasivamente a una serie de derechos, deberes e instituciones estáticos, a una «ciudadanía del devenir», en la que aprecian activamente la diversidad y tratan de desarrollar su sentido de pertenencia mediante la colaboración y la comunicación, incluso utilizando la tecnología (Gifford et al., 2014).

Los programas de educación cívica deben abordar dos retos concretos. En primer lugar, la participación política general ha ido disminuyendo en las democracias electorales. Según una estimación global, la participación electoral en las elecciones presidenciales y legislativas ha caído del 77 % en la década de 1960 al 67 % después de 2010. Este fenómeno plantea un rompecabezas, ya que cabría esperar que el aumento de los niveles educativos contribuyera a una mayor participación (Kostelka y Blais, 2021).

En segundo lugar, existen lagunas en las aspiraciones políticas y en la participación prevista, lo que entraña el riesgo de que las democracias no sean representativas. Las niñas suelen crecer convencidas de que el liderazgo político es una actividad predominantemente masculina. Es más probable que estas

aspien simplemente a votar, y que los chicos, sin embargo, aspiren a presentarse a las elecciones (Barber y Torney-Purta, 2009; Hooghe y Stolle, 2004). El *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS)* de 2022, que consistió en una evaluación del aprendizaje a gran escala de alumnos de 8.º curso de 24 sistemas educativos, en su mayoría de países de altos ingresos, constató que las chicas tienen menos probabilidades que los chicos de aspirar a participar activamente en la política (figura 14.3).

En Estados Unidos, en un experimento en el que se pedía a los niños y niñas que dibujaran a un líder político, la probabilidad de que las niñas dibujaran un hombre aumentaba con la edad: mientras que solo un 47 % de las niñas de 6 años dibujaron a un hombre, esta cifra se situaba en el 75 % entre las niñas de 12; sin embargo, el porcentaje de niños que hacían lo mismo se mantenía estable, justo por encima del 70 %, independientemente de la edad (Bos et al., 2022). Las chicas se sienten más atraídas por las actividades de los movimientos sociales, como el voluntariado, mientras que los chicos son más propensos a querer participar en protestas violentas (Hooghe y Stolle, 2004). Un estudio sobre jóvenes de 14 años en países europeos mostró que las chicas eran mucho más propensas a declarar que votarían en el futuro, pero menos propensas a aspirar a presentarse como candidatas,

una constatación que pudo corroborarse incluso después de analizar factores como el estatus socioeconómico, el origen inmigrante, las características de la escuela o colegio, y el interés político (Hooghe y Dassonneville, 2013). Las diferencias en la participación política esperada según el estatus socioeconómico son incluso mayores que las diferencias según el sexo y estadísticamente significativas en todos los países que participaron en el ICCS de 2022 (figura 14.4). Las escuelas cuya población estudiantil tiene un estatus socioeconómico más alto tienen más probabilidades de adherirse a determinadas normas de ciudadanía como votar, participar en debates y obedecer la ley (Treviño et al., 2021).

¿Puede la educación cívica fomentar la participación política? Los estudios que han tratado de identificar una relación causal entre la educación (medida de diferentes maneras, como las tareas académicas, los cambios en la legislación sobre educación obligatoria o los programas educativos específicos) y la participación política (medida a través de la tasa de participación electoral) han arrojado resultados que, en su mayoría, no son concluyentes, independientemente de lo sofisticada que sea la metodología (Willeck y Mendelberg, 2022). Incluso algunos estudios recientes centrados en analizar el vínculo existente entre los cursos de educación cívica en la educación secundaria y los

FIGURA 14.3:

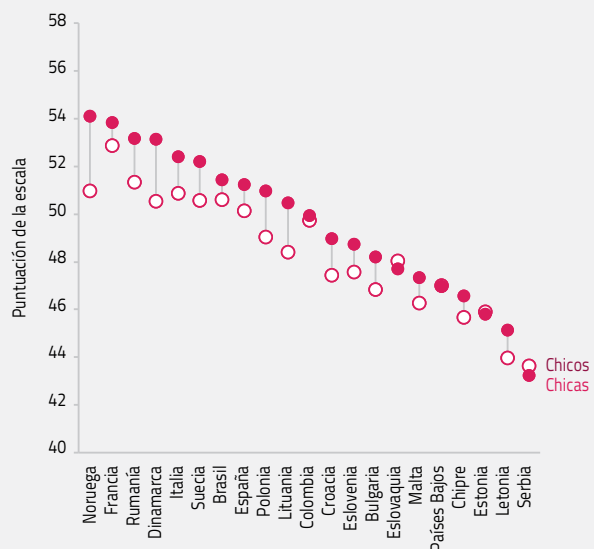
Las chicas tienen menos probabilidades que los chicos de participar activamente en política, pero más probabilidades de votar e informarse sobre los candidatos

Índice de participación electoral y política activa esperada, desglosado por sexo, alumnos de 8.º curso, sistemas educativos seleccionados de ingresos medios-altos y altos, 2022

a. Participación política activa prevista



b. Participación electoral prevista



Notas: Los componentes previstos del índice de participación electoral fueron: «votar en las elecciones locales», «votar en las elecciones nacionales» e «informarse sobre los candidatos antes de votar en las elecciones». Los componentes previstos del índice de participación política activa fueron: «afiliarse a un partido político»; «afiliarse a un sindicato»; «presentarse como candidato/a a las elecciones locales»; y «afiliarse a una organización por una causa política o social».

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig14_3

Fuente: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana de 2022.

exámenes obligatorios de educación cívica y los patrones de voto de los adultos también han tenido dificultades para encontrar una correlación significativa entre ambos (Jung y Gopalan, 2023; Weinschenk y Dawes, 2022). Una revisión de nueve estudios sobre programas de educación cívica no encontró efectos significativos sobre el voto, aunque sí algunos efectos positivos entre poblaciones concretas, como los descendientes de padres y madres inmigrantes (Manning y Edwards, 2014).

“

En Estados Unidos, la probabilidad de que las niñas dibujen a un hombre cuando se les pide que dibujen a un líder político aumenta con la edad; mientras que solo un 47 % de las niñas de 6 años hicieron esto, el porcentaje de niñas de 12 años que dibujaron a un hombre fue del 75 %

”

Sin embargo, la ausencia de relación causal no es definitiva. Es importante reconocer que, más allá de la enseñanza en el aula, las actividades extraescolares, el aprendizaje a través del servicio y el ethos del centro educativo pueden influir en el aprendizaje y el compromiso cívicos, y compensar la falta de este tipo recursos en el hogar y en la comunidad (Campbell, 2019). También es importante reconocer que, más allá de las medidas tradicionales de participación política, la educación cívica ayuda a conformar la formación de la identidad (étnica, política o cualquier otro tipo de autoimagen), la voluntad y la autoeficacia (Treviño et al., 2021).

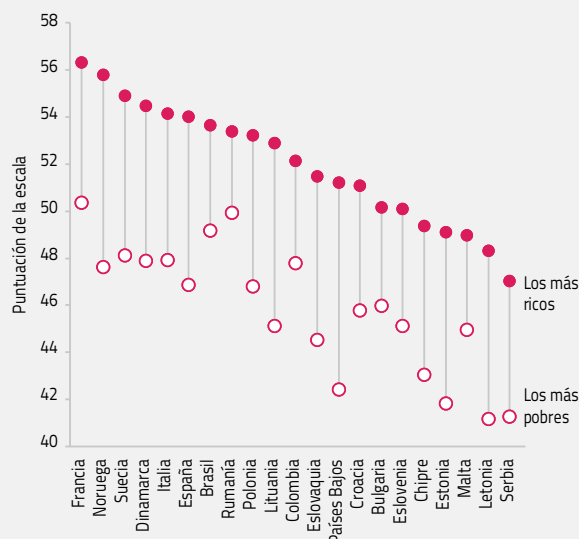
Los análisis basados en datos del ICCS han demostrado la importancia que tiene el hecho de promover un clima abierto en el aula y fomentar las interacciones positivas entre profesores y alumnos para atenuar el impacto del estatus socioeconómico (Brese et al., 2015). Un estudio de centros de secundaria ingleses también evidenció cómo el establecimiento de un clima abierto en el aula tiene efectos positivos sobre la participación política esperada, especialmente para los grupos desfavorecidos, aunque el efecto acumulativo de la educación cívica solo tuvo un impacto positivo sobre la participación de los alumnos blancos (Weinberg, 2022). Un estudio sobre estudiantes estadounidenses constató una eficacia similar en la participación de estudiantes latinos y de color en los cursos de educación cívica, los cuales, contrariamente a lo que sucede con los cursos más tradicionales y menos críticos con el statu quo, se habían basado en la pedagogía crítica. En Alemania, la participación política esperada entre los adultos jóvenes estaba influida positivamente por el nivel educativo, situación profesional y nivel de ingresos de los progenitores, aunque dicho efecto era menor entre los estudiantes que seguían una trayectoria académica que entre los que seguían una trayectoria profesional (Barsegyan et al., 2024).

Los datos del ICCS de 2022 también muestran cierta correlación positiva entre las puntuaciones medias de conocimiento cívico y el índice de participación política esperada. Varios estudios anteriores en los que se utilizaron datos del ICCS de 2009 y 2016 también revelaron que el conocimiento cívico era un buen predictor de la participación política esperada, el apoyo a la

FIGURA 14.4:

La participación electoral prevista es significativamente mayor entre los estudiantes más ricos

Índice de participación electoral esperada, desglosado por estatus socioeconómico, alumnos de 8.º curso, sistemas educativos seleccionados de ingresos medios-altos y altos, 2022



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig14_4

Fuente: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana de 2022.

igualdad de derechos de género y el apoyo a la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos (Lauglo, 2013; Schulz y Fraillon, 2019). Los alumnos de las escuelas que ofrecen oportunidades para aprender y debatir cuestiones políticas y sociales tienen más probabilidades de incluir normas de ciudadanía, como participar en las elecciones nacionales, debatir sobre política, trabajar duro, obedecer la ley, respetar a las autoridades, protestar contra leyes injustas, promover los derechos humanos y participar en las comunidades locales (Treviño et al., 2021).

Sin embargo, existen muchas menos investigaciones sobre el impacto de la educación cívica en los países de ingresos bajos y medios. Algunos ejemplos son los estudios realizados en América Latina, que muestran el impacto del conocimiento cívico en el apoyo a regímenes autoritarios (Miranda et al., 2021) o en la tolerancia a la corrupción (Carrasco y Pavón Mediano, 2021). En Uganda, la evaluación de un ensayo controlado aleatorizado demostró el efecto positivo de la educación cívica en la configuración de la acción colectiva encaminada a exigir la satisfacción de necesidades comunes básicas como carreteras, medicamentos y alimentos (Bananuka y Mugarra, 2023). No obstante, existe una clara necesidad de llevar a cabo más investigaciones para poder orientar de manera eficaz las políticas relacionadas con este ámbito.



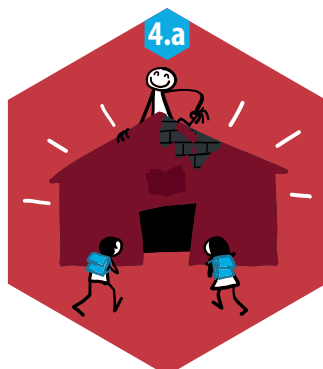
Pimchanok Buaklee, alumna de la escuela Baan Som Dej, bebe agua de un depósito del recinto escolar. Las altísimas temperaturas no solo provocan sequías, sino que también contribuyen a la contaminación del agua por agentes patógenos, una de las principales fuentes de preocupación.

Crédito: © UNICEF/UNI419970/Preechapanich*

MENSAJES CLAVE

- A nivel mundial, el 77 % de las escuelas de educación primaria y el 87 % de los centros de educación secundaria tenían acceso a agua potable básica en 2023.
- Un tercio de los países han establecido puntos de referencia en lo que respecta a la conectividad escolar a Internet en los centros de educación primaria y secundaria; en la actualidad, el 79 % de las escuelas están conectadas a Internet, sin embargo, el progreso global ha sido de tan solo 3 puntos porcentuales. Además, los países de ingresos bajos tienen muchas menos probabilidades de alcanzar sus objetivos que los países de altos ingresos.
- El acoso es más frecuente entre los chicos, los inmigrantes y los que proceden de entornos desfavorecidos, pero la prevalencia aumenta más rápidamente entre las chicas que entre los chicos. En Türkiye, el porcentaje de víctimas de acoso escolar entre los jóvenes de 15 años aumentó 11 puntos más en el caso de las chicas que en el de los chicos.
- En 2022 y 2023, se produjeron unos 3000 ataques contra la educación, un aumento significativo respecto a años anteriores. El aumento en 2022 se debió en gran medida a la guerra en Ucrania. En julio de 2024, el 61 % de las escuelas de Gaza habían sufrido ataques directos y las 12 universidades estaban total o parcialmente destruidas.
- Se ha propuesto un nuevo indicador temático para la nutrición y la educación, una dimensión importante del bienestar de los estudiantes en las escuelas. En 2022, 418 millones de niños y niñas recibían comidas escolares en todo el mundo. La cobertura del programa es mayor si se tiene en cuenta que una parte importante de los alumnos están matriculados en escuelas privadas.
- Las escuelas necesitan una mayor resiliencia ante las catástrofes naturales y el aumento de las temperaturas, sobre todo en el Pacífico. En las dos últimas décadas, al menos tres cuartas partes de los fenómenos meteorológicos extremos que afectaron al menos a 5 millones de personas han provocado el cierre de escuelas.

CAPÍTULO 15



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 GLOBAL

4.a.1 – *Proporción de escuelas que ofrecen servicios básicos, desglosada por tipo de servicio*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.a.2 – *Porcentaje de alumnos y alumnas que han sido objeto de acoso en los últimos 12 meses*

4.a.3 – *Número de agresiones contra los alumnos, el personal docente y las instituciones*

La meta 4.a de los ODS se centra en garantizar el establecimiento de «entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos». En el centro de esta meta, está la idea de que el aprendizaje debe tener lugar en instalaciones adecuadas que garanticen el bienestar del alumnado. Por ejemplo, existe una creciente preocupación sobre si los edificios escolares están preparados para -y, de no ser así, cómo pueden protegerse de- los efectos del cambio climático, los cuales se están sintiendo en todo el mundo (**enfoque 15.1**). El indicador global 4.a.1 de los ODS es la «proporción de escuelas que ofrecen servicios básicos» como, por ejemplo, el suministro de agua, saneamiento e higiene (WASH); el suministro de electricidad; la puesta a disposición de ordenadores; el acceso a Internet (**recuadro 15.1**); así como la disposición de infraestructuras y materiales adaptados para estudiantes con discapacidades.

AGUA, SANEAMIENTO E HIGIENE

Los servicios de suministro de agua, saneamiento e higiene son una dimensión importante del entorno físico de las escuelas, esenciales tanto para la salud y el bienestar de los estudiantes como para la resiliencia de las propias escuelas ante las posibles crisis. Los servicios de agua, saneamiento e higiene fueron vitales durante la pandemia de la COVID-19. Estos servicios pueden ayudar a mitigar el impacto de los peligros naturales, al evitar, por ejemplo, la contaminación de las aguas residuales tras las inundaciones. El indicador global 4.a.1 supervisa la proporción de escuelas con acceso a instalaciones básicas de agua potable, saneamiento y lavado de manos.

Las instalaciones de agua, saneamiento e higiene deben cumplir un conjunto mínimo de requisitos para ser consideradas en el marco de seguimiento de los ODS. El acceso al agua potable básica requiere la presencia de una fuente de agua mejorada de la que se disponga de agua en el momento de la encuesta. Las instalaciones sanitarias básicas deben ser mejoradas (y garantizar que los desechos humanos estén higiénicamente separados del contacto humano en un entorno privado), utilizables y separadas por sexo. Las instalaciones básicas para lavarse las manos deben disponer de agua y jabón. El Programa Conjunto UNICEF/OMS de Monitoreo del Abastecimiento del Agua, el Saneamiento y la Higiene también supervisa cuántas escuelas prestan un servicio limitado que no cumple plenamente los criterios de los ODS. En Chad, el 73 % de las escuelas disponen de instalaciones para lavarse las manos, pero solo un 10 % disponen de agua y jabón. En Montenegro, todas las escuelas disponen de instalaciones de saneamiento, pero una evaluación detallada realizada en 2022 reveló que solo el 11 % de los retretes podían cerrarse con llave desde el interior y cumplían con los criterios de privacidad (UNICEF y OMS, 2024a).

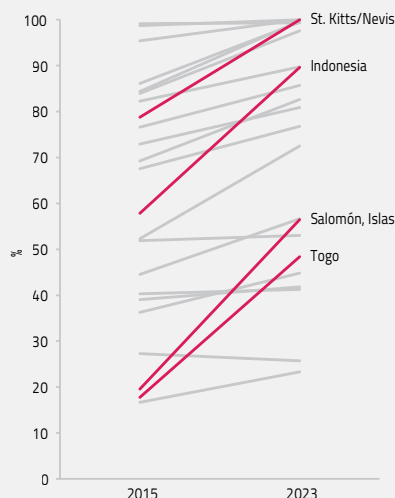
En 2023, el 77 % de las escuelas primarias de todo el mundo tenían acceso a agua potable básica. Los niveles de cobertura fueron similares para los servicios básicos de saneamiento e higiene. Dichos niveles son más elevados en los centros de primer y segundo ciclo de educación secundaria, donde los porcentajes ascienden hasta aproximadamente un 87 % en lo que respecta al acceso al agua potable y el saneamiento, y a un 80 % en lo que concierne a las instalaciones para lavarse las manos. Según las estimaciones del Programa Conjunto de Monitoreo, los niveles

FIGURA 15.1:

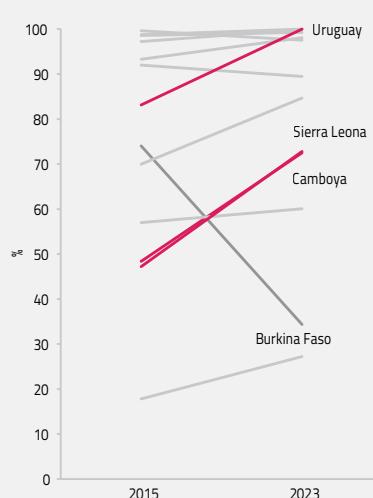
Es posible avanzar rápidamente en el acceso a los servicios de suministro de agua, saneamiento e higiene (WASH, por sus siglas en inglés) desde todos los puntos de partida

Escuelas primarias con acceso a servicios de agua y saneamiento, desglosadas por tipo de servicio, 2015 y 2023

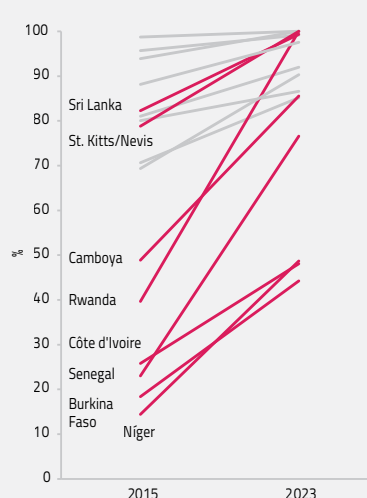
a. Agua



b. Saneamiento



c. Lavado de manos



Notas: La línea de base se refiere a 2014-16 y la línea final a 2021-23, dependiendo de la disponibilidad de datos. Los países destacados aumentaron más de tres puntos porcentuales al año durante el periodo.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig15_1

Fuente: Base de datos del IEU.

RECUADRO 15.1:
Un tercio de los países ha establecido puntos de referencia para la conectividad a Internet en las escuelas

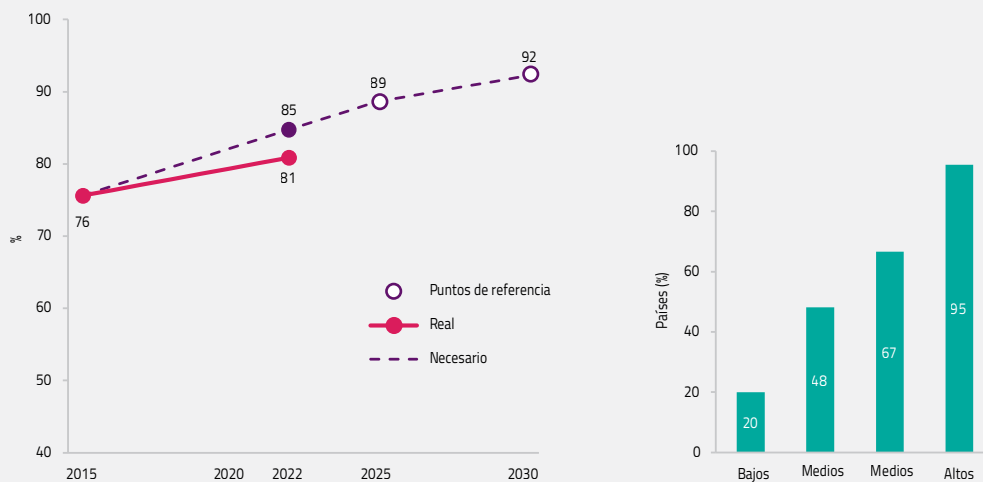
El Marco de Acción Educación 2030 pedía a los países que establecieran puntos de referencia, o metas nacionales, como forma de aumentar el sentimiento de apropiación nacional de las metas del ODS 4. En primer lugar, se pidió a los países que proporcionaran puntos de referencia nacionales sobre siete indicadores del ODS 4 que se consideraron adecuados, basándose en la disponibilidad de datos, un objetivo claro y la relevancia política (IEU e informe GEM, 2023) (**capítulo 7**). En 2023, la proporción de escuelas con acceso a Internet para fines pedagógicos se añadió a la lista como octavo punto de referencia en respuesta a la prioridad asignada a la tecnología digital en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre la Transformación de la Educación de 2022.

En total, el 32 % de los países habían presentado puntos de referencia nacionales para finales de 2023. Entre los países con datos suficientes, el progreso global se acerca al objetivo. En lo que respecta a los centros de educación primaria y de primer ciclo de educación secundaria, el porcentaje de escuelas con acceso a Internet aumentó de aproximadamente el 69 % al 79 %, situando a dichas escuelas a solo 3 puntos porcentuales del objetivo colectivo del 82 %. Los avances fueron algo más lentos en el caso de los centros de segundo ciclo de educación secundaria, donde el porcentaje de escuelas con acceso a Internet pasó del 76 % al 81 % (**figura 15.2a**).

Aproximadamente el 69 % de los países sobre los que se dispone de datos han progresado rápidamente en este indicador en lo que respecta a los centros de segundo ciclo de educación secundaria. Sin embargo, los avances son desiguales. Mientras que casi todos los países de altos ingresos han progresado rápidamente solo dos tercios de los de ingresos medios-altos, la mitad de los de ingresos medios-bajos y una quinta parte de los de ingresos bajos han conseguido progresar al mismo ritmo (**figura 15.2b**). Sin embargo, ningún país de ingresos bajos ha conseguido progresar rápidamente en lo que respecta a las escuelas de educación primaria o centros de primer ciclo de educación secundaria, aunque cabe señalar que solo tres países de este grupo de ingresos comunican sus datos (IEU e informe GEM, 2024).

FIGURA 15.2:
Los avances en cuanto a conectividad a Internet en los centros educativos han sido rápidos pero desiguales

a. Proporción de centros de segundo ciclo de educación secundaria con acceso a Internet con fines pedagógicos, 2015-22 y objetivos nacionales medios para 2025 y 2030 *b. Porcentaje de países con datos que han progresado rápidamente, desglosado por grupo de ingresos*



Nota: «Progresar rápidamente» significa que un país tiene al menos un 75 % de probabilidades de alcanzar su objetivo nacional para 2025 (incluso cuando ya lo ha alcanzado) o que al menos el 95 % de las escuelas ya están conectadas.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig15_2

Fuente: IEU e Informe GEM (2024).

actuales y las tasas de progreso hacen que sea improbable que el mundo alcance una cobertura universal de aquí a 2030. Para ello, sería necesario duplicar el ritmo actual de progreso en materia de agua potable y saneamiento, y cuadruplicar el de los servicios básicos de higiene (UNICEF y OMS, 2024b). Se han logrado avances notables en el acceso al agua potable básica en el África subsahariana, donde el porcentaje de cobertura ha pasado del 44 % en 2016 al 53 % en 2022 en las escuelas primarias y del

54 % en 2015 al 63 % en 2023 en las escuelas de segundo ciclo de educación secundaria.

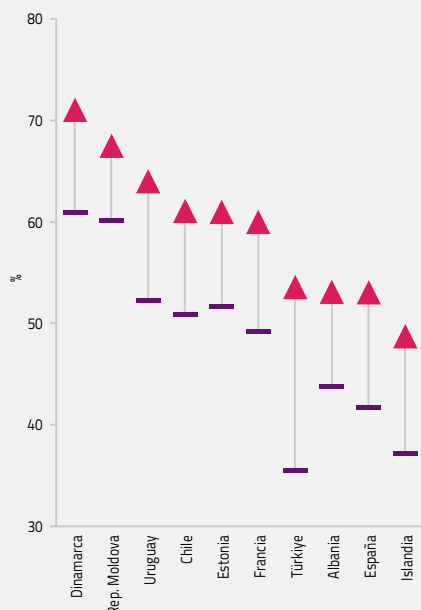
“ En 2023, el 77 % de las escuelas primarias del mundo tenían acceso a agua potable básica ”

FIGURA 15.3:

La prevalencia del acoso escolar ha aumentado más entre las chicas que entre los chicos

Porcentaje de estudiantes de 15 años que han sufrido acoso escolar en los últimos 12 meses, desglosado por sexo, 2018 y 2022

a. Chicas



b. Chicos



Nota: Los 10 países de la figura son aquellos en los que la prevalencia del acoso escolar aumentó más entre 2018 y 2022.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig15_3

Fuente: Rondas de 2018 y 2022 del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.

Avanzar rápidamente es posible, pero poco frecuente (figura 15.1). Para cada una de las dimensiones WASH, todos los países, a pesar de tener puntos de partida muy dispares y pertenecer a diferentes regiones, han sido capaces de aumentar la cobertura en al menos tres puntos porcentuales por año desde 2015. En Rwanda, la proporción de escuelas primarias con acceso a una instalación para lavarse las manos aumentó del 40 % en 2015 al 100 % en 2021. El país ya había lanzado su estrategia de lavado de manos en 2019 (Ministerio de Salud de Rwanda, 2019), pero aceleró sus esfuerzos de construcción como consecuencia de la COVID-19 (Ministerio de Educación de Rwanda, 2021). Saint Kitts y Nevis, cuya cobertura de agua potable e instalaciones para lavarse las manos era de un 79 % en 2016, también ha logrado alcanzar la cobertura universal. En Burkina Faso, a pesar de las mejoras en los servicios de lavado de manos y agua potable, la proporción de escuelas primarias con instalaciones de saneamiento disminuyó del 74 % en 2016 al 45 % en 2021 (figura 15.1b). Esta disminución coincide con un aumento de la proporción de escuelas con servicios de saneamiento limitados (no mejorados, no utilizables o no unisex), lo que sugiere o bien que las instalaciones existentes se habían deteriorado o bien que su estado había sido actualizado tras la realización de inspecciones más minuciosas (UNICEF y OMS, 2024a). Un estudio sobre Ecuador, India, Nigeria y Filipinas reveló que 1,2 millones de aseos escolares construidos desde 2015 en estos países se «perdieron» debido a la falta de mantenimiento, lo que supone

una pérdida de 1900 millones de dólares estadounidenses (*Economist Impact*, 2023).

En Níger, a pesar de una modesta mejora, la disponibilidad de agua potable e instalaciones de saneamiento en las escuelas sigue siendo la más baja del mundo, con una tasa de cobertura del 23 % y el 27 %, respectivamente. Sin embargo, sí se lograron rápidos avances en lo que respecta a la proporción de escuelas primarias con acceso a instalaciones para lavarse las manos, que pasó del 14 % en 2016 al 49 % en 2023. Parte de este aumento se debe al apoyo financiero y técnico específico proporcionado por un grupo de organizaciones internacionales, que apoyaron la construcción de sistemas de cañerías, tuberías verticales y una planta de tratamiento de lodos, así como la mejora de la supervisión de los puntos de agua y el aumento de las campañas de sensibilización (UNICEF, 2019). No obstante, la cobertura sigue siendo muy desigual en Níger, ya que las escuelas urbanas tienen al menos el doble de probabilidades de disponer de instalaciones de lavado de manos y saneamiento que las rurales (UNICEF y OMS, 2024a). En 2017, el gobierno adoptó un plan destinado a hacer que la mejora de los servicios WASH se convirtiera en una prioridad nacional y estableció el objetivo de alcanzar la cobertura universal para 2030 (UNICEF, 2024).

RECUADRO 15.2:
La educación es víctima de graves ataques en el Estado de Palestina

La invasión militar israelí de la Franja de Gaza en el Estado de Palestina, en respuesta al ataque de los grupos militantes dirigidos por Hamás contra Israel el 7 de octubre de 2023, ha provocado la destrucción sistemática del sistema educativo de Gaza, una destrucción calificada de «escolasticidio» por los relatores especiales de la ONU que ha dejado a más de 625 000 estudiantes sin acceso a la educación (Naciones Unidas, 2024). En julio de 2024, el 61 % de las escuelas de Gaza habían sido afectadas directamente, incluidas 110 de las 187 escuelas gestionadas por el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS) (Grupo de Educación del Territorio Palestino Ocupado, 2024). Un estudio realizado con imágenes por satélite reveló que el 85 % de las escuelas necesitarían una reconstrucción completa o importantes obras de rehabilitación para volver a ser funcionales (Grupo de Educación del Territorio Palestino Ocupado, 2024). Al menos 320 escuelas se han utilizado como refugios para los desplazados de Gaza, más de la mitad de las cuales también fueron alcanzadas por ataques militares (Stack y Shbair, 2024). A finales de agosto de 2024, se estimaba que 9839 estudiantes y 411 profesores habían muerto, mientras que otros 15 394 estudiantes y 2411 profesores habían resultado heridos (OCHA, 2024).

Las 12 universidades de Gaza han sido bombardeadas y destruidas total o parcialmente, lo que ha paralizado los estudios de aproximadamente 90 000 palestinos (Desai, 2024). Los campus fueron ocupados por las fuerzas militares y utilizados como refugios (Stack y Shbair, 2024). Numerosos centros culturales y educativos, como bibliotecas, museos, editoriales, librerías, sitios patrimoniales y depósitos de archivos, han resultado dañados o destruidos (ACNUDH, 2024).

Estos ataques han perjudicado a un sector educativo que ya sufría una grave falta de recursos. En 2023, más del 70 % de las escuelas del OOPS en Gaza funcionaban en turnos dobles o triples, y la mayoría de las clases tenían más de 40 alumnos. Los edificios escolares eran a menudo viejos y estaban muy deteriorados, y el conflicto en curso ya había causado daños considerables a la infraestructura educativa. El bloqueo de Gaza ha restringido la entrada de materiales de construcción, suministros educativos y material didáctico (OOPS, 2023).

El impacto de estos ataques en la educación será duradero. Los estudiantes ya han experimentado un largo vacío en su educación. Más de un millón de niños y niñas de Gaza necesitan apoyo psicosocial, al igual que el profesorado (Facultad de Educación, Universidad de Cambridge et al., 2024). Algunos menores intentan seguir estudiando a través de la educación en casa o gracias a escuelas improvisadas en campamentos y a profesores voluntarios (Stack y Shbair, 2024). Aunque el Ministerio de Educación palestino puso en marcha una iniciativa de aprendizaje en línea, la falta de electricidad y acceso a Internet y los constantes desplazamientos dificultan la aplicación del modelo (Middle East Monitor, 2024).

ACOSO ESCOLAR

El bienestar de las y los alumnos en las escuelas también exige que estos no se vean enfrentados a comportamientos abusivos, hirientes e intimidatorios. El indicador temático 4.a.2 de los ODS mide el porcentaje de estudiantes que han sufrido acoso escolar en los últimos 12 meses. La última incorporación a la base de datos del IEU procede de la ronda de 2022 del *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)* (OCDE, 2023), que mide varios tipos de acoso o comportamiento intimidatorio entre los jóvenes de 15 años. Los comportamientos más comunes son los verbales y relacionales: «Otros alumnos se burlaron de mí» y «Otros alumnos difundieron rumores desagradables sobre mí».

“

El aumento más acelerado de la prevalencia del acoso entre las chicas coincide con su mayor vulnerabilidad al ciberacoso

”

En la mayoría de los países participantes, la prevalencia del acoso es mayor entre los alumnos de entornos socioeconómicos desfavorecidos, inmigrantes y varones. Sin embargo, el acoso ha aumentado más rápidamente entre las chicas que entre los

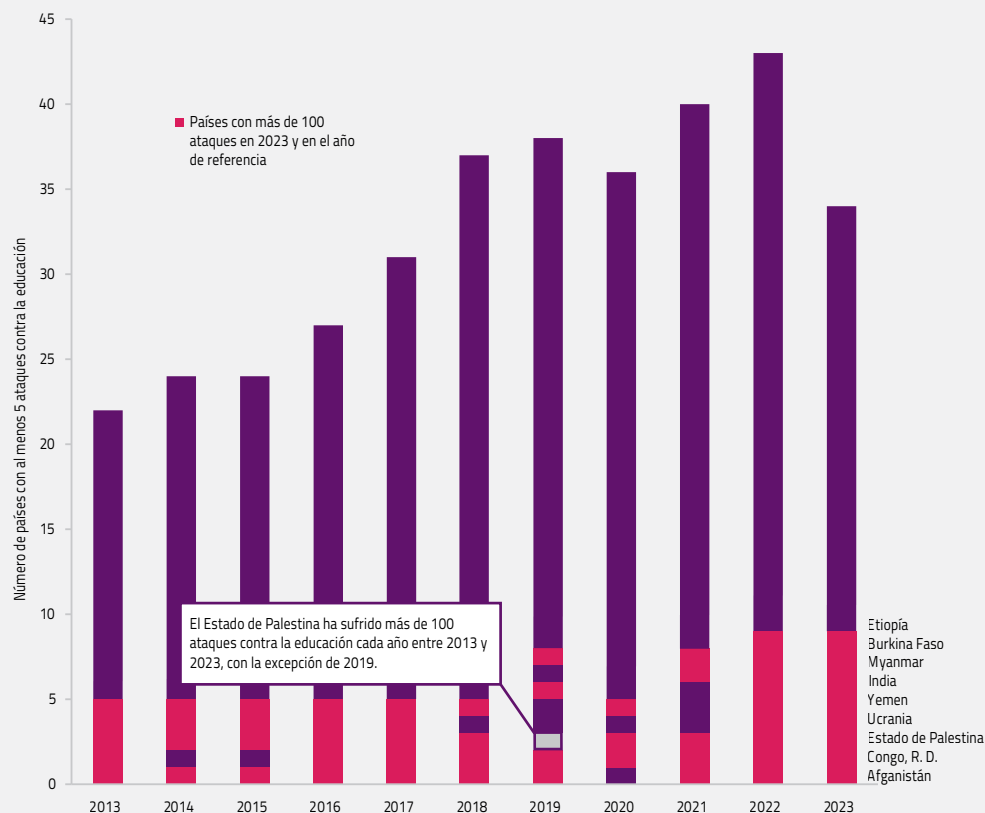
chicos. En 34 de los 66 países con datos disponibles, el acoso entre las chicas aumentó en al menos 2 puntos porcentuales entre 2018 y 2022. Este mismo aumento solo se registró, en el caso de los chicos, en 22 países. En los 10 países en los que más aumentó el acoso entre 2018 y 2022, el aumento en el caso de las chicas fue considerablemente mayor que en lo que respecta a los chicos (figura 15.3). En Türkiye, la proporción de chicas de 15 años que sufrieron acoso aumentó en 18 puntos porcentuales, frente a un aumento de 7 puntos porcentuales en el caso de los chicos.

Este aumento más acelerado de la prevalencia del acoso entre las chicas coincide con su mayor vulnerabilidad al ciberacoso (UNESCO, 2024a). Las chicas suelen pasar más tiempo en las redes sociales que los chicos. Un estudio comparativo entre 31 países de altos ingresos y 11 de ingresos bajos y medios reveló que la relación entre el uso intenso de las redes sociales y ser víctima de ciberacoso era más común entre las chicas que entre los chicos, lo cual se debe, en parte, a que las primeras suelen pasar una mayor cantidad de tiempo en línea (Craig et al., 2020). En el Reino Unido, las chicas eran más propensas a declarar que pasaban tiempo en las redes sociales desde los 10 años y, entre los jóvenes de 15 años, un 43 % de las chicas declararon pasar entre una y tres horas al día en este tipo de redes, frente a un 31 % de los chicos. Asimismo, el uso de las redes sociales se asoció de manera más pronunciada con niveles más bajos de bienestar entre las chicas que entre los chicos (Kelly et al., 2018). Las chicas

FIGURA 15.4:

Cada vez más países sufren ataques contra la educación, aunque la mayoría de dichos ataques siguen concentrados en unos pocos países

Número de países con al menos cinco agresiones al año contra estudiantes, personal o instituciones, 2013-23



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig15_4

Fuente: Base de datos del IEU.

tienen también más probabilidades de convertirse en el blanco de determinados tipos de ciberacoso. Los contenidos basados en imágenes controlados por algoritmos pueden exponer a las niñas a material inapropiado, desde contenidos sexuales hasta vídeos que glorifican comportamientos poco saludables o estándares corporales poco realistas (Lin, 2023; UNESCO, 2024a).

ATAQUES A ESCUELAS

La meta 4.a también hace hincapié en que las escuelas deben ser seguras. La Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques supervisa el número de ataques contra las instituciones educativas, el alumnado, el profesorado y demás miembros del personal tanto dentro como fuera de las aulas (indicador temático 4.a.3 de los ODS). En 2022 y 2023, se produjeron unos 3000 ataques contra la educación, un aumento significativo respecto a los cerca de 2500 registrados los dos años anteriores. El aumento de 2022 se debió, en gran medida, a la guerra de Ucrania, donde ese año se registraron 555 ataques contra la educación. Se calcula que en los dos primeros años de la guerra,

más de 360 escuelas quedaron destruidas y 3428 sufrieron daños, la mayoría por ataques aéreos, bombardeos de artillería y disparos de cohetes. Las escuelas también se han utilizado a menudo con fines militares y han sido víctimas de saqueamientos por parte de los soldados, quienes se han apoderado de sus equipamientos (Human Rights Watch, 2023). En 2023, el Estado de Palestina sufrió 720 ataques contra la educación, la cifra más alta del mundo, y las víctimas siguen aumentando en 2024 como consecuencia del conflicto entre Israel y Palestina (**recuadro 15.2**).

“

Los 10 primeros países en número de ataques fueron responsables del 68 % de los ataques mundiales contra la educación en 2022 y del 80 % en 2023

”

El número de países objeto de ataques a la educación ha aumentado en la última década. El número de países con al menos cinco ataques a la educación se duplicó entre 2013 y 2022, pasando de 22 a 43, antes de caer a 34 en 2023 (figura 15.4). El número total de ataques sigue estando muy concentrado en unos pocos países (UNESCO, 2023). Los nueve países con más de 100 atentados en 2023 también registraron más de 100 atentados en varios años de la última década. Desde 2013, Afganistán y el Estado de Palestina han sufrido cada uno más de 100 atentados contra la educación al año, excepto en una ocasión. Los 10 primeros países en número de ataques fueron responsables del 68 % de los ataques mundiales contra la educación en 2022 y del 80 % en 2023.

COMIDAS ESCOLARES

Para destacar el vínculo entre la nutrición y la educación, una dimensión importante del bienestar de los estudiantes en las escuelas, se ha propuesto un nuevo indicador temático. El Programa Mundial de Alimentos (PMA) proporcionará datos sobre la «proporción de niños escolarizados que reciben comidas escolares» en su publicación bienal *El estado de la alimentación escolar en el mundo* (PMA, 2022). La publicación recoge información sobre los programas nacionales de alimentación escolar a través de la Encuesta Global de Programas de Alimentación Escolar, realizada por la Fundación Global de Nutrición Infantil (GCNF), una organización sin ánimo de lucro; los *Informes Anuales por País del PMA*; y fuentes secundarias, como informes oficiales, publicaciones y estudios de caso (PMA, 2023). El indicador se mencionó explícitamente en una declaración de 2022 de los miembros de la Coalición de Comidas Escolares, cuyo objetivo es que «de aquí a 2030, todos los niños y niñas reciban una comida diaria sana y nutritiva en la escuela».

Los últimos datos del PMA muestran que 418 millones de niños y niñas recibían comidas escolares en todo el mundo en 2022, 30 millones más que a principios de 2020, justo antes de la pandemia de la COVID-19. Mientras que la proporción de niñas y niños alimentados aumentó un 12 % en los países de ingresos medios-bajos y un 4 % en los países de ingresos medios-altos y altos, descendió un 4 % en los países de ingresos bajos (PMA, 2023), datos que ponen de evidencia que la recuperación fue más lenta allí donde más se necesita. La cobertura de las comidas escolares para los alumnos y alumnas de primaria varía mucho de un país a otro, con porcentajes que van desde menos del 5 % en Argelia, Camerún, la República Democrática del Congo y Mozambique hasta casi el 100 % en varios países europeos y latinoamericanos (figura 15.5).

El indicador propuesto mide la cobertura dividiendo el número de niños de un mismo nivel educativo que reciben comidas escolares el número total de niños y niñas matriculados en dicho nivel. Sin embargo, los datos para este indicador no proceden de escuelas o estudiantes individuales, sino de programas de comidas escolares, que en su mayoría están dirigidos y financiados por el gobierno y tienden a dirigirse únicamente a estudiantes de instituciones públicas (PMA, 2023). Gambia, por ejemplo, cuenta con un programa de comidas escolares selectivas que proporciona una comida caliente a media mañana

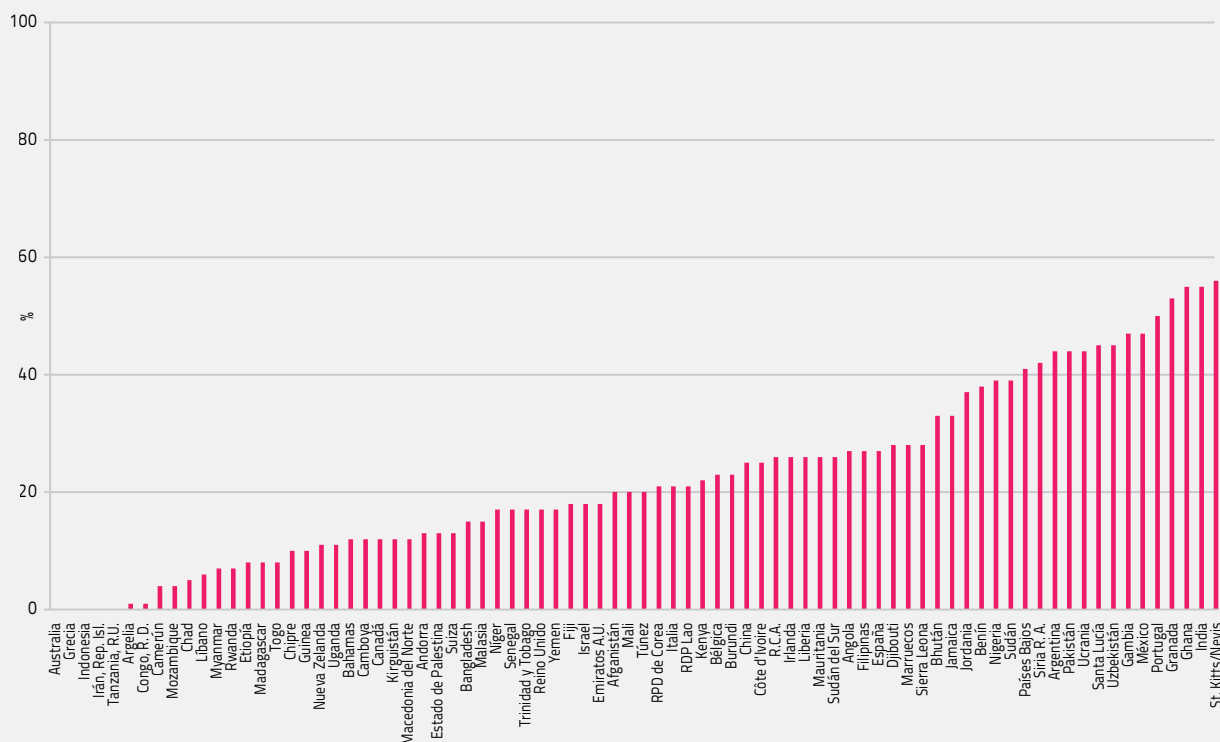
a los niños y niñas matriculados en las escuelas públicas de las regiones más vulnerables del país. En 2022, unos 180 000 niños matriculados en centros de educación primaria fueron alimentados, lo que corresponde a una cobertura del 47 % del total de niños y niñas matriculados en ese nivel. Sin embargo, un tercio de los alumnos de primaria de Gambia están matriculados en instituciones privadas y, por tanto, no pueden acogerse al programa de comidas escolares. Si solo se consideran los alumnos de escuelas públicas, la cobertura correspondiente es del 70 % (figura 15.6).

ENFOQUE 15.1. LAS INFRAESTRUCTURAS ESCOLARES DEBEN ADAPTARSE AL CAMBIO CLIMÁTICO

El cambio climático y la educación están interrelacionados: por un parte, el cambio climático perturba la educación, mientras que, por otra, esta última es clave para garantizar el éxito de los esfuerzos de mitigación y adaptación al cambio climático (UNESCO y MECCE, 2024). Una dimensión importante de esta relación mutua es la infraestructura física de los edificios escolares. Las escuelas deben limitar su impacto sobre el medio ambiente, así como el impacto que el actual entorno cambiante tiene sobre ellas.

Las escuelas son una fuente importante de consumo de energía y agua. En Francia, las escuelas encabezan la lista de edificios públicos municipales consumidores de energía; es más, su consumo representa un 30 % del consumo energético total (Ministerio de Educación Nacional y Juventud de Francia, 2022). En Estados Unidos, solo las escuelas públicas ocupan más de 800 000 hectáreas de terreno. Estas son además responsables de 53 000 toneladas de residuos alimentarios y de un total de 480 000 autobuses escolares (Bauld, 2021). El proyecto de la UNESCO de «Ecologizar todos los entornos de aprendizaje» ofrece una norma de calidad para la ecologización de las escuelas que integra los principios de la sostenibilidad y la acción por el clima en cuatro ámbitos fundamentales, uno de los cuales es el de las instalaciones y el funcionamiento. La publicación expone varios ejemplos de medidas de bajo a alto consumo de recursos que pueden ayudar a los centros escolares a reducir el consumo de energía y agua. Entre ellas, se incluyen el desarrollo de sistemas de recogida de agua de lluvia y de compostaje, así como el mantenimiento regular de los sistemas de calefacción y ventilación (UNESCO, 2024b).

Minimizar el impacto medioambiental de las infraestructuras escolares debe ir de la mano de un esfuerzo por aumentar su resiliencia a las consecuencias del cambio climático. Entre los distintos tipo de riesgos relacionados con el clima, dos de ellos, considerados como los más destacados, han propulsado una serie de adaptaciones escolares en todo el mundo destinadas a hacer que los edificios sean utilizables y cómodos durante los periodos de altas temperaturas y que sean también más resilientes a catástrofes naturales como tormentas e inundaciones.

FIGURA 15.5:**La cobertura de las comidas escolares varía mucho de un país a otro***Porcentaje de niños y niñas de primaria que reciben comidas escolares, 2020-22*GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig15_5

Fuente: PMA (2023).

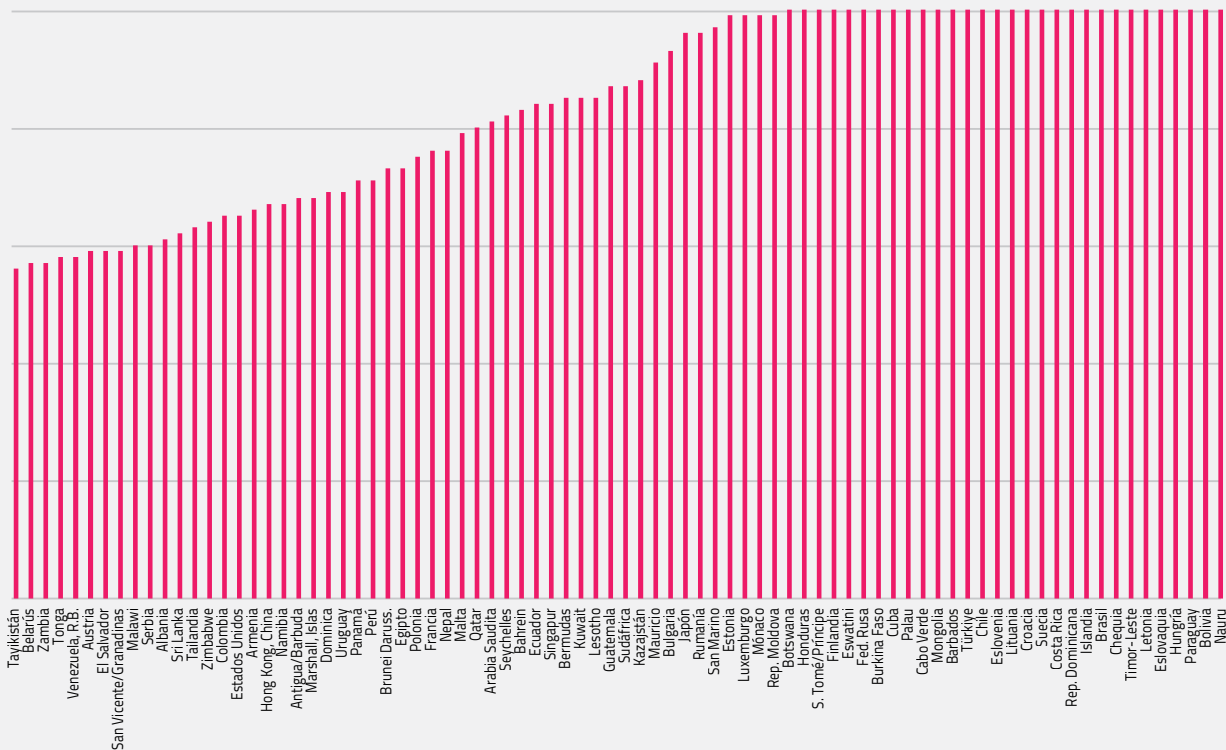
Continúa en la página siguiente...

MEJORA DEL CONFORT TÉRMICO

El aumento de las temperaturas, que dificulta el bienestar del alumnado y su capacidad de concentración, ha sido una de las principales preocupaciones en muchos países. Las altas temperaturas repercuten negativamente en el rendimiento cognitivo y disminuyen el ritmo de aprendizaje (Park et al., 2021). También suelen provocar la pérdida de días de clase. En Bangladesh, el cierre de las escuelas debido a temperaturas superiores a 43 grados centígrados (°C) dejó a casi 33 millones de niños y niñas sin escolarizar durante unos días en el primer semestre de 2024. En Camboya, India, Filipinas y Sudán del Sur, donde las temperaturas alcanzaron los 45 °C, se produjeron cierres o reducciones de días lectivos similares durante este periodo (Aggarwal, 2024; Dickie y Paul, 2024). El aumento de las temperaturas también ha llevado a muchas escuelas a cerrar o funcionar a tiempo parcial durante los periodos de calor extremo en las zonas de clima más suave de Estados Unidos. Se calcula que más de 13 700 escuelas públicas necesitarían aire acondicionado debido al aumento de las temperaturas, lo cual tendría un coste de 40 000 millones de dólares (Phillips y Penney, 2024).

Los edificios escolares pueden mitigar el efecto de las altas temperaturas. El programa francés de renovación de escuelas, puesto en marcha en 2023, ayuda a los municipios a financiar obras destinadas a hacer que las escuelas sean más resistentes a las cada vez más prolongadas olas de calor (Ministerio francés de Educación Nacional y Juventud, 2023). Las soluciones van desde la instalación de elementos de alto presupuesto, como sistemas de aire acondicionado en las aulas, hasta medidas más sencillas, como pintar de blanco las paredes exteriores y utilizar persianas y toldos modulables según la estación. El gobierno también fomenta la instalación de espacios verdes recreativos y el aumento de la vegetación alrededor de las escuelas, ya que la simple presencia de árboles y plantas puede ayudar a filtrar la luz solar y mantener el aire más fresco (Ministerio de Educación Nacional y Juventud de Francia, 2022).

En Indonesia, la sustitución de tejados oscuros por una capa de pintura blanca redujo las temperaturas interiores en más de 10 °C. En Kenya, el gobierno pretende plantar 15 000 millones de árboles alrededor de las escuelas para 2032, lo que puede contribuir a reducir las temperaturas entre 1 °C y 5 °C.



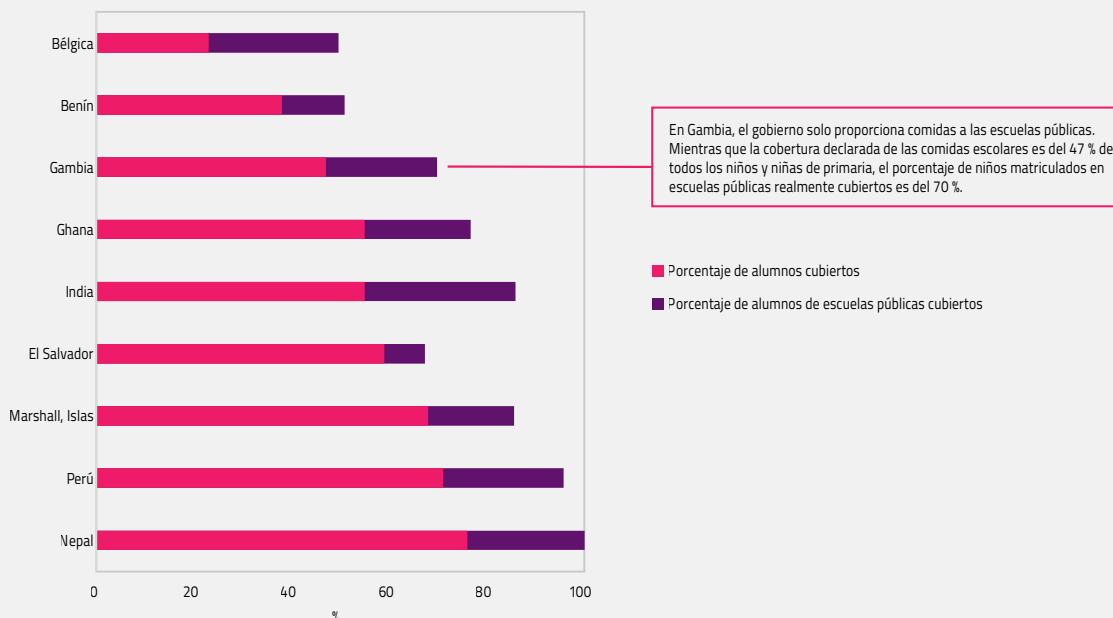
Al construir nuevas escuelas o aulas, los diseños y materiales adaptados al clima pueden ayudar a mantener temperaturas más bajas con costes mínimos. La integración de la ventilación cruzada, el uso de materiales que ofrezcan protección térmica, como la arcilla, y los diseños de tejados que ayuden a atraer el aire fresco y a liberar el aire caliente pueden mejorar el confort térmico al tiempo que reducen la huella ecológica de las escuelas (Venegas Marin et al., 2024).

“ Cuando se construyen nuevas escuelas o aulas, los diseños y materiales adaptados al clima pueden ayudar a mantener temperaturas más bajas con costes mínimos ”

A nivel global, el calor extremo afecta desproporcionadamente a las regiones más pobres del mundo; mientras que, a nivel nacional, afecta desproporcionadamente a los estudiantes más pobres, que tienen más probabilidades de asistir a escuelas con menos recursos (Venegas Marin et al., 2024). En Brasil, donde las temperaturas pueden alcanzar niveles elevados en gran parte del país, solo el 35 % de las escuelas disponen de zonas verdes, que son una solución habitual para filtrar la luz solar y mantener el aire más fresco (INEP, 2024). A menudo, los que carecen de estas zonas verdes son también los que más las necesitan. Las escuelas de las zonas con las temperaturas máximas más elevadas, la mayoría de las cuales se encuentran en las regiones más pobres del norte y el noreste del país, tienen menos probabilidades de contar con zonas verdes (figura 15.7). Sin embargo, esto no es solamente una cuestión de dinero. El estado de São Paulo es el más rico del país y, sin embargo, tiene la menor proporción de escuelas con zonas verdes (16 %). En 2024, la ciudad de São Paulo puso en marcha un proyecto para aumentar las zonas verdes en las escuelas con el fin de ayudar a regular la temperatura, disminuir la contaminación y las inundaciones, y ofrecer a los estudiantes y a las comunidades oportunidades de aprender sobre desarrollo sostenible y resiliencia climática (CicloVivo, 2024).

FIGURA 15.6:

La cobertura real de los programas de comidas escolares es mayor si se excluye a los alumnos de escuelas y centros privados
Alumnos de primaria que reciben comidas escolares dividido por (i) el número total de alumnos matriculados en primaria y (ii) el número de alumnos matriculados únicamente en escuelas primarias públicas, 2020-22



Notas: En India, PM Poshan, el programa de comidas escolares, se dirige a los niños y niñas que estudian en escuelas primarias y primarias superiores públicas, locales y subvencionadas por el gobierno. En el cálculo de la cifra se incluyó la matriculación en escuelas primarias públicas y concertadas, basándose en la UDISE+. Todos los demás datos de matriculación proceden del IEU y se refieren únicamente a instituciones públicas.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig15_6

Fuentes: Análisis del Informe GEM basado en el PMA (2023); UDISE+ (2022); GCNF (2024); y IEU.

MEJORA DE LA RESILIENCIA A LAS CATÁSTROFES NATURALES

Los peligros relacionados con el clima, como los incendios forestales, las tormentas, las inundaciones, las sequías y la subida del nivel del mar, pueden tener efectos devastadores en las sociedades y los sistemas educativos. En las dos últimas décadas, al menos tres cuartas partes de los fenómenos meteorológicos extremos que afectaron al menos a 5 millones de personas provocaron el cierre de escuelas (Venegas Marin et al., 2024). En Pakistán, las históricas inundaciones de 2022 interrumpieron la educación de más de 3,5 millones de alumnos, ya que más de 20 000 escuelas fueron dañadas o totalmente destruidas (UNESCO, 2022). En Filipinas, más del 20 % de las escuelas se inundan al menos una vez al año (Venegas Marin et al., 2024).

Si bien es cierto que el impacto de las catástrofes naturales en las infraestructuras escolares no puede remediarse por completo, también lo es que determinados factores, como un mal diseño de los edificios y una construcción o materiales inadecuados, pueden acentuarlo. La falta de instalaciones de agua potable, saneamiento e higiene en las escuelas puede aumentar el riesgo de que se superpongan peligros tras una catástrofe, como la contaminación por aguas residuales ineficaces tras una

inundación, lo que dificulta y alarga la recuperación (UNICEF, 2021). Una infraestructura de transporte deficiente también puede repercutir en la educación. Después de que dos ciclones azotaran la isla de Tanna (Vanuatu) en febrero de 2023, las escuelas que sobrevivieron solo pudieron funcionar a media jornada durante varios meses, ya que los caminos embarrados dificultaban el desplazamiento de alumnos y profesores (Voloder, 2023) (**recuadro 15.3**).

Dado que las escuelas se enfrentan a distintos tipos de riesgo climático, las soluciones deben ser específicas dependiendo de cada contexto. En Rwanda, más de 1300 escuelas están siendo equipadas con muros de contención para paliar el riesgo de corrimientos de tierras debidos a inundaciones y tormentas de lluvia. En Viet Nam, el riesgo de inundaciones se ha reducido mediante la construcción de escuelas con cimientos elevados, a menudo construidas sobre pilotes (Venegas Marin et al., 2024). Al mismo tiempo, muchas organizaciones defienden desde hace tiempo unas directrices generales para imponer el cumplimiento de los códigos de construcción, realizar un mantenimiento periódico y tomar decisiones informadas sobre los riesgos de las nuevas escuelas.

“

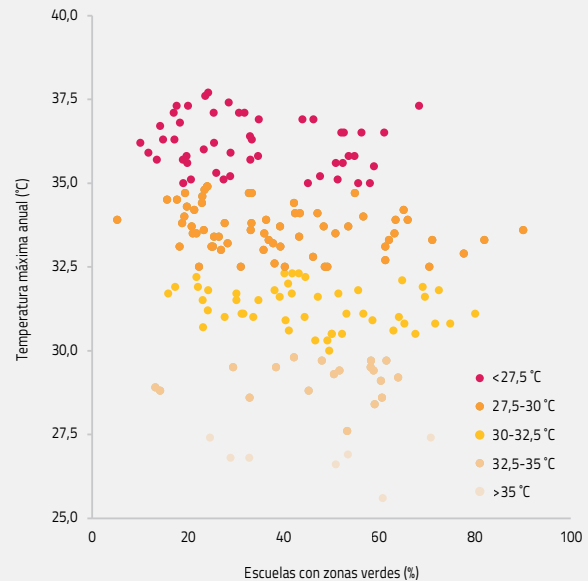
En Rwanda, más de 1300 escuelas están siendo equipadas con muros de contención para paliar el riesgo de corrimientos de tierras debidos a inundaciones y tormentas de lluvia

”

El Marco Integral de Seguridad Escolar fue elaborado por la Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y la Resiliencia en el Sector de la Educación (GADRRRES), una plataforma de múltiples partes interesadas copresidida por la UNESCO y UNICEF. Dicho marco proporciona un modelo común para garantizar la seguridad escolar, con instalaciones de aprendizaje más seguras como uno de sus tres pilares (GADRRRES, 2022). El marco también sirve como documento fundacional de la Iniciativa Mundial para Escuelas Seguras, una asociación mundial formada por 58 países signatarios centrada en fomentar el aprendizaje entre iguales y la promoción de acciones nacionales en materia de seguridad escolar (GADRRRES, 2021; Petal et al., 2017). En 2015, los Estados miembros de la ONU adoptaron el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030, que establece siete objetivos, uno de los cuales es «reducir sustancialmente los daños causados por las catástrofes a las infraestructuras críticas y la interrupción de los servicios básicos, entre ellos las instalaciones sanitarias y educativas, incluso mediante el desarrollo de su resiliencia para 2030» (UNDRR, 2021).

FIGURA 15.7:

En Brasil, las escuelas de las regiones más cálidas tienen menos probabilidades de contar con espacios verdes
Regiones meteorológicas de Brasil por porcentaje de escuelas con espacios verdes (2023) y temperatura máxima registrada entre 1990 y 2020



Nota: Las regiones meteorológicas se construyeron a partir de la estación meteorológica más cercana al municipio, microrregión, mesorregión o estado de la escuela.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig15_7

Fuentes: Instituto Nacional de Meteorología de Brasil (2022); INEP (2023).

RECUADRO 15.3:

Las escuelas de las islas del Pacífico están especialmente amenazadas por los riesgos climáticos

Los Estados insulares del Pacífico merecen especial atención por parte de la comunidad internacional, ya que están particularmente expuestos al riesgo de emergencias relacionadas con el clima. Entre 2011 y 2020, se produjeron más de 90 grandes catástrofes en la región, de las cuales el 43 % fueron ciclones tropicales y el 16 % inundaciones (Mutha-Merrennege et al., 2023). Los daños en las infraestructuras afectan enormemente a la economía de la región. Los Estados insulares del Pacífico constituyen 5 de los 10 países con mayores pérdidas económicas derivadas de daños o destrucción de infraestructuras críticas, incluidas las escuelas, atribuidas a desastres, en porcentaje del producto interior bruto (PIB) (figura 15.8).

Las escuelas de la región son especialmente vulnerables a los daños causados por este tipo de catástrofes. Según una evaluación, entre el 50 % y el 90 % de las escuelas de Samoa, Tonga y Vanuatu no son capaces de resistir un ciclón o un terremoto fuerte debido a deficiencias de construcción como la corrosión, la insuficiencia de tirantes en el tejado, el refuerzo inadecuado del acero y el uso de arena de playa sin lavar (Banco Mundial, 2022). Se calcula que el coste de las catástrofes naturales en el sector educativo de Tonga es de 7,4 millones de dólares al año, lo que equivale al 1,5 % del PIB del país. En 2018, el ciclón tropical Gita dañó o destruyó 109 de las 150 escuelas de la isla principal de Tongatapu (Banco Mundial, 2022). En 2020, el ciclón tropical Harold azotó Vanuatu y dañó o destruyó 885 escuelas, lo cual afectó a más de 50 000 alumnos (Alianza Mundial por la Educación, 2021). También provocó la pérdida de casi todos los recursos y materiales escolares en la provincia de Sanma (Mutha-Merrennege et al., 2023).

Continúa en la página siguiente...

RECUADRO 15.3 CONTINUACIÓN:
FIGURA 15.8:

Las catástrofes naturales han causado daños importantes en infraestructuras críticas de los países insulares del Pacífico

Pérdidas económicas directas resultantes de infraestructuras críticas dañadas o destruidas atribuidas a catástrofes como porcentaje del producto interior bruto, 2022



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig15_8

Fuentes: Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (2024); Banco Mundial (2024).

La ayuda internacional y las fuentes de financiación ecológicas han ayudado a los gobiernos de las islas del Pacífico a mejorar sus infraestructuras educativas. En Kiribati, el Ministerio de Educación utilizó la financiación climática de Australia para garantizar que las instalaciones escolares tuvieran suelos elevados y diques protectores para reducir los daños de las inundaciones costeras (Departamento de Asuntos Exteriores y Comercio de Australia, 2022). El Programa de Escuelas Seguras del Pacífico del Banco Mundial se ha asociado con empresas constructoras y organizaciones no gubernamentales para ayudar a los gobiernos de Samoa, Tonga y Vanuatu a reconstruir escuelas con materiales más resistentes y proporcionar un mantenimiento más regular a los edificios existentes. También elaboró listas de comprobación con pasos claros para que las escuelas se preparen mejor para las temporadas de ciclones, incluida la reparación anual de tejados, la limpieza mensual de canalones y bajantes, y el mantenimiento de puertas y ventanas (Banco Mundial, 2020, 2022). Otras iniciativas se centran en garantizar el aprendizaje continuo tras las catástrofes. Una subvención de la Asociación Mundial para la Educación concedida a Vanuatu después de un gran ciclón se utilizó para ayudar a producir y distribuir material didáctico y paquetes para la escuela en casa (GPE, 2021).



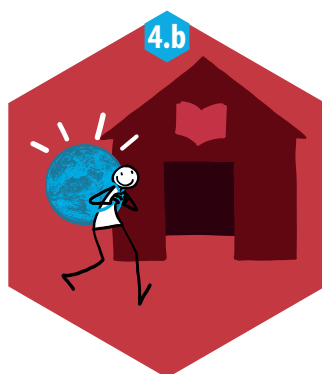
Alumnas de primer curso de secundaria de la escuela Makande C.D.S.S Form 1 (Malawi) beneficiarias de la beca de UNICEF.

Crédito: © UNICEF/UNI523931/PLUS CREATIONS*

MENSAJES CLAVE

- En 2022, el total de la asistencia oficial para el desarrollo asignado a becas y costes atribuidos de los estudiantes alcanzó los 4600 millones de dólares estadounidenses, lo que supone un aumento del 31 % desde 2015. Sin embargo, la COVID-19 afectó al gasto en becas, que disminuyó un 26 % entre 2019 y 2021, y no había alcanzado sus niveles de 2019 en 2022.
- Francia y Alemania son los principales donantes en lo que respecta a la financiación de becas y costes atribuidos de los estudiantes. Alemania representó el 41 % del gasto total de los donantes en becas y costes atribuidos de los estudiantes, lo cual se debe, en parte, a que el número de estudiantes internacionales matriculados en universidades alemanas se ha multiplicado por 2,5 en los últimos 20 años.
- Aunque el número de estudiantes internacionales se ha triplicado desde 2000, la tasa de movilidad hacia el extranjero se ha mantenido prácticamente constante, aunque en el África subsahariana descendió del 7,3 % al 4,6 % en 2021, ya que cada vez más estudiantes cursan estudios de educación terciaria en su país.
- Hay nuevos donantes que empiezan a financiar becas. La parte de la ayuda para becas que procede de países que no son miembros del Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE pasó del 1 % en 2014 al 9 % en 2022, debido principalmente a las aportaciones de Rumanía, Qatar, Arabia Saudita y Türkiye.
- Los actores no estatales están asumiendo un papel cada vez más importante en la financiación de becas internacionales. En el África subsahariana, por ejemplo, un pequeño número de grandes proveedores se hace cargo de la mayoría de las becas, entre ellos el Banco ABSA, la organización Kulika, el Fondo de Educación Zawadi Africa y la Fundación Mastercard.

CAPÍTULO 16



META 4.b

Becas

Para 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 su alumnado pueda matricularse en programas de educación superior, incluidos programas de formación profesional y los programas de tecnología de la información y las comunicaciones, técnicos, de ingeniería y científicos, en los países desarrollados y otros países en desarrollo

INDICADOR GLOBAL

4.b.1 – *Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas, desglosado por sector y tipo de estudio*

La propuesta de un objetivo mundial sobre becas se remonta a la cuarta Conferencia de las Naciones Unidas sobre los Países Menos Adelantados, celebrada en 2011 en Estambul. Su Programa de Acción para el decenio 2011-2020 incluyó las becas en su programa más amplio de cooperación técnica y desarrollo de capacidades: «Seguir proporcionando, y alentar, según proceda, a los establecimientos de educación superior a que asignen plazas y becas a estudiantes y becarios de los países menos desarrollados, en particular en los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la gestión empresarial y la economía» (Naciones Unidas, 2011).

La meta 4.b de los ODS se hizo eco de este compromiso, instando a los países a «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 su alumnado pueda matricularse en programas de educación superior, incluidos programas de formación profesional y los programas de tecnología de la información y las comunicaciones, técnicos, de ingeniería y científicos, en los países desarrollados y otros países en desarrollo». Esta meta, al estar vinculada al Programa de Acción de Estambul, era una de las pocas de los ODS que debían alcanzarse antes de 2020.

Sin embargo, dicho compromiso se volvió a debatir durante la quinta Conferencia de la ONU, celebrada en Doha. Su Programa de Acción actualizado para 2022-2031 también establece una meta relacionada con la puesta a disposición de becas, que retoma parte del lenguaje de la meta 4.b de los ODS: «ampliar sustancialmente a nivel mundial el número de plazas y becas para estudiantes y personas en formación de los países menos desarrollados, en particular en los campos de la ciencia, la tecnología de la educación, la gestión empresarial y la economía, y fomentar la plena utilización de las becas disponibles para los estudiantes de los países menos desarrollados» (Naciones Unidas, 2022; p.13).

Los programas de becas pueden desempeñar un papel vital a la hora de ofrecer oportunidades a quienes, de otro modo, no podrían costearse su educación. Sin embargo, la meta 4.b es ambigua, ya que no establece ningún objetivo preciso ni especifica dónde deben estudiar los becarios. Además, no se identifica claramente a ningún donante y, a pesar de que el llamamiento es «mundial», el objetivo se dirige implícitamente a los países ricos, especialmente a los 32 miembros del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), muchos de los cuales informan de qué parte de su asistencia oficial para el desarrollo (AOD) se destina a becas (Balfour, 2016). En la práctica, desde 2015, han ido apareciendo nuevos donantes (enfoque 16.1).

FINANCIACIÓN DE BECAS

Llevar un seguimiento de las becas es todo un desafío, ya que estas están financiadas por diversas organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales. No existe ningún mecanismo de control para responder a esta variedad de fuentes

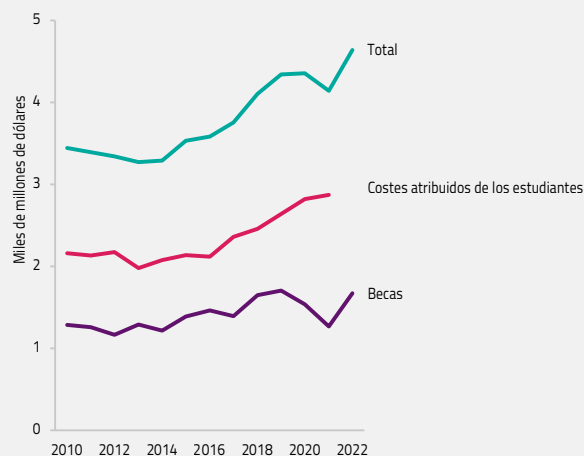
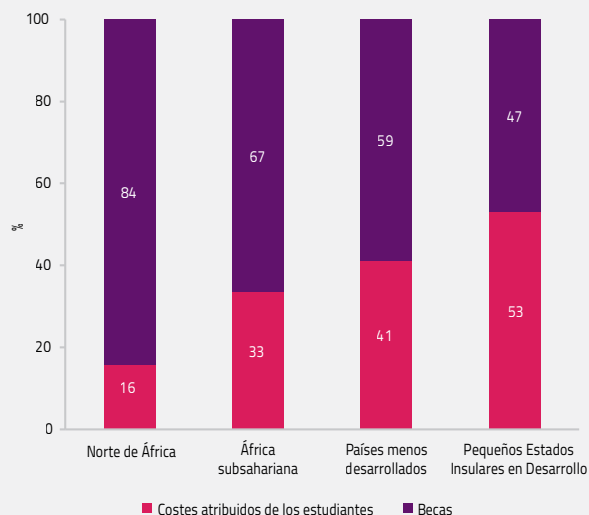
ni normas comunes sobre cómo notificar los datos sobre los niveles de becas o el número de beneficiarios. Los proveedores no gubernamentales tienen pocos incentivos para informar o para invertir esfuerzos en alinear sus normas de notificación. En cualquier caso, no están vinculados por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ni por los Programas de Acción, que describen las relaciones entre los Estados. Por lo tanto, las becas de la meta 4.b de los ODS solo hacen referencia a las becas financiadas con fondos públicos, de ahí que los esfuerzos de seguimiento se hayan centrado en los flujos de AOD dirigidos a becas y usos relacionados (Balfour, 2016).

Otra preocupación relacionada con las metas sobre becas dentro de una agenda de desarrollo es que la meta u objetivo en sí no contribuya al resultado previsto si los beneficiarios graduados no regresan a sus países de origen. Es más, existe el riesgo de que los licenciados emigren en respuesta a la necesidad de los países donantes de atraer a trabajadores cualificados (Galán-Muros et al., 2022). Otro problema es que esos fondos subvencionan a los propios establecimientos de educación superior de los países donantes, en lugar de a los sistemas de educación superior de los países beneficiarios.

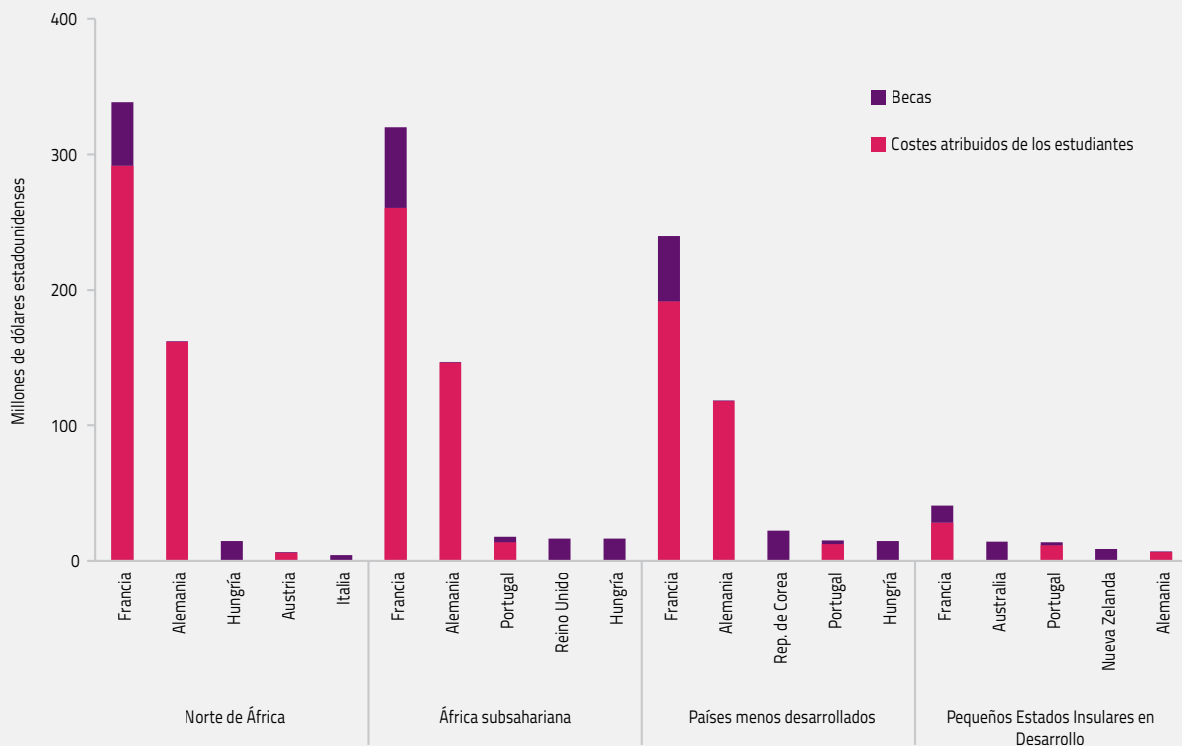
“ El nivel de becas se redujo bruscamente un 26 % entre 2019 y 2021 como consecuencia de la pandemia de la COVID-19 ”

Existen dos categorías de flujos de la AOD: en primer lugar, las becas, que son ayudas financieras concedidas a estudiantes individuales para cursar estudios a tiempo completo en instituciones de educación superior que cobran tasas en el momento del estudio; en segundo lugar, los costes atribuidos de los estudiantes, que son costes asumidos por el país donante para apoyar a los estudiantes internacionales, especialmente los países cuyos establecimientos de educación superior no cobran tasas. En 2022, la AOD total para becas y costes atribuidos de los estudiantes alcanzó los 4600 millones de dólares estadounidenses, lo que supone un aumento del 31 % desde 2015. Los niveles de becas disminuyeron bruscamente un 26 % entre 2019 y 2021 como consecuencia de la pandemia de la COVID-19 y, a pesar de recuperarse, en 2022, seguían estando ligeramente por debajo de los niveles de 2019 (figura 16.1a). De esa cantidad, el 36 % de esta AOD financió programas de becas y el 64 % los costes atribuidos de los estudiantes. Entre las regiones de interés en lo que respecta a la consecución de la meta 4.b, la proporción de becas oscila entre el 16 % concedido a los estudiantes del norte de África y el 53 % destinado a los estudiantes de pequeños estados insulares en desarrollo (figura 16.1b).

Francia y Alemania son los principales donantes que declaran el gasto en becas y el coste atribuido de los estudiantes como AOD. En África septentrional y subsahariana, Francia representa casi dos tercios del total y Alemania casi un tercio del resto

FIGURA 16.1:**La COVID-19 afectó negativamente a la financiación de becas***Ayudas a la educación en forma de becas directas y costes atribuidos de los estudiantes**b. Desglosadas por tipo de ayuda y región, 2010-22**b. Desglosadas por tipo de ayuda y región, 2022*GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig16_1

Fuente: Base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores de la OCDE.

FIGURA 16.2:**Francia y Alemania destacan entre los países donantes***Los cinco principales donantes de becas, desglosados por región y tipo, 2022*GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig16_2

Fuente: Base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores de la OCDE.

(figura 16.2). Dado que los sistemas educativos de ambos países cobran a los estudiantes nacionales e internacionales tasas de matrícula bajas, los costes atribuidos son el principal flujo (Kim, 2014) (**recuadro 16.1**). Otros países que destinan la AOD a becas son Hungría (que gastó 31 millones de dólares para estudiantes de África), la República de Corea (que gastó 22,5 millones de dólares para estudiantes de países menos desarrollados) y Australia y Nueva Zelanda (que gastaron 23,5 millones de dólares para estudiantes de pequeños estados insulares en desarrollo).

MOVILIDAD INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES

La meta 4.b pretende fomentar la movilidad internacional de los estudiantes de los «países menos desarrollados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos». Entre 2000 y 2021, a nivel mundial, el número de estudiantes internacionales salientes se triplicó, aunque el aumento fue más lento en el caso de los estudiantes del Norte de África (2,3 veces), del África subsahariana (2,4 veces) y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (1,5 veces) (**figura 16.4a**). Solo los países menos desarrollados aumentaron su número de estudiantes internacionales a un ritmo significativamente más rápido que el resto del mundo (3,7 veces).

“Entre 2000 y 2021, solo los países menos desarrollados aumentaron su número de estudiantes internacionales a un ritmo significativamente más rápido que el resto del mundo”

Al mismo tiempo, también aumentó el número de estudiantes de algunos de estos países que optaron por cursar sus estudios de educación terciaria en su país. En consecuencia, la tasa de movilidad saliente, que expresa el número de estudiantes de un país determinado que estudian en el extranjero como porcentaje del número total de estudiantes matriculados en centros de educación superior en ese país, no aumentó necesariamente entre 2000 y 2021. En el norte de África, se mantuvo en torno al 2,6 %, siguiendo la tendencia mundial. La tasa de movilidad hacia el exterior descendió bruscamente en el África subsahariana, donde pasó del 7,3 % en 2000 al 4,7 % en 2021. También disminuyó a nivel general, aunque sí se ha recuperado desde que alcanzó su punto más bajo en los países menos desarrollados (desde 2012) y en los pequeños Estados insulares en desarrollo (desde 2008) (**figura 16.4b**).

RECUADRO 16.1:

Alemania, líder en financiación de estudiantes internacionales

Alemania ha sido el mayor contribuyente de la AOD en becas y gastos atribuidos de los estudiantes a los países en desarrollo. En 2022, Alemania representó el 41 % del gasto total de los donantes en este ámbito, lo que supone un aumento de 10 puntos porcentuales con respecto a 2010. Por el contrario, la cuota de Francia cayó del 27 % al 21 % en este mismo periodo.

El significativo aumento de la ayuda financiera de Alemania se corresponde con la afluencia de estudiantes internacionales a las universidades alemanas, sobre todo de países beneficiarios de la AOD. El número de estudiantes internacionales ha pasado de 180 000 en 2000/01 a 312 000 en 2014/15 y 443 000 en 2022/23. Según el Ministerio Federal de Educación e Investigación, la proporción de estudiantes procedentes de países de ingresos bajos se mantuvo constante en algo más del 1 % entre 2000/01 y 2014/15, pero aumentó hasta el 6 % en 2022/23. Estos estudiantes representaban, junto con los estudiantes procedentes de países de ingresos medios-bajos, el 35 % del número total de estudiantes internacionales (**figura 16.3a**). El último informe del Servicio Alemán de Intercambio Académico confirma un aumento significativo de estudiantes internacionales procedentes de Egipto, India, la República Islámica del Irán y la República Árabe Siria (Heublein et al., 2023), estos últimos como consecuencia de los desplazamientos provocados por la prolongada crisis que afecta al país. Los estudiantes de países de ingresos medios-altos, como China y Türkiye, representan el 28 % de la población estudiantil internacional de Alemania.

El aumento de las asignaciones de la AOD coincide con el incremento del número de estudiantes internacionales procedentes de países de ingresos bajos y medios-bajos. Sin embargo, el volumen de becas, que no había dejado de disminuir en la década de 2010, se desplomó aún más durante la pandemia de la COVID-19. En 2022, Alemania gastaba en becas una fracción de lo que gastaba en 2010 (**figura 16.3b**).

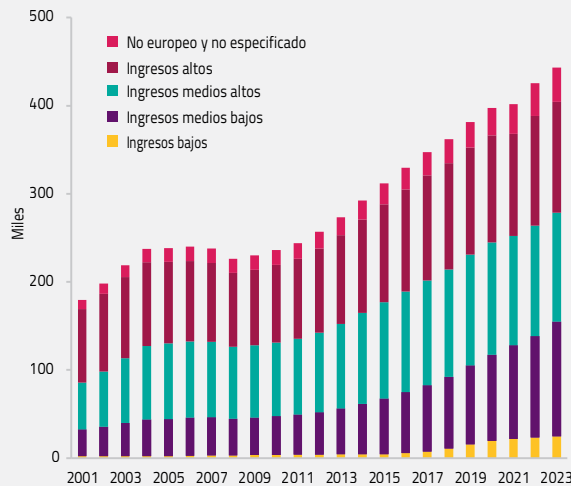
Por mandato legal, Alemania ofrece enseñanza gratuita a los estudiantes internacionales de países en desarrollo. Sin embargo, los recientes cambios en la estructura de las tasas pueden influir en la distribución de los estudiantes extranjeros que vienen a Alemania. En 2017, el estado de Baden-Württemberg introdujo una nueva ley que permite cobrar 1500 euros por semestre a aquellos estudiantes procedentes de países que no formen parte del Espacio Económico Europeo (EEE) que estudien en centros públicos. Aunque aproximadamente la mitad de los estudiantes internacionales cumplen los criterios de exención (por ejemplo, son estudiantes graduados en un centro de enseñanza secundaria alemán; están casados o son hijos de un ciudadano del EEE; o son refugiados), una reciente evaluación de la reforma estimó que la introducción de las tasas de matrícula redujo en dos puntos porcentuales la tasa de matriculación de estudiantes internacionales en el estado. Las tasas de matriculación en Baden-Württemberg de estudiantes procedentes de África y Asia fueron las que más descendieron (Vortisch, 2024).

Continúa en la página siguiente...

RECUADRO 16.1 CONTINUACIÓN:
FIGURA 16.3:

En Alemania, el número de estudiantes procedentes de países de ingresos bajos y medios-bajos se ha multiplicado casi por cinco en los últimos 20 años

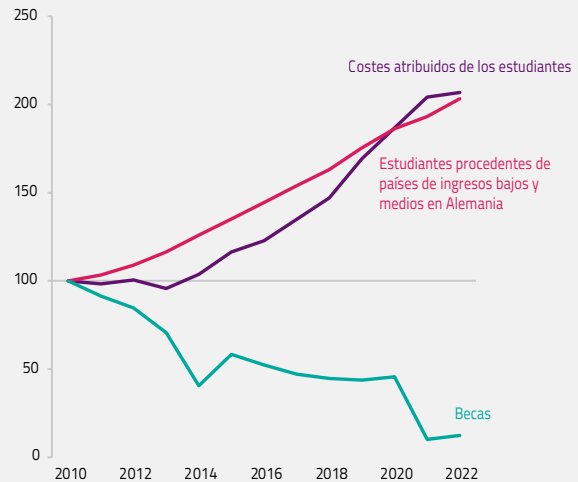
a. Número de estudiantes internacionales, desglosado por nivel de ingresos, Alemania, 2000-23



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig16_3

Fuente: Ministerio de Educación e Investigación de Alemania (2023).

b. Crecimiento de la población de estudiantes internacionales y asignación de AOD desglosada por tipo, 2010-22 (2010=100)

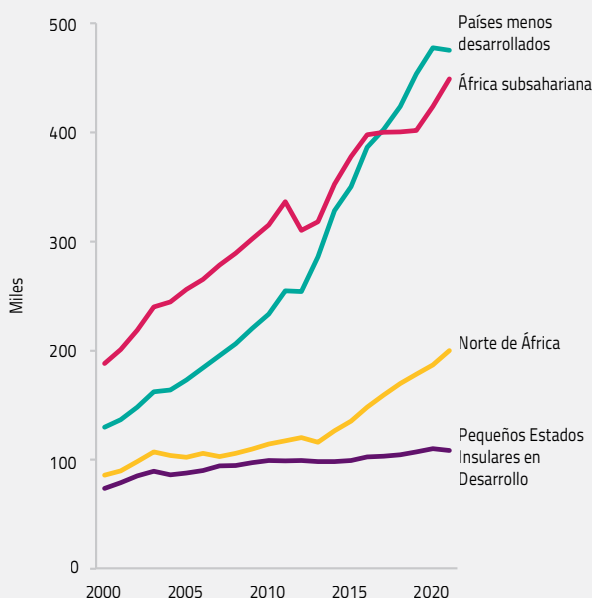


Fuente: Ministerio de Educación e Investigación de Alemania (2023) y base de datos del Sistema de Notificación de Países Acreedores de la OCDE.

FIGURA 16.4:

El número de estudiantes internacionales no ha dejado de aumentar desde 2000

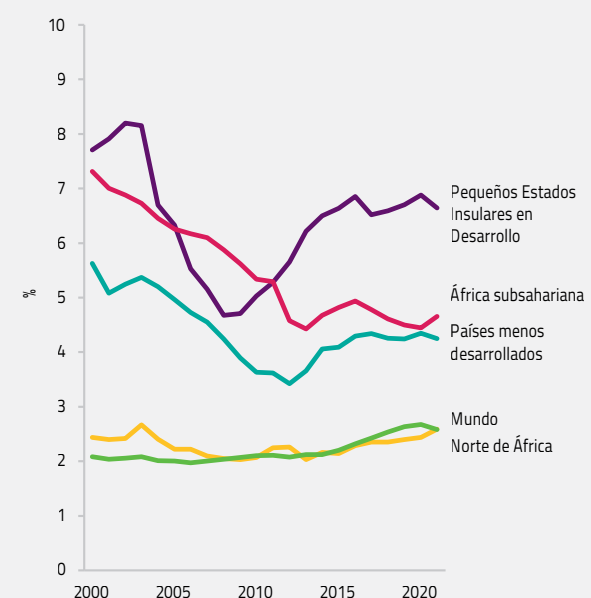
a. Número de estudiantes internacionales salientes, desglosado por región, 2000-21



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig16_4

Fuente: Base de datos del IEU.

b. Tasa de movilidad saliente, desglosada por región, 2000-21



Estas tendencias medias ocultan diferentes trayectorias nacionales. Entre 2013 y 2021, la tasa de movilidad saliente se redujo en Chad y Níger en unos 10 puntos porcentuales, pero aumentó significativamente en la República Democrática Popular Lao (en 6 puntos) y Nepal (en 12 puntos) (**figura 16.5**). Dado que el número de estudiantes internacionales aumentó en los cuatro países -en torno a un 50 % en Chad y Níger, un 75 % en la República Democrática Popular Lao y un 175 % en Nepal-, esto significa que el número de estudiantes nacionales aumentó a una velocidad mayor que el número de estudiantes internacionales en Níger y Chad, pero más despacio en la República Democrática Popular Lao y Nepal.

Es probable que la preferencia lingüística y los vínculos históricos influyan en el destino de los estudiantes (Woldegiorgis y Doeverspeck, 2015). Dos tercios de los estudiantes internacionales del Norte de África y más de la mitad de los del África subsahariana viajan a Norteamérica y Europa Occidental para cursar estudios de educación terciaria. Francia fue el principal destino en 2021, año en que acogió a 62 000 estudiantes subsaharianos y 70 000 del norte de África. Una quinta parte de los estudiantes internacionales subsaharianos se quedaron en la región, siendo Sudáfrica el principal destino, que recibió casi 30 000 estudiantes en 2021.

ENFOQUE 16.1. ESTÁN SURGIENDO NUEVAS FUENTES DE FINANCIACIÓN DE BECAS

En los últimos años, más gobiernos de fuera de los miembros del CAD han estado apoyando a las universidades nacionales y regionales, y promoviendo la movilidad regional de los estudiantes (Kent, 2018). La proporción de AOD para becas procedente de países no miembros del CAD aumentó del 1 % en 2014 al 9 % en 2022 (**figura 16.6a**). Qatar, Rumanía, Arabia Saudita y Türkiye han aumentado significativamente su AOD en becas, pasando de tan solo 29 millones de dólares en 2013 a 450 millones en 2022. Desde 2018, gran parte de estas becas han ido a parar a estudiantes sirios (**figura 16.6b**).

“

No existe un mecanismo establecido que recopile y comunique sistemáticamente información sobre becas financiadas por actores no estatales

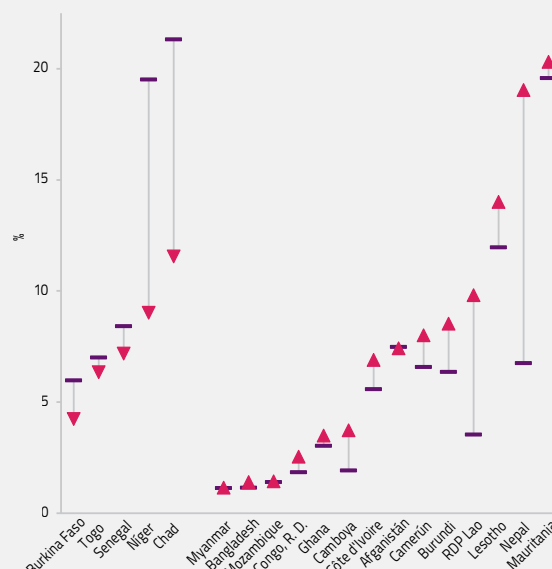
”

Aunque históricamente las becas internacionales han sido financiadas por los gobiernos (Perna et al., 2014), los actores no estatales de fuera del Norte Global han ido asumiendo un papel cada vez más destacado. Los actores no estatales incluyen fundaciones privadas, fundaciones empresariales, consorcios de donantes privados, filántropos individuales, organizaciones no gubernamentales que aceptan donaciones, universidades privadas, institutos de investigación y organizaciones religiosas (Campbell, 2021). No existe un mecanismo establecido que recopile y comunique sistemáticamente información sobre estos

FIGURA 16.5:

La movilidad internacional de los estudiantes aumentó en algunos países y disminuyó en otros

Tasas de movilidad saliente, países seleccionados, 2013-21



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig16_5

Fuente: Base de datos del IEU.

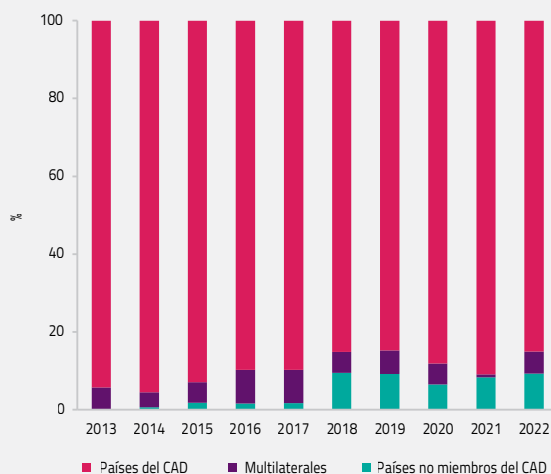
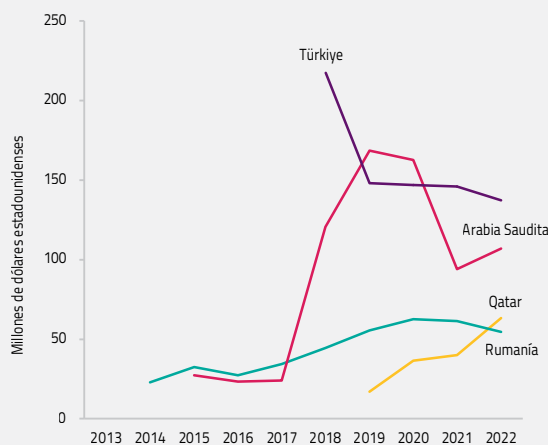
actores. No obstante, es posible rastrear algunos avances en este paisaje diverso.

En el África subsahariana, un pequeño número de grandes proveedores acapara la mayoría de las becas (UNESCO, 2020). Actores no estatales como el banco ABSA en Sudáfrica, la organización Kulika en Uganda, el Fondo de Educación Zawadi Africa en Kenya y la Fundación Mastercard ofrecen diversas oportunidades a los estudiantes de educación superior (Campbell, 2021).

La Fundación Mastercard puso en marcha en 2012 su Programa de Becarios, el cual está dirigido a jóvenes de alto rendimiento con un potencial de liderazgo demostrado. Los becarios son seleccionados y reciben apoyo académico y social de una red de socios de Mastercard, incluida una academia de liderazgo africana, organizaciones no gubernamentales y universidades. El apoyo incluye orientación y mentoría; actividades de formación en liderazgo, espíritu empresarial y servicio comunitario; y acceso a redes, recursos (como asesoramiento) y oportunidades de preparación profesional (como prácticas). Los becarios también reciben apoyo financiero, que varía según el socio, pero que generalmente incluye matrícula y tasas; libros, un ordenador portátil y otros materiales de aprendizaje; alojamiento; un estipendio de manutención; seguro médico; y gastos de viaje. Entre 2012 y 2019, el Programa de Becarios apoyó a 5100 becarios de grado y 1000 de posgrado. En 2019, justo antes de la COVID-19, el programa destinó asimismo 850 millones de dólares a financiar los costes de 9000 estudiantes universitarios

FIGURA 16.6:**Aumentan las contribuciones de los países menos industrializados**

Ayudas a la educación en forma de becas directas y costes atribuidos de los estudiantes, 2013-22

a. Por tipo de donante**b. Por países donantes no miembros del CAD**

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig16_6

Fuente: Base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores de la OCDE.

Qaddumi, que apoya a los estudiantes palestinos, la Fundación Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi para la Investigación Política, que apoya a los estudiantes emiratíes, y la Fundación Elia Nuqul, que apoya a los estudiantes jordanos (Campbell, 2021).

En Asia Meridional, la Fundación J. N. Tata, la beca Education Future International y la Fundación Aga Khan administran programas según un nuevo modelo híbrido, que combina becas y préstamos educativos. En Japón, la Fundación de Becas Internacionales Kobayashi y el programa de becas internacionales de la Mitsubishi Corporation ofrecen becas a estudiantes destacados de Asia que acuden a universidades japonesas. En China, el programa Schwarzman Scholars financia anualmente hasta 200 estudiantes -un 20 % chinos, un 40 % estadounidenses y el 40 % restante de otros países- para cursar un máster de un año en la Universidad Tsinghua de Pekín (Campbell, 2021). China se ha convertido en un importante proveedor de becas para estudiantes de países en desarrollo, aunque el cálculo de los flujos no es sencillo (**capítulo 18**).

La movilidad estudiantil internacional entre los estudiantes latinoamericanos no solo es relativamente baja, sino que, además, la mayoría de ellos optan por dirigirse a Estados Unidos (IEU, 2024; IESALC, 2019). En Brasil, Ciencia sin Fronteras, un emblemático programa de becas lanzado en 2011 y financiado por el gobierno brasileño, se dio por terminado en 2017 por motivos que van desde el bajo dominio del inglés de los estudiantes hasta la falta de una estrategia para la internacionalización del sector de la educación superior (Nery, 2018; Sá, 2016). Dos de los principales actores en el país son la Fundación Lemann y la Fundación Brasil, que ofrecen becas a estudiantes brasileños admitidos en universidades de primer nivel mundial, con el objetivo de desarrollar las competencias de los líderes del mañana en Brasil (Campbell, 2021).

y un total de 26 000 becas de educación secundaria. Dos tercios de los becarios estudiaron en su país de origen, y casi todos los exbecarios africanos que estudiaron en África se quedaron en el continente. Entre los becarios africanos que estudiaron en el extranjero, aproximadamente el 50 % había regresado a sus países (Cosentino et al., 2019).

En los Estados árabes, los gobiernos impulsan la financiación de la educación superior a través de grandes programas, como el Programa de Becas Rey Abdullah puesto en marcha en 2010 en Arabia Saudita, uno de los mayores programas de becas en el extranjero de todo el mundo (Hilal, 2013). Las fundaciones privadas proporcionan financiación adicional, como la Fundación



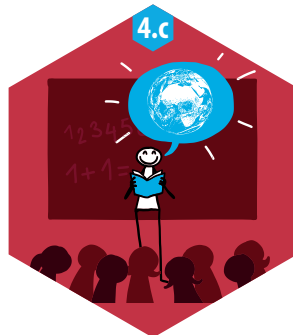
Alumnas listas para graduarse en la Escuela de Magisterio de Educación Especial de Sebeta

Crédito: © GPE/Kelley Lynch*

MENSAJES CLAVE

- A nivel mundial, el 38 % de los países exigen al menos un título de grado para poder trabajar como docente en centros de preescolar, el 50 % para poder enseñar en primaria, el 62 % para impartir clases en el primer ciclo de educación secundaria y el 73 % para poder ejercer la docencia en establecimientos de segundo ciclo de educación secundaria. En el África subsahariana, sin embargo, el 17 % de los países solo exigen un título o certificación de primer ciclo de secundaria para enseñar en primaria.
- El seguimiento de la formación pedagógica es difícil debido a la falta de una clasificación internacional común. A nivel mundial, alrededor del 85 % del profesorado de educación preescolar, primaria y secundaria han recibido al menos la formación pedagógica mínima. Estos porcentajes han disminuido en Europa y Norteamérica, y en el África subsahariana.
- En la mayoría de los países, hay entre 10 y 30 alumnos por docente en los centros de educación primaria. Las proporciones pueden ser mucho más elevadas si solo se tiene en cuenta a los docentes cualificados. En Malí, donde solo el 36 % de los profesores tienen la formación pedagógica mínima, hay 50 alumnos por docente, cifra que asciende hasta un total de 133 si solo se tiene en cuenta a los docentes cualificados.
- Los nuevos datos del IEU muestran que el 45 % de los países cuentan con una política de desarrollo profesional continuo obligatorio para los docentes que ejercen en centros de preescolar y el 53 % para aquellos que trabajan en centros de educación primaria y secundaria. Sin embargo, disponer de políticas no es suficiente. Menos del 60 % de los docentes de primaria de Dinamarca, Finlandia, Noruega y Türkiye participaron en cursos de formación continua.
- La insuficiencia de docentes en las aulas puede deberse tanto a la escasez de profesores como a la falta de puestos docentes vacantes. El primer motivo es más común en los países ricos debido a las mayores presiones, los salarios relativos más bajos y el descenso del prestigio de la profesión docente. El segundo, sin embargo, es más común en los países más pobres, debido al mayor coste relativo de los profesores y a las restricciones presupuestarias. En Senegal, en 2020, había un excedente de más de 1000 docentes cualificados.

CAPÍTULO 17



META 4.c

Profesorado

Para 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 GLOBAL

4.c.1 – *Proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas, desglosada por nivel educativo*

INDICADORES TEMÁTICOS

4.c.2 – *Porcentaje de alumnos por docente calificado, desglosado por nivel educativo*

4.c.3 – *Porcentaje de docentes cualificados conforme a las normas nacionales, desglosado por nivel y tipo de institución*

4.c.4 – *Proporción de alumnos por docente cualificado, desglosada por nivel educativo*

4.c.5 – *Salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que requieren un nivel de cualificación comparable*

4.c.6 – *Tasa de abandono de docentes, desglosada por nivel educativo*

4.c.7 – *Porcentaje de docentes que han recibido formación continua en los últimos 12 meses, desglosado por tipo de formación*

La formación y capacitación docente es la base de la meta 4.c de los ODS. El indicador global 4.c.1 de los ODS, que es la «proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas», tiene por objetivo determinar si los miembros del profesorado han recibido formación pedagógica específica, mientras que el indicador temático 4.c.3 de los ODS, que advierte sobre el «porcentaje de docentes cualificados conforme a las normas nacionales», pretende identificar las cualificaciones académicas de los profesores. Sin embargo, sigue habiendo una falta de comprensión global sobre las diferencias entre estos dos conceptos. Muchos países no los distinguen ni en la manera en que los formulan ni en sus procedimientos administrativos, lo que plantea problemas con respecto a la calidad de los datos (UNESCO, 2024a). La comparabilidad internacional también se ve dificultada por el hecho de que los indicadores se basan en requisitos y normas mínimas nacionales, que difieren considerablemente de un país a otro.

Una nueva encuesta del IEU sobre los requisitos nacionales de los docentes pretende arrojar luz sobre el concepto de preparación del profesorado. Los resultados muestran que el requisito académico más común para enseñar en todos los países es poseer una licenciatura. Sin embargo, en el África subsahariana, la certificación más comúnmente exigida para enseñar en centros de educación primaria es la posesión de un título de segundo ciclo de educación secundaria, y el 17 % de los países de la región solo exigen un título de primer ciclo de secundaria. Los requisitos mínimos tienden a aumentar con el nivel de ingresos de los países: mientras que solo el 4 % de los países de ingresos bajos exigen que los docentes tengan una licenciatura para enseñar en centros de educación preprimaria, este porcentaje asciende hasta el 69 % en el caso de los países de altos ingresos. A nivel mundial, el 38 % de los países exigen al menos un título de grado para poder trabajar como docente en centros de preescolar, el 50 % para poder enseñar en primaria, el 62 % para impartir clases en el primer ciclo de educación secundaria y el 73 % para poder ejercer la docencia en establecimientos de segundo ciclo de educación secundaria (UNESCO, 2024b).

Los resultados de esta encuesta pueden utilizarse para revisar los indicadores de la meta 4.c. En consonancia con el principio general de utilizar datos comparables y normalizados, el IEU ha propuesto que el indicador global para la meta 4.c se revise para que evalúe la «proporción de docentes con la titulación académica mínima requerida según una norma global, desglosada por nivel educativo impartido». Dicha norma global podría establecerse utilizando el requisito mínimo más prevalente en todos los países como por ejemplo, la obligación de disponer de una licenciatura para poder enseñar en centros de segundo ciclo de educación secundaria. Los datos para este posible nuevo indicador se recogerán en 2024 como parte de la recopilación anual de datos sobre educación del IEU. El indicador actual sobre el porcentaje de docentes con las cualificaciones académicas mínimas conforme a las normas nacionales (4.c.3) se mantendría como indicador temático para complementar y contextualizar el indicador global (IEU, 2024).

Los datos sobre los requisitos mínimos de formación pedagógica son más difíciles de recopilar y comparar, dada la gran variedad de programas y la falta de una clasificación internacional común. La formación pedagógica puede adquirirse en programas de formación del profesorado que otorgan un diploma de maestro, ya sea concurrente o consecutivo, o a través de programas cortos que combinan el trabajo en centros escolares con una formación a medida. El IEU realizó una encuesta piloto con 25 países para iniciar el desarrollo de una Clasificación Internacional Normalizada de los Programas de Formación del Docentes (CINE-T), pero los bajos índices de respuesta y las dificultades para recopilar datos exhaustivos hacen que la CINE-T no sea inmediatamente ampliable.

Utilizando los datos actuales sobre las cualificaciones mínimas exigidas que los países han comunicado para el indicador global 4.c.1, se calcula que alrededor del 85 % del profesorado de educación preescolar, primaria y secundaria de todo el mundo han recibido al menos la formación pedagógica mínima. En lo que respecta a la educación primaria, para la que se dispone de datos de tendencias, la proporción disminuyó del 90 % en 2010 al 85 % en 2023, mientras que el número total de docentes aumentó en más de 5 millones (figura 17.1).

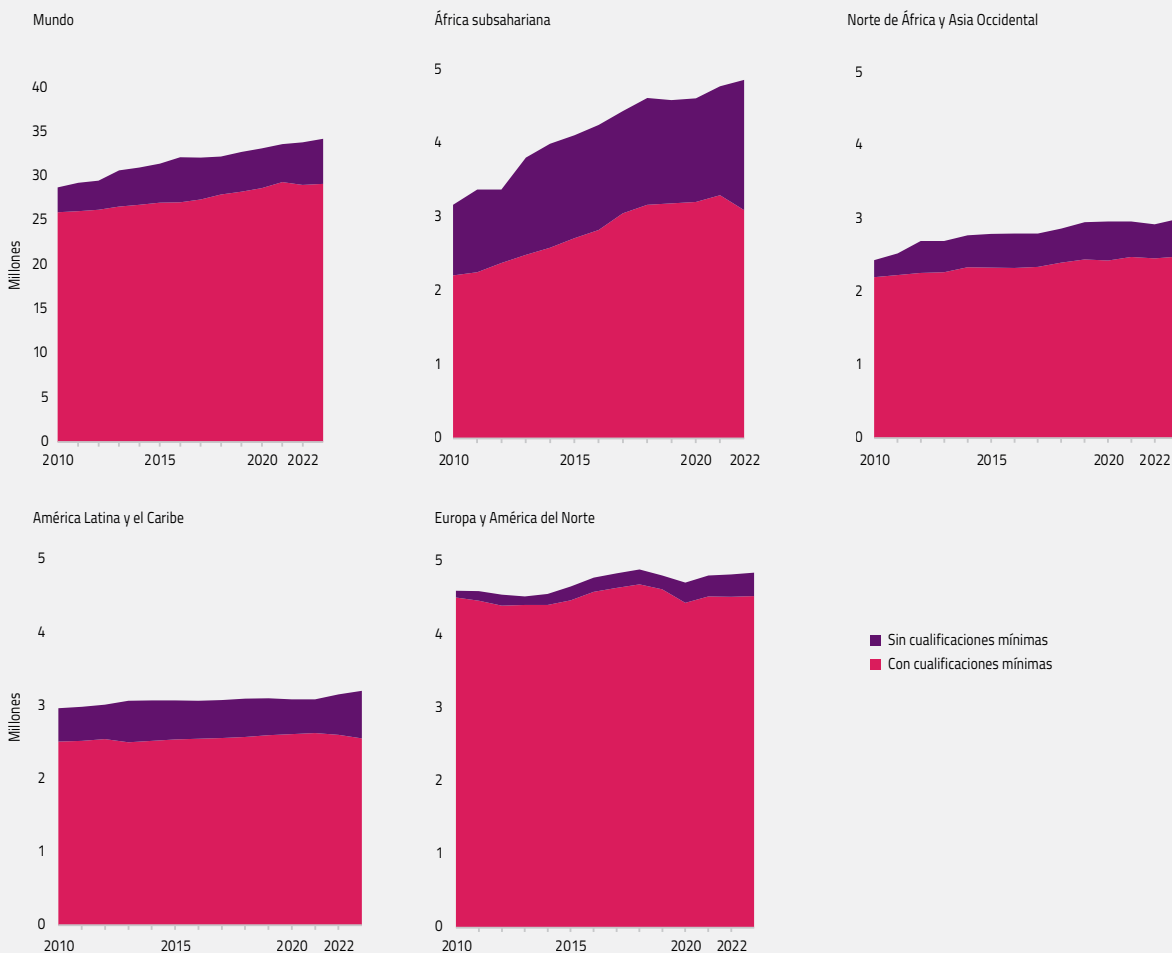
“ En Europa y América del Norte, la proporción de profesores con cualificaciones mínimas ha ido disminuyendo gradualmente, pasando del 98 % en 2010 al 93 % en 2023 ”

En Europa y América del Norte, la proporción de profesores con cualificaciones mínimas ha ido disminuyendo gradualmente, pasando del 98 % en 2010 al 93 % en 2023. De los 250 000 docentes incorporados entre 2010 y 2023, más de 230 000 –es decir, el 92 %- no tenían la cualificación mínima exigida. Esta tendencia es consecuencia de la creciente escasez de profesores en la región (enfoque 17.1). En Suecia, la escasez ha provocado un aumento de la contratación de docentes con cualificaciones parciales, incluidos los profesores sustitutos o los que proceden de otras profesiones, que ahora representan al 22 % de todo el cuerpo docente de educación secundaria. En Dinamarca, casi el 30 % del profesorado de las escuelas de primaria y primer ciclo de secundaria no cumple todos los requisitos nacionales para ser docentes. La mayoría son estudiantes que se toman un año sabático de sus estudios para trabajar como profesores y cubrir necesidades inmediatas de personal. En Islandia, la proporción de profesores no plenamente cualificados en la educación primaria y el primer ciclo de secundaria aumentó del 4,5 % en 2015 al 17 % en 2023 (OCDE, 2024a).

FIGURA 17.1:

En algunas regiones, el aumento del número de docentes supone un aumento de docentes no capacitados

Número de docentes de enseñanza primaria con y sin la formación pedagógica organizada mínima exigida, desglosado por regiones, 2000-23



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig17_1

Fuente: Base de datos del IEU.

PROPORCIÓN DE ALUMNOS POR DOCENTE

La proporción de alumnos por docente es un buen indicador de la intensidad de recursos de un sistema educativo. En el marco de los ODS, las proporciones de alumnos por docente están alineadas con los indicadores de cualificación del profesorado: el indicador 4.c.2 mide la proporción de alumnos por docente cualificado en línea con el indicador 4.c.1, mientras que el indicador 4.c.4 mide la dicha proporción en línea con el indicador 4.c.3. Las proporciones de alumnos por docente capacitado son superiores a las de alumnos por docente, ya que el número de profesores formados es inferior al número total de docentes. En la mayoría de los países, hay entre 10 y 30 alumnos por docente en los centros de educación primaria (figura 17.2).

Las proporciones son más elevadas en el África subsahariana, donde al menos 12 países tienen más de 40 alumnos por profesor. En Chad y Mozambique, hay 57 alumnos por docente. En los países en los que la proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas es baja, la proporción de alumnos por docente capacitado es aún mayor. En Malí, donde solo el 37 % de los profesores tienen las cualificaciones mínimas, hay 50 alumnos por docente, pero 133 alumnos por docente capacitado. La Estrategia Nacional de Malí para los Docentes 2021-25 fija el objetivo de establecer un sistema de contratación de docentes reservado únicamente a aquellas personas titulares de un certificado profesional o un permiso de enseñanza según lo exija el nivel educativo en el que enseñan (Ministerio de Educación Nacional de Malí, 2020).

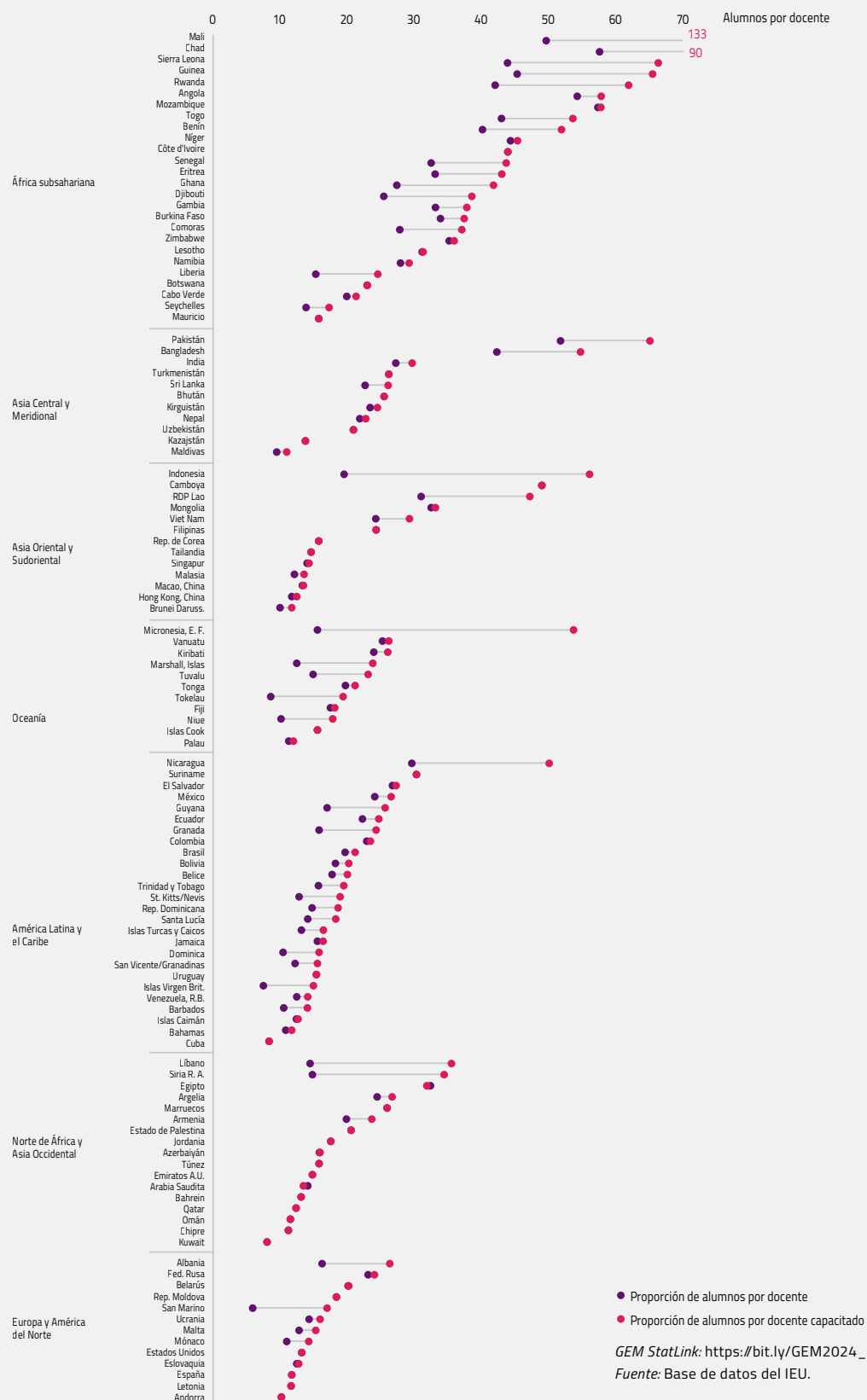
FIGURA 17.2:**La baja proporción de capacitación docente aumenta la proporción de alumnos por docente capacitado***Proporción de alumnos por docente y proporción de alumnos por docente capacitado, educación primaria, 2021-23*

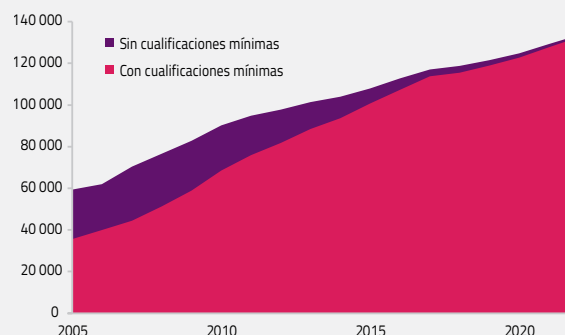
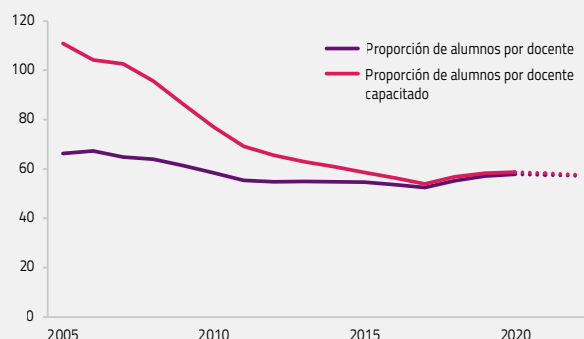
FIGURA 17.3:

La evolución de la proporción de alumnos por docente capacitado puede reflejar cambios en la proporción de capacitación docente o en el número relativo de docentes

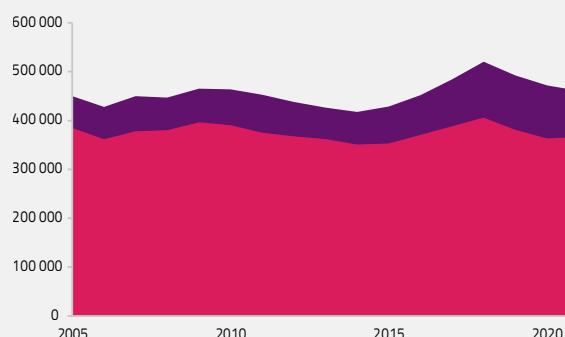
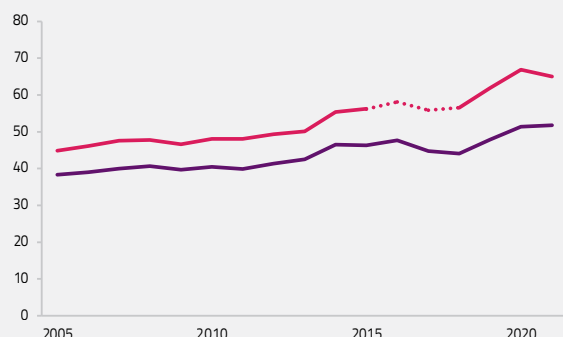
Proporción de alumnos por docente y de alumnos por docente capacitado, educación primaria

Número de docentes y de docentes capacitados, educación primaria

Mozambique, 2005-21



Pakistán, 2005-22



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig17_3

Fuente: Base de datos del IEU.

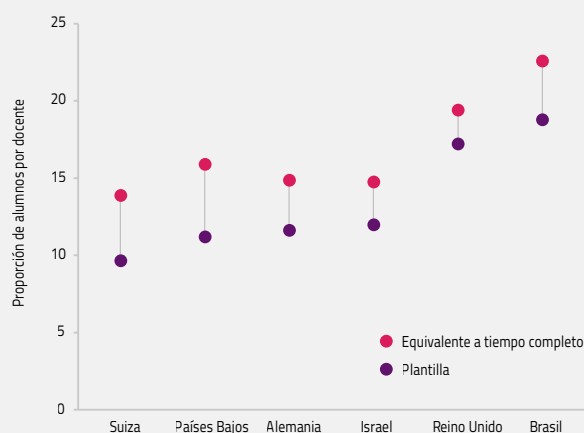
La proporción de alumnos por docente capacitado puede disminuir con el tiempo, ya sea contratando a más profesores formados o formando a los actuales. En Mozambique, la proporción de alumnos por docente capacitado en la educación primaria ha disminuido drásticamente, pasando de 111:1 en 2005 a 58:1 en 2022 (figura 17.3). Esta tendencia, sin embargo, no refleja un aumento del número de docentes por alumno, ya que la proporción de alumnos por docente se mantuvo relativamente estable durante el mismo periodo. En cambio, sí refleja un aumento del porcentaje de docentes capacitados, que ha pasado del 60 % en 2005 al 99 % en 2022. Gran parte de este aumento se debe a la creación del Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (Instituto de Perfeccionamiento de Profesores) en 2004, que empezó a organizar programas de formación específicos para los docentes que ya estaban empleados (Ministerio de Educación de Mozambique, 2004; Nicaquela y Assane, 2021). En Pakistán, las fluctuaciones de la proporción de alumnos por docente capacitado durante este periodo reflejaron cambios en el número real de docentes por alumno, manteniéndose la proporción de profesores formados mayoritariamente constante entre el 80 % y el 85 %.

Tanto la proporción de alumnos por docente como la de alumnos por docente capacitado se calculan utilizando recuentos de plantilla: cada docente cuenta como una única persona independientemente de cuántas horas trabaje. Por tanto, una baja proporción de alumnos por docente no significa necesariamente que el sistema disponga de más recursos pedagógicos. En Líbano, por ejemplo, la proporción de alumnos por docente en los centros de educación primaria es relativamente baja: 14:1. Sin embargo, esto se debe, en parte, a la elevada proporción de docentes no funcionarios que solo imparten clase unas horas a la semana. En la educación secundaria, la mitad de estos docentes solo enseñan siete horas o menos a la semana (Pushparatnam et al., 2024). Cuando se conocen las horas de trabajo de los docentes, es posible calcular la proporción de alumnos por docente utilizando equivalentes a tiempo completo (es decir, un profesor que trabaja el 50 % de las horas de trabajo reglamentarias solo cuenta como 0,5). Sin embargo, esta medida puede ser muy diferente en países donde hay muchos docentes trabajando a tiempo parcial. En los Países Bajos, donde el 71 % del profesorado de primaria trabaja a tiempo parcial, la proporción de alumnos por docente es de 11:1 si se utilizan los recuentos de plantilla, pero de 16:1 si, por el contrario, se usan los equivalentes a tiempo completo (OCDE, 2024b) (figura 17.4).

FIGURA 17.4:

La proporción de alumnos por docente puede ser considerablemente mayor si se tienen en cuenta las horas de trabajo del profesorado

Proporción de alumnos por docente en educación primaria medida mediante el recuento de profesores en plantilla y el número de equivalentes a tiempo completo, países seleccionados, 2022



Nota: Las proporciones medidas mediante el recuento de profesores en plantilla cuentan a cada docente como una persona. Las proporciones medidas según el número de equivalentes a tiempo completo contabilizan a cada profesor por su fracción de horas de trabajo. Un profesor que trabaje el 50 % del tiempo de trabajo reglamentario cuenta como 0,5.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig17_4

Fuente: OCDE (2024a).

No hay pruebas que sugieran la existencia de una proporción ideal de alumnos por docente para cada nivel educativo. Sin embargo, es probable que los valores altos indiquen una escasez de profesores (**enfoque 17.1**), lo que puede dar lugar a condiciones de trabajo difíciles y recursos insuficientes para el alumnado. Por otro lado, los valores bajos suelen considerarse más favorables, pero también pueden ser un signo de ineficacia. En el Líbano, la relativamente baja proporción de alumnos por docente también se explica por una elevada prevalencia de escuelas pequeñas (Pushparatnam et al., 2024). Más de un tercio de los centros de educación general (desde preescolar hasta el segundo ciclo de secundaria) tienen una proporción de alumnos por docente inferior a 10:1. En las escuelas con menos de 100 alumnos, que representan casi una quinta parte de las escuelas del país, la proporción media es de 7:1 (CRDP Líbano, 2021). Según una estimación del Banco Mundial, si Líbano reorganizase la red escolar, aumentase las horas de trabajo y redujera el número de profesores con contratos reducidos, podría liberar aproximadamente un 10 % del presupuesto del Ministerio de Educación y Educación Superior y destinarlo a garantizar la calidad de la enseñanza (Banco Mundial, 2024).

FORMACIÓN CONTINUA

El desarrollo profesional continuo -o formación continua- es esencial para garantizar que los docentes mejoren

constantemente sus competencias, prácticas, conocimientos de las materias y capacidad para enfrentarse a distintos entornos de aprendizaje. También es un factor clave para retener a los profesores en la profesión, especialmente a aquellos que trabajan con alumnos desfavorecidos (Geiger y Pivovarov, 2018; Ovenden-Hope et al., 2018). La importancia de esta dimensión para la meta 4.c se recoge en el indicador temático 4.c.7 de los ODS, que es el «porcentaje de docentes que han recibido formación continua en los últimos 12 meses».

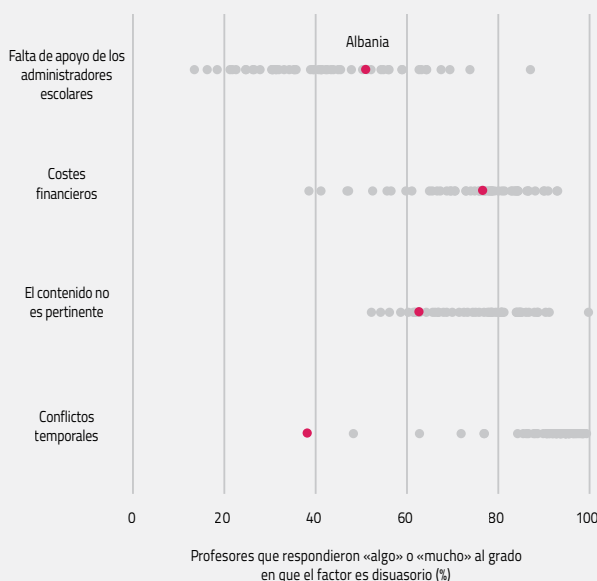
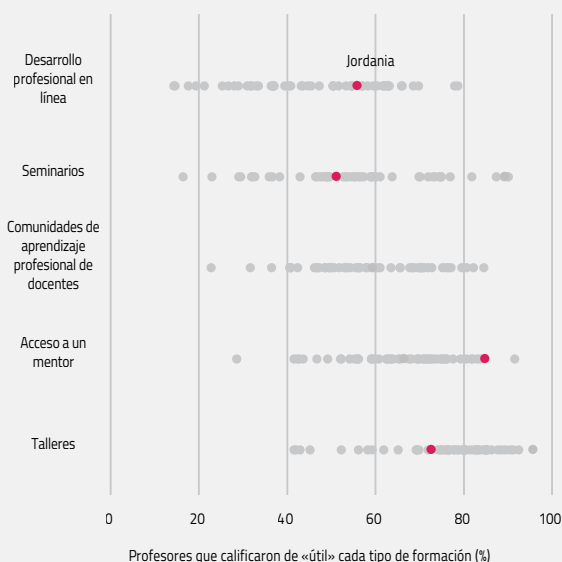
“

El 45 % de los países cuenta con una política obligatoria de desarrollo profesional continuo obligatorio para los docentes que ejercen en centros de educación preprimaria y el 53 % para aquellos que trabajan en centros de educación primaria y secundaria

”

Existen diferencias significativas entre los países en cuanto a la medida en que se anima u obliga a los profesores a participar en el desarrollo profesional. Un nuevo conjunto de datos del IEU supervisa si los países cuentan con una política obligatoria de desarrollo profesional continuo. El conjunto de datos muestra que el 45 % de los países cuenta con una política de este tipo para los docentes que ejercen en centros de educación preprimaria y el 53 % para aquellos que ocupan puestos docentes en centros de educación primaria y secundaria. Los países que exigen un mayor nivel académico al profesorado tienen más probabilidades de aplicar una política obligatoria de formación continua. Esta asociación positiva se debe en gran parte al nivel de ingresos de los países. Los países más ricos tienen más probabilidades de exigir requisitos académicos más elevados y de imponer el desarrollo profesional obligatorio (UNESCO, 2024b).

Sin embargo, las políticas obligatorias y los recursos financieros pueden no ser suficientes. El porcentaje de profesores que han recibido formación continua en el último año varía mucho de un país a otro y no aumenta necesariamente con los ingresos. Los datos más recientes para este indicador en el nivel de primaria proceden del informe *Progresos en el Estudio Internacional sobre la Competencia Lectora (PIRLS)* de 2021, publicado en 2023, que se centra en el profesorado de lectura de cuarto curso. Mientras que casi todos los docentes de primaria de Azerbaiyán, Egipto, Omán y Uzbekistán recibieron formación, la participación fue inferior al 60 % en Dinamarca, Noruega y Türkiye, e inferior al 50 % en Finlandia. En la mayoría de los países, los porcentajes de participación de profesores y profesoras en la formación continua son similares. Las excepciones son los países europeos, donde la participación global es relativamente baja y los hombres tienen muchas menos probabilidades de participar. En Austria, el 87 % de las profesoras participaron en la formación, frente a solo un 44 % de los profesores. La diferencia es superior a 10 puntos porcentuales en Finlandia y Francia, y a 20 puntos porcentuales en Dinamarca y Eslovaquia.

FIGURA 17.5:**El formato y contenido de las sesiones de formación continua tienen una gran importancia***Docentes de primaria, 2021**a. Docentes para los que los siguientes factores resultaron ser «en cierta medida» o «en gran medida» un desincentivo para participar en el desarrollo profesional (%)**b. Docentes que consideraron «útiles» o «en cierta medida útiles» los siguientes tipos de programas de desarrollo profesional*GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig17_5

Fuente: Mullis et al. (2023).

Diversos obstáculos dificultan la participación. En la mayoría de los sistemas educativos participantes en el PIRLS, al menos el 90 % de los docentes afirmaron que las limitaciones de tiempo eran un desincentivo para participar en actividades de desarrollo profesional (figura 17.5a). En algunos países, el principal obstáculo está, sin embargo, relacionado con los costes financieros y la falta de apoyo de los administradores escolares. En Albania, el 77 % y el 51 % de los docentes señalaron, respectivamente, a los costes financieros y a la falta de apoyo de los administradores escolares como factor disuasorio para la participación. El establecimiento de políticas específicas, como cubrir el coste de la participación o de la contratación de un docente sustituto, o proporcionar permisos de ausencia retribuidos a los docentes participantes, pueden ayudar a superar estas barreras. En algunos países, el desarrollo profesional es un requisito para el desarrollo de la carrera. Es obligatorio para los profesores obtener un ascenso en la República de Corea, un aumento salarial en Israel o asumir responsabilidades de iniciación en Irlanda. Algunos países de ingresos medios-altos y altos también cubren los costes de participación en el desarrollo profesional no obligatorio (OCDE, 2022).

Otro elemento importante para la participación es el contenido de la formación. Por término medio, tres cuartas partes de los docentes de los sistemas educativos participantes en el PIRLS declararon que la irrelevancia de los contenidos era un factor

disuasorio para participar en iniciativas de desarrollo profesional. Esto era cierto para al menos el 50 % de los docentes de todos los sistemas educativos. El contenido del desarrollo profesional obligatorio suele ser impuesto por los gobiernos centrales o locales, con escasa participación de los docentes y los centros escolares. En algunos países, como Colombia y Grecia, los miembros del profesorado pueden decidir qué actividades de desarrollo profesional desean realizar (OCDE, 2022).

En todos los sistemas educativos participantes en el PIRLS, el tema más común en los programas de desarrollo profesional de los profesores de lectura de primaria fue «la enseñanza de competencias o estrategias de comprensión lectora». Otros temas predominantes fueron la «evaluación de la lectura del alumnado», formación a la que asistió más del 90 % de los profesores de Egipto, y la «pedagogía relacionada con la alfabetización digital», programa en el que participó más del 75 % de los profesores de Serbia y Uzbekistán. En todas las áreas de desarrollo profesional evaluadas, se observó que cuanto mayores eran los índices de participación, mayor era el porcentaje de profesores que declaraban necesitar más desarrollo en esa área específica (figura 17.6). Esta asociación puede sugerir que los docentes que participan en la formación se dan cuenta de lo útil que es y, por lo tanto, dan prioridad a su perfeccionamiento en el tema. Esto es especialmente cierto en ámbitos en rápida evolución como la alfabetización digital (UNESCO, 2023).

FIGURA 17.6:

La impartición de un número mayor de sesiones de capacitación sobre un tema determinado suele estar asociada a una mayor necesidad de dicha capacitación

Porcentaje de profesores de lectura de educación primaria que han participado en actividades formales de desarrollo profesional en lectura en los últimos dos años y que priorizarían la necesidad de desarrollo profesional futuro como «alta», desglosado por contenido, 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig17_6

Fuente: Mullis et al. (2023).

No toda la formación es igual de útil. Los distintos formatos, por ejemplo, pueden tener diferentes niveles de eficacia. Por término medio, en los sistemas educativos participantes en el PIRLS, los docentes consideraron que los talleres eran el tipo de desarrollo profesional más útil y los programas en línea los menos útiles (**figura 17.5b**). Sin embargo, existe cierta variación entre países. En Jordania, el 85 % de los docentes declaró que tener acceso a un mentor, como un alfabetizador, les resultó de gran utilidad; de hecho, este porcentaje fue el más elevado de entre todos los distintos tipos de desarrollo profesional evaluados. Sin embargo, en casi todos los países, el porcentaje de docentes que consideraron que el desarrollo profesional en línea resultaba útil fue el más bajo de todos. La investigación destaca que la formación tiende a ser más eficaz cuando los docentes pueden colaborar y participar activamente en su propio desarrollo y aprendizaje (Cordingley et al., 2015; Dunst et al., 2015; Ovenden-Hope et al., 2018). Muchos también abogan por un enfoque del desarrollo profesional integrado en la escuela, más contextualizado y sostenido en el tiempo (OCDE, 2019; Postholm, 2018).

Las diferentes características de la formación continua disponible en los distintos países también influyen en la comparabilidad de los resultados (por ejemplo, la participación podría ser mayor en los países que ofrecen más formación en línea). Con la esperanza de mejorar la recopilación de datos y la presentación de informes, el IEU ha propuesto un nuevo indicador sobre si las políticas de formación continua del profesorado de un país tienen características específicas en cuanto a contenido, formato y duración. Este indicador complementaría el indicador existente sobre la participación en la formación (IEU, 2024).

ENFOQUE 17.1. EL TÉRMINO «ESCAZEA DE PROFESORES» SE UTILIZA PARA DESCRIBIR DISTINTOS PROBLEMAS QUE REQUIEREN POLÍTICAS DIFERENTES

La escasez de profesores ha ido acaparando cada vez más atención en todo el mundo. Según las estimaciones de la UNESCO, para poder alcanzar las metas del ODS 4 en 2030, serían necesarios

44 millones de docentes de educación primaria y secundaria adicionales (UNESCO, 2024a). Sin embargo, utilizar el término «escasez» para describir fenómenos con causas distintas -oferta y demanda insuficientes- y que, por tanto, necesitan respuestas políticas diferentes puede resultar confuso. Por tanto, sería más útil distinguir entre «escasez de profesores» y «escasez de puestos docentes»:

- Disposición de vacantes pero no de docentes: una oferta insuficiente de profesores hace que no haya suficientes candidatos cualificados e interesados para cubrir las vacantes actuales. Esto puede deberse a la baja matriculación en los programas de enseñanza, a la escasa aceptación de puestos docentes o al elevado abandono de la profesión.
- Disposición de docentes pero no de vacantes: una demanda insuficiente de docentes hace que no haya suficientes plazas docentes disponibles (lo cual, por lo general, suele deberse a las restricciones presupuestarias), a pesar de que se necesiten más profesores para mantener o mejorar las condiciones de aprendizaje, y haya profesores disponibles.

Estos dos retos se confunden a menudo porque, por lo general, suelen conducir a los mismos resultados, como una elevada proporción de alumnos por docente, un alto porcentaje de docentes no cualificados o no formados, una fuerte prevalencia de la enseñanza de materias «fuera del área» (es decir, de asignaturas no relacionadas con la especialización del docente), la necesidad de que los docentes cubran turnos dobles y la existencia de clases multigrado.

“ Utilizar el término «escasez» para describir fenómenos con causas distintas -oferta y demanda insuficientes- y que, por tanto, necesitan respuestas políticas diferentes puede resultar confuso ”

En los países de ingresos medios-altos y altos, suele haber escasez de profesores por el lado de la oferta, debido a que el número de candidatos cualificados e interesados suele ser insuficiente. Por término medio, en los países de ingresos medios y altos, solo alrededor del 4 % de los jóvenes de 15 años querían ser profesores en 2015, porcentaje que oscilaba entre el 1 % en Canadá, Dinamarca y Letonia y el 10 % en Tailandia, el 12 % en Túnez y Viet Nam, y el 23 % en Argelia (OCDE, 2018). Este escaso interés se ha traducido en un número bajo y muy decreciente de estudiantes matriculados en programas de enseñanza en muchos países de altos ingresos. En Hungría, que se enfrenta a una escasez de profesores en la educación secundaria, la proporción de nuevos estudiantes de educación terciaria inscritos en programas relacionados con la enseñanza descendió del 12 % en 2015 al 7 % en 2022 (OCDE, 2024a, 2024c). En los Países Bajos y el Reino Unido, este porcentaje descendió, respectivamente, del 10 % al 7 % y del 8 % al 5 % (OCDE, 2024c).

En Australia, donde la escasez de profesores ha alcanzado un nivel sin precedentes, casi dos tercios de los adolescentes que manifestaron un interés por convertirse en docentes cambiaron de opinión antes de cumplir los 23 años (Sikora, 2021; Withers, 2024). El número de graduados en programas de formación inicial del profesorado disminuyó un 17 % en solo tres años, entre 2017 y 2020 (Departamento de Educación de Australia, 2022). Se han introducido una serie de reformas, incluidas becas para los programas de formación del profesorado, con el fin de aumentar el atractivo de la profesión (OCDE, 2024a).

En los países de ingresos bajos y medios-bajos, el reto suele ser, sin embargo, la escasez de puestos docentes, ya que, en muchos casos, el número de candidatos cualificados supera al de puestos vacantes. En Senegal, más de 3000 candidatos superaron con éxito las oposiciones para convertirse en docentes en 2020, pero, a pesar del compromiso inicial del gobierno de contratarlos a todos, solo se contrató a un total de 2000 (Faye, 2021). Este excedente de docentes cualificados disponibles en Senegal contrasta con el hecho de que aproximadamente una cuarta parte de los docentes de primaria y primer ciclo de secundaria no disponen de las cualificaciones mínimas requeridas para enseñar en esos niveles. En el Congo, el plan de contratación del Ministerio de Educación para 2022-26 proponía contratar a 4000 profesores al año durante ese periodo. Sin embargo, el Ministerio de Hacienda, que es el que decide el número de vacantes, solo autorizó un total de 1500 puestos en 2023 (Gouédard, 2024).

Varios factores contribuyen a explicar las diferencias entre países de distintos niveles de ingresos en cuanto a la escasez de profesores o la falta de puestos docentes. En primer lugar, el nivel de cualificación exigido para la docencia tiende a ser más alto en los países más ricos. En la mayoría de los países de altos ingresos, se exige a los docentes al menos una licenciatura, y a menudo un máster, para poder enseñar en centros de educación preescolar, primaria y secundaria (figura 17.7). Tener cualificaciones o estudios superiores aumenta las opciones disponibles para los docentes en otros ámbitos. Según un metaanálisis realizado en países de altos ingresos, los docentes con mayores cualificaciones y especializaciones tienen más probabilidades de abandonar la profesión (Nguyen et al., 2020).

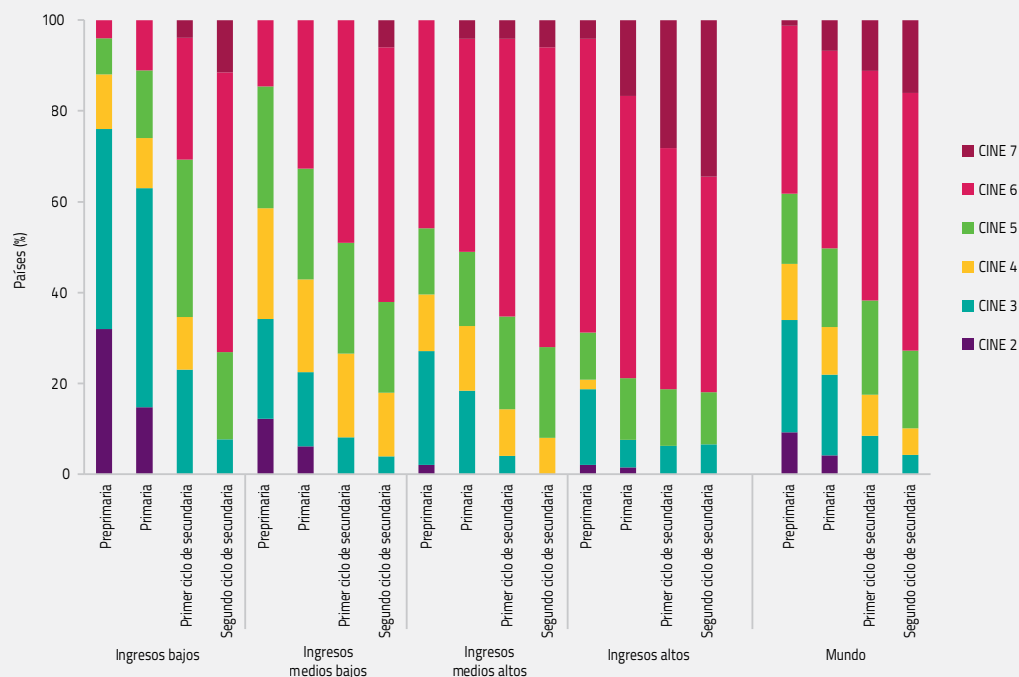
El alto nivel de educación formal exigido en los países de altos ingresos contrasta con el decreciente prestigio de la profesión docente. En una encuesta realizada entre más de 100 sindicatos docentes, ningún país europeo o norteamericano eligió la docencia como la profesión más respetada. Este solo fue el caso de Argentina, Côte d'Ivoire, Kenya, Lesotho, la República de Corea y Sri Lanka (Stromquist, 2018). En Estados Unidos, el estatus social de la profesión docente -incluido el prestigio profesional, el interés que el alumnado muestra hacia la profesión, el número de nuevos docentes incorporados y la satisfacción laboral- se encuentra en su nivel más bajo de los últimos 50 años (Kraft y Lyon, 2024).

Sin embargo, en los países más pobres, los bajos requisitos nacionales y una planificación deficiente pueden contribuir a un excedente de docentes cualificados. En Etiopía, la matriculación en escuelas de formación del profesorado (CTE) -la cualificación mínima exigida para ser docente de primaria y primer ciclo

FIGURA 17.7:

Los países más ricos suelen fijar cualificaciones mínimas más elevadas para el profesorado que los países con menos recursos económicos

Cualificación mínima requerida para enseñar, desglosada por nivel educativo y grupo de país según los ingresos, 2023



Notas: Las clasificaciones CINE corresponden a los siguientes niveles educativos: 2 = primer ciclo de secundaria; 3 = segundo ciclo de secundaria; 4 = postsecundaria, no terciaria; 5 = terciaria de ciclo corto; 6 = licenciatura; y 7 = máster.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig17_7

Fuente: Base de datos sobre requisitos del profesorado del IEU.

de secundaria- es una vía de estudio alternativa para los estudiantes académicamente más débiles. Al final del 10.º curso, los estudiantes se presentan a un examen nacional que selecciona a los que cumplen los requisitos para el «nivel preparatorio» (11.º y 12.º curso), cuyo objetivo es preparar a los estudiantes para la enseñanza en centros de educación superior. Aquellas personas que no aprueban el examen pueden matricularse en CTE o en institutos de educación técnica y profesional (Ministerio de Educación de Etiopía, 2018). Debido al elevado número de alumnos que acceden a las escuelas de formación profesional, la oferta de posibles docentes cualificados en el país aumenta a un ritmo mucho mayor que la demanda. En 2019, el número de graduados en CTE (86 363) fue incluso superior a la suma entre el número de docentes que habían abandonado sus puestos (10 944) y el número de maestros no cualificados (52 439). Esto significa que, solo en 2019, el número de graduados sería suficiente para reemplazar a los docentes que abandonaron sus puestos, sustituir a todos los profesores no cualificados e incluso añadir 22 980 nuevos miembros al cuerpo docente (Ministerio de Educación de Etiopía, 2020).

“

En los países más pobres, los bajos requisitos nacionales y una planificación deficiente pueden contribuir a un excedente de docentes cualificados

”

Otros factores importantes son el salario y el tipo de contrato. En la mayoría de los países de altos ingresos, los salarios de los docentes son inferiores a los de otros trabajadores con formación similar, lo que aumenta el coste de oportunidad de permanecer en las aulas. En los países de ingresos bajos y medios-bajos, aunque no siempre es así, los docentes tienen más probabilidades de percibir salarios equiparables a los de otras profesiones con niveles de cualificación similares (Bennell, 2023; UNESCO, 2021). Además, los profesores suelen ser funcionarios con contratos estables y otras prestaciones, lo que puede resultar más valioso en países con redes de seguridad deficientes y elevadas tasas de empleo informal (Barton et al., 2017).

Los costes administrativos y presupuestarios relativamente más elevados de la contratación de docentes cualificados ayudan a explicar la insuficiente demanda en algunos contextos de bajos ingresos. En Madagascar, la contratación en la función pública se congeló entre 2018 y 2023 debido a las restricciones presupuestarias, lo que obligó a muchas asociaciones de padres y madres a contratar localmente a docentes comunitarios que, por lo general, suelen estar poco cualificados y mal pagados. La proporción de docentes comunitarios pasó del 6 % en 2015 al 32 % en 2021, a pesar de que el Ministerio de Educación prohibiera este tipo de contratación en 2014, en un intento de mejorar la calidad del profesorado (Gouëdard, 2023).

Dentro de los países, los retos de la oferta y la demanda también se aplican a las dificultades para dotar de personal a escuelas concretas, como las de zonas rurales o desfavorecidas. En los casos en los que la oferta es insuficiente, es posible que se estén dando dos fenómenos diferentes: que haya escasez de profesores a nivel del sistema o que los docentes no acepten puestos en determinadas escuelas aunque la alternativa sea no enseñar en absoluto. En el proceso centralizado de selección de profesores de Ecuador, los futuros docentes solicitan hasta cinco vacantes escolares y un algoritmo los asigna a una de ellas. Dado que las escuelas situadas en lugares favorables reciben demasiadas solicitudes y las escuelas desfavorecidas muy pocas, al final del proceso, un gran número de vacantes quedan sin cubrir y un gran número de candidatos –el 56 % de ellos en 2016– no son contratados en absoluto (Ajzenman et al., 2021).

En los sistemas descentralizados, la escasez puede ser el resultado de diferentes respuestas políticas. En Brasil, los estados de Pará y Rio Grande do Sul tienen aproximadamente el mismo número de alumnos, sin embargo, Rio Grande do Sul –que tiene el doble de producto interior bruto per cápita– tiene el doble de docentes (IBGE, 2023; INEP, 2024). La oferta de docentes es suficiente. El campo de la educación es la licenciatura más común en Brasil y ambos estados contaron con cerca de 7700 licenciados y licenciadas en educación cada uno en 2022 (INEP, 2023; Pinto dos Santos, 2022). Pero hay una diferencia en la disponibilidad de los puestos docentes. En 2018, el gobierno de Pará llevó a cabo un proceso de selección pública para cubrir 2112 puestos docentes vacantes (Gobierno del Estado de Pará, 2018). Sin embargo, el gobierno pospuso continuamente el nombramiento de más de

una cuarta parte de los candidatos aprobados y solo finalizó las contrataciones en 2022 (Menezes, 2020; Gobierno del Estado de Pará, 2022; Tapajos de Fato, 2021). Mientras tanto, Rio Grande do Sul abrió y cubrió 1500 plazas docentes en 2023 y tiene previsto abrir otras 3000 vacantes en 2024 (Gobierno del Estado de Rio Grande do Sul, 2024a, 2024b).

Los países también se enfrentan a la escasez de docentes por materias. Por ejemplo, la falta de profesores de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en muchos países de altos ingresos se debe a una oferta insuficiente. En Inglaterra (Reino Unido), el ingreso en la formación inicial del profesorado solo alcanza el 17 % del número previsto para física y el 30 % para informática (Departamento de Educación del Reino Unido, 2019). En Estados Unidos, en 2019, había más de 30 000 vacantes para profesorado de física, pero solo unos 6000 licenciados en física (Foresman, 2019). No obstante, otros sistemas se enfrentan a un reto en términos de demanda. En los países en los que la financiación de las escuelas está vinculada a la proporción de alumnos por docente, no siempre es posible, especialmente en las escuelas pequeñas, contar con profesores debidamente formados que cubran todo el espectro de clases necesarias, lo que da lugar a una elevada incidencia de la enseñanza de asignaturas no relacionadas con la especialización de los docentes (Hobbs y Porsch, 2021).

“ La falta de profesores de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en muchos países de altos ingresos se debe a una oferta insuficiente ”

Los distintos tipos de escasez requieren respuestas políticas diferentes. La falta de profesores interesados exige políticas relacionadas con el aumento del atractivo de la profesión docente y la mejora de los índices de retención. La falta de puestos docentes exige una mejor financiación y planificación. En cualquier caso, comprender mejor el problema puede ayudar a los gobiernos a abordarlo mejor.

CAPÍTULO

18

Finanzas

MENSAJES CLAVE

- A nivel mundial, la mediana (media) del gasto público en educación ha disminuido gradualmente entre 0,3 y 0,4 puntos porcentuales, pasando del 4,4 % (4,6 %) del PIB en 2015 al 4 % (4,3 %) en 2022. A nivel mundial, el porcentaje del gasto público total destinado a la educación ha disminuido gradualmente entre 0,6 y 0,7 puntos porcentuales, pasando del 13,2 % (13,7 %) del PIB en 2015 al 12,6 % (13 %) en 2022.
- En 2023, los datos de 171 países mostraban que 59 de ellos destinaban menos del 4 % del PIB y menos del 15 % del gasto público total a la educación, 34 cumplían ambos objetivos y 78 solo cumplían uno de estos dos objetivos internacionales.
- En los países de altos ingresos, el salario medio de las y los directores de centros escolares es 1,2 veces el PIB per cápita en la educación preprimaria, 1,4 veces en primaria, 1,5 veces en el primer ciclo de secundaria y 1,6 veces en el segundo ciclo de secundaria.
- La ayuda total a la educación alcanzó la cifra récord de 16 600 millones de dólares estadounidenses en 2022, frente a los 14 300 millones registrados en 2021. A pesar del aumento del volumen global de la ayuda a la educación, su participación en el total de la asistencia oficial para el desarrollo cayó del 9,3 % en 2019 al 7,6 % en 2022.
- En 2021/22, los flujos mundiales de financiación para la lucha contra el cambio climático alcanzaron casi 1,3 billones de dólares, pero el sector educativo solo recibió 13 millones.
- EL porcentaje del consumo de los hogares destinado a la educación oscila entre menos del 1 % en los países de ingresos bajos y el 2,9 % en los de ingresos medios-bajos.

Gasto público 275

Enfoque 18.1. ¿Son atractivos los salarios de las y los directores de centros escolares? 281

Gasto de ayuda.....287

La ayuda a la educación alcanzó un nivel absoluto récord, pero sigue disminuyendo en términos relativos 287

Enfoque 18.2. Cómo aprovechar la financiación climática para movilizar los recursos en educación.....292

Gasto de los hogares 296

En 2022, el gasto mundial en educación aumentó un 0,8 %, hasta alcanzar los 5,8 billones de dólares, según el Observatorio de la Financiación de la Educación, una colaboración entre el informe GEM, el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y el Banco Mundial (UNESCO y Banco Mundial, 2024). Esta cifra agrega las contribuciones de los gobiernos -destinadas tanto al propio país como al extranjero- y de los hogares.

Este capítulo ofrece una actualización de estos tres componentes del gasto en educación: el gasto público, las ayudas y las aportaciones personales de los hogares. Asimismo, examina cómo ha cambiado a lo largo del tiempo la prioridad que los gobiernos, los organismos donantes y las familias conceden a la educación. El capítulo también destaca dos cuestiones políticas específicas: la remuneración de las y los directores de centros escolares (enfoque 18.1) y el uso real y potencial de la financiación climática para adaptar los centros escolares al impacto del cambio climático (enfoque 18.2).

GASTO PÚBLICO

Los gobiernos son la principal fuente de financiación de la educación. En 2022, los presupuestos de educación de los gobiernos representaron 4,3 billones de dólares, es decir, el 75 % del gasto mundial en educación. El gasto regional osciló entre un mínimo de 70 000 millones de dólares (2 % del total) en el África subsahariana y un máximo de 2,6 billones (59 % del total) en Europa y Norteamérica (figura 18.1a). El porcentaje de población en edad escolar en África Subsahariana con respecto al total de esta población a nivel mundial pasó del 17 % en 2010 al 21 % en 2022, pero su participación en el gasto público total en educación tan solo aumentó del 1,2 % al 1,6 % en ese mismo periodo. La participación de Europa y América del Norte en el gasto total descendió del 67 % al 59 %, mientras que la de Asia Oriental y Sudoriental aumentó del 16 % al 21,5 % (figura 18.1b). Las estimaciones del Observatorio de la Financiación de la Educación (EFW) sugieren que la participación de los gobiernos en el gasto total en educación disminuyó gradualmente del 79 %

al 75 % en la década de 2010, pero se mantuvo constante en ese nivel durante la agitada pandemia de la COVID-19.

“ En 2022, los presupuestos de educación de los gobiernos representaron 4,3 billones de dólares, es decir, el 75 % del gasto mundial en educación ”

Entre 2015 y 2022, el gasto público total en educación creció en términos reales a una tasa media anual del 1,7 %, lo que supone un incremento del 12 % en dicho periodo. Este incremento fue más lento que el del producto interior bruto (PIB) mundial, que aumentó en términos reales a una tasa media anual del 2,8 %. A pesar de ser la región con el punto de partida más bajo de todas las regiones, el gasto público en educación en Asia Central y Meridional experimentó un crecimiento notablemente superior, con un aumento medio anual del 3,9 %. Por el contrario, África del Norte y Asia Occidental, y América Latina y el Caribe registraron ligeros descensos anuales del 0,8 % y el 0,5 %, respectivamente, durante este periodo. En 2022, los países de ingresos bajos y medios habían aumentado sus inversiones en educación en un 33 % en términos reales en comparación con 2015 (UNESCO y Banco Mundial, 2024).

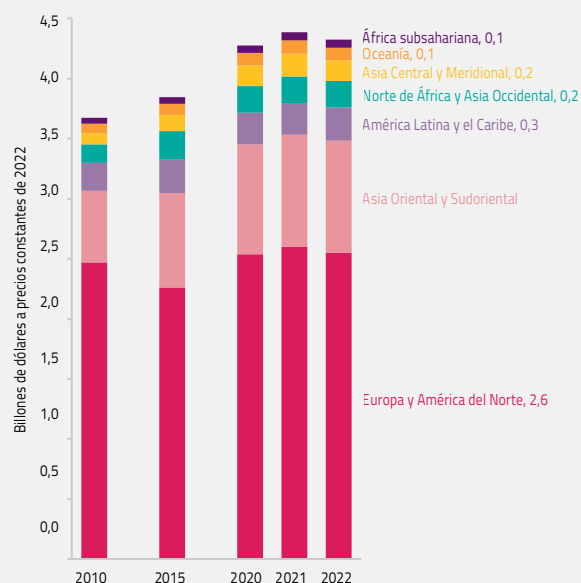
Antes de proceder al análisis de las tendencias del gasto es necesario dar una breve explicación. Al analizar las tendencias relativas a las tasas de matriculación, la unidad de interés es el niño o niña individual, independientemente del país en el que viva. Por este motivo, las tendencias de matriculación de los países se ponderan en función de sus niveles de población en edad escolar. Sin embargo, cuando se analiza la evolución del gasto público, la unidad de interés es el propio país. Dos medidas habituales para describir tendencias son la mediana, que muestra el gasto del país basándose en el valor situado en el centro de la distribución; y la media, que tiene en cuenta la dispersión en esta distribución.

FIGURA 18.1:

En 2022, el África subsahariana representaba el 21 % de la población mundial en edad escolar, pero tan solo el 1,6 % del gasto público mundial en educación

Gasto público en educación

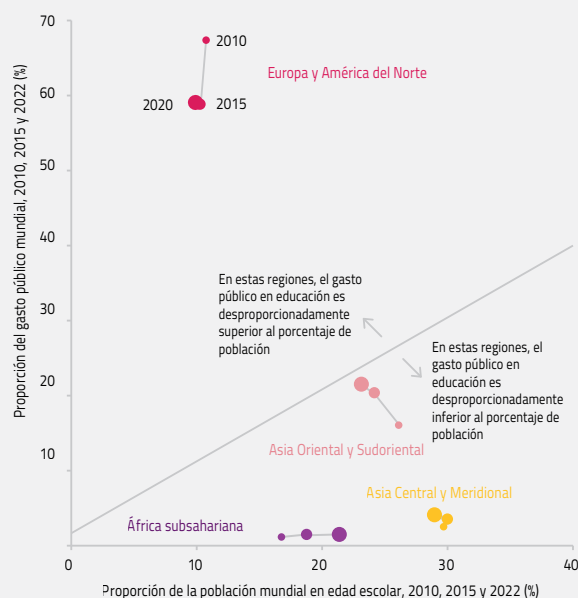
a. Desglosado por región, en billones de dólares a precios constantes de 2022, 2010, 2015 y 2020-22



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_1

Fuente: Base de datos del Observatorio de la Financiación de la Educación (EFW).

b. Porcentaje de población mundial en edad escolar y gasto público en educación, desglosados por región, 2010, 2015 y 2022



Ambas medidas deberían arrojar datos similares sobre las tendencias del gasto, aunque pueden divergir en sus estimaciones de los niveles del mismo. Dado el reducido número de países de cada grupo de ingresos o región, incluso pequeños cambios en la disponibilidad de datos de un año a otro pueden provocar una divergencia temporal de la tendencia a largo plazo. Además, la media puede superar a la mediana si unos pocos países gastan mucho más que el país medio. Mientras que la media y la mediana coinciden en general a nivel mundial, existe una discrepancia considerable en los países de ingresos medios, lo que sugiere una distribución más sesgada del gasto en este grupo: la media es sistemáticamente superior a la mediana en 0,5 puntos porcentuales en los países de ingresos medios-bajos y en 0,6 puntos porcentuales en los países de ingresos medios-altos.

A nivel mundial, los niveles de gasto público en educación cayeron entre 0,3 y 0,4 puntos porcentuales del PIB entre 2015 y 2022: la mediana disminuyó del 4,4 % al 4 % y la media bajó del 4,6 % al 4,3 %. Sin embargo, este declive se divide en dos periodos de tiempo. Tomando la mediana como medida, los niveles de gasto mundial cayeron del 4,4 % al 4,1 % entre 2015 y 2019, aumentaron hasta el 4,5 % en 2020, el año del brote pandémico de la COVID-19, y volvieron a caer hasta el 4 % en 2022. Este porcentaje medio esconde, sin embargo,

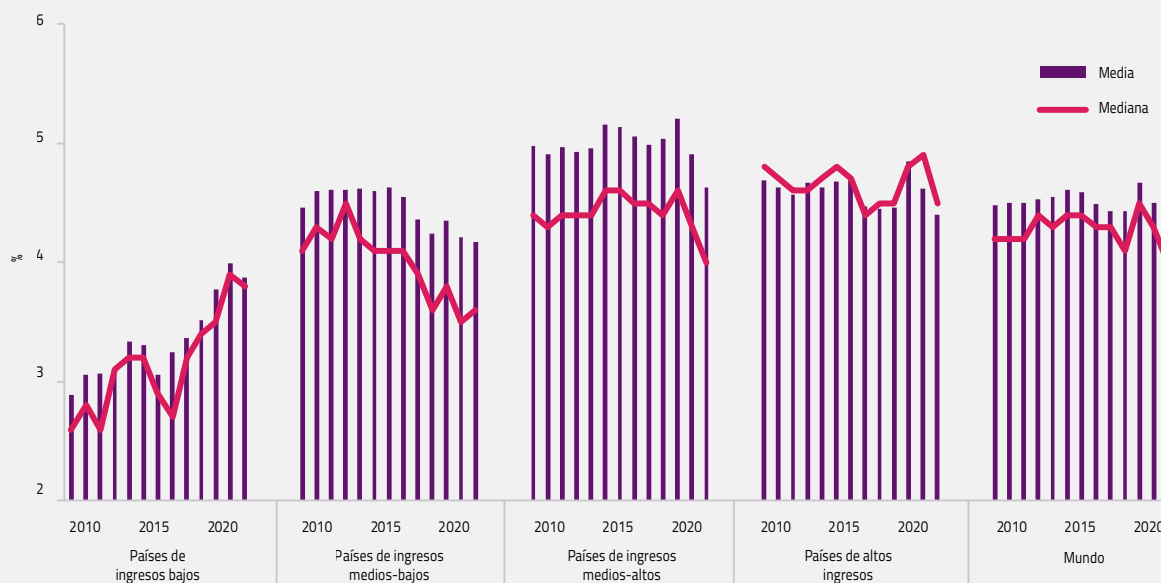
una diversidad de trayectorias: el gasto aumentó rápidamente en los países de ingresos bajos, donde pasó del 2,6 % en 2010 al 3,2 % en 2015 y al 3,8 % en 2022. En cambio, se redujo gradualmente del 4,5 % en 2013 al 3,5 % en 2021 en los países de ingresos medios-bajos y se mantuvo constante en los países de ingresos medios-altos antes de sufrir un descenso tras la COVID-19. Por último, los niveles de gasto siguen siendo los más elevados en los países de altos ingresos, donde representan un 4,5 % del PIB (aunque el segundo lugar, en términos medios, lo ocupan los países de ingresos medios-altos) (figura 18.2).

El gasto público total en educación como porcentaje del PIB es el producto de dos indicadores: el volumen del gasto público total (que, a su vez, depende de los ingresos públicos y de las políticas presupuestarias) y la prioridad que los gobiernos asignan a la educación en sus presupuestos. A nivel mundial, el porcentaje del gasto público total destinado a la educación entre 2015 y 2022 se redujo entre 0,6 y 0,7 puntos porcentuales. En otras palabras, ha disminuido más que el gasto público total en educación como porcentaje del PIB: el nivel ha bajado del 13,2 % al 12,6 % en lo que respecta a la mediana y del 13,7 % al 13 % en lo que respecta a la media. Entre 2015 y 2022, la proporción aumentó en 0,5 puntos porcentuales en los países de ingresos bajos, pero disminuyó rápidamente en 1,5 puntos porcentuales en los de ingresos medios y en 0,7 puntos porcentuales en los

FIGURA 18.2:

El gasto público mundial en educación ha disminuido ligeramente desde 2015

Gasto público en educación como porcentaje del PIB, desglosado por grupo de países según sus ingresos, 2010-22



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_2

Fuente: Base de datos del Observatorio de la Financiación de la Educación (EFW).

FIGURA 18.3:

Desde 2015, los gobiernos conceden a la educación una menor prioridad en sus presupuestos estatales

Porcentaje del gasto público total destinado a la educación, desglosado por grupo de países según sus ingresos, 2010-22



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_3

Fuente: Base de datos del Observatorio de la Financiación de la Educación (EFW).

FIGURA 18.4:

Aproximadamente un 70 % de los países han reducido, desde 2015, la prioridad que conceden a la educación

Porcentaje del gasto público total destinado a la educación, desglosado por grupo de países según sus ingresos, 2015 y 2022

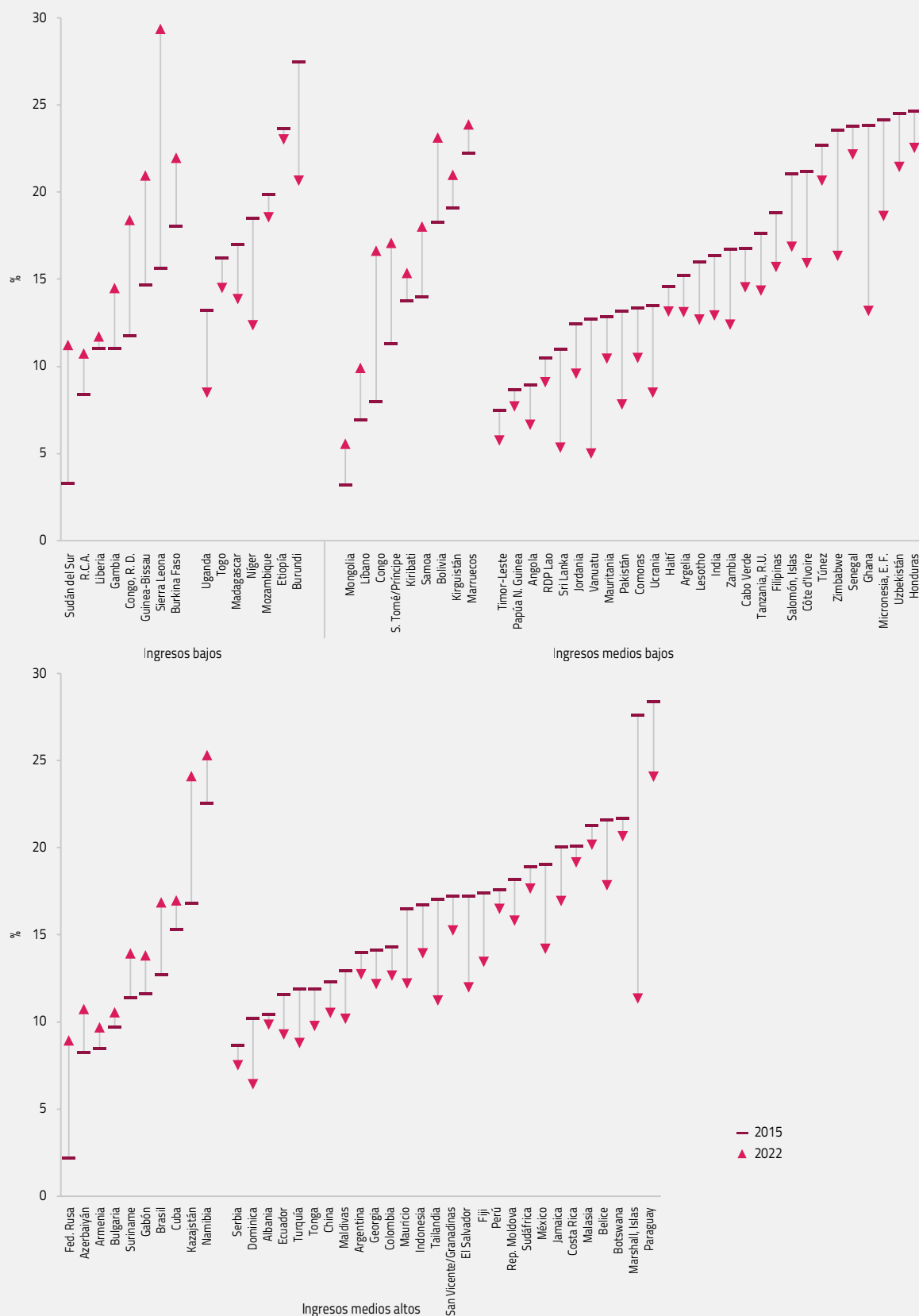
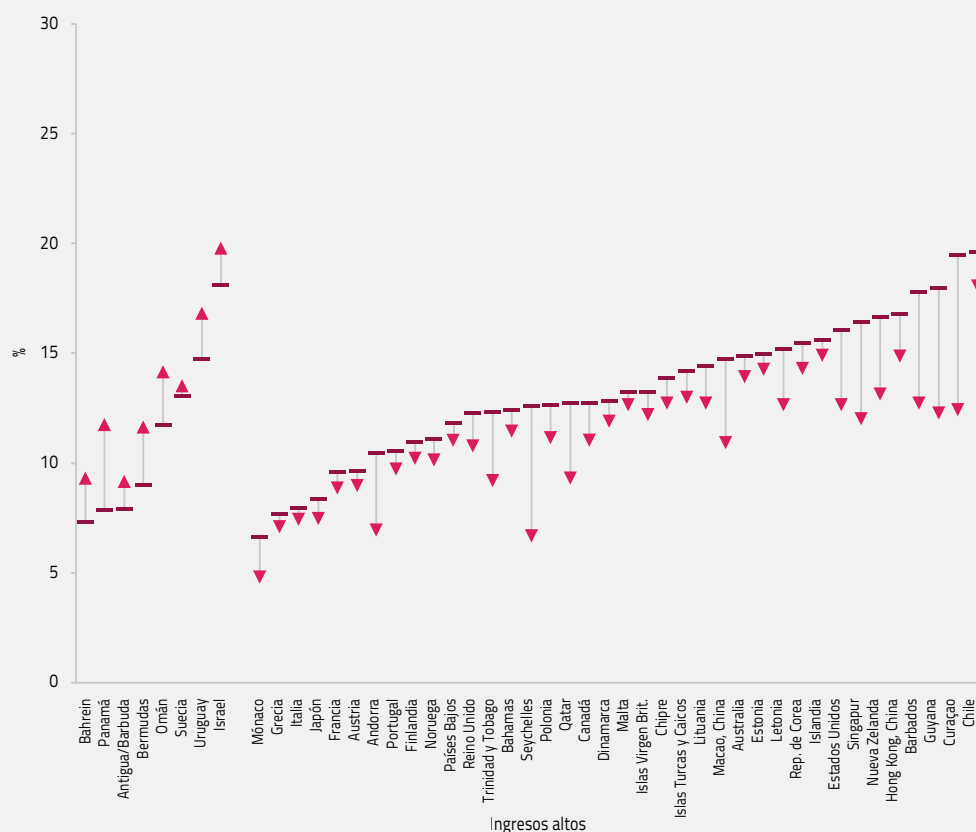


FIGURA 18.4 CONTINUACIÓN:

Aproximadamente un 70 % de los países han reducido, desde 2015, la prioridad que conceden a la educación

Porcentaje del gasto público total destinado a la educación, desglosado por grupo de países según sus ingresos, 2015 y 2022



Nota: Sólo se incluyen los países con una diferencia superior a $\pm 0,5$ puntos porcentuales entre 2015 y 2022.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_4

Fuente: Base de datos del Observatorio de la Financiación de la Educación (EFW).

de altos ingresos. En 2022, en lo que respecta a la mediana, el porcentaje era del 14,5 % en los países de ingresos bajos, del 13,8 % en los de ingresos medios-bajos, del 12,7 % en los de ingresos medios-altos y del 11,5 % en los de altos ingresos (figura 18.3).

Entre los 137 países con datos para 2015 y 2022, en los que se produjo un cambio de al menos 0,5 puntos porcentuales, 99 de ellos, es decir, el 72 % del total, redujeron el porcentaje de gasto público total destinado a la educación entre 2015 y 2022 (figura 18.4). La proporción de países en los que disminuyó el porcentaje destinado a la educación fue menor en los de ingresos bajos (47 %) que en los de ingresos medios (74 %) y altos (83 %). La prioridad asignada a la educación se situó a 0,5 puntos porcentuales del punto de partida en otros 35 países. Preocupan especialmente las tendencias de los países sumidos en una crisis de deuda pública, como Ghana (donde el porcentaje cayó del 23,8 % en 2015 al 13,2 % en 2022) y Zambia (donde se

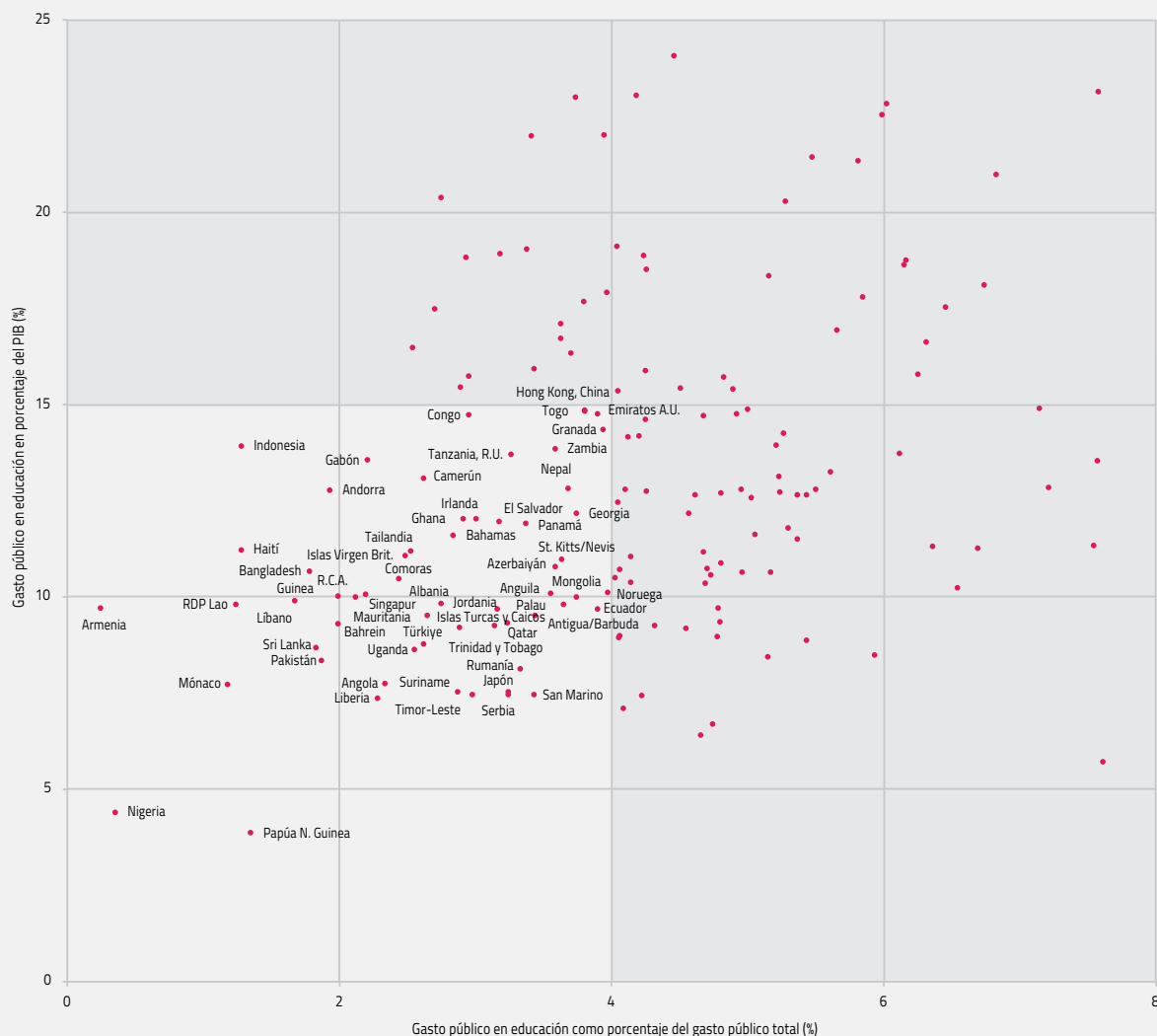
produjo un descenso del 16,7 % al 12,4 %). Algunos países de ingresos bajos han aumentado su gasto, como la República Democrática del Congo (del 11,7 % al 18,4 %) y Guinea-Bissau (del 14,7 % al 21 %).

Sin embargo, cualquier aumento en la priorización de la educación en los países de ingresos bajos no es ni uniforme ni lo suficientemente significativo como para compensar el aumento del 24 % registrado en lo que respecta a los niveles de matriculación (desde la educación preescolar hasta la terciaria) desde 2015. En los países de ingresos medios, la despriorización de la educación coincide con un aumento del 8 % en las tasas de matriculación, lo que implica que, para poder garantizar el mantenimiento de la educación, es necesario que los hogares aumenten su gasto. En los países de altos ingresos, las tasas de matriculación se han mantenido estables.

FIGURA 18.5:

Más de uno de cada tres países no consigue alcanzar los dos puntos de referencia internacionales de gasto público

Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total y del PIB, 2023 o último año



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_5

Fuente: Base de datos del IEU.

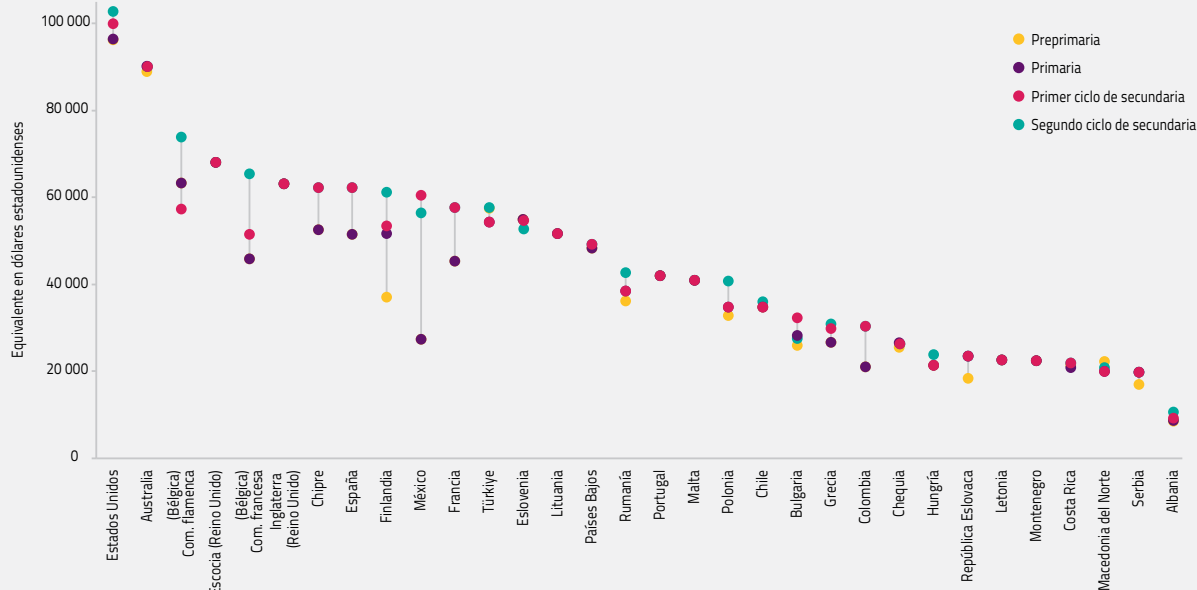
Los puntos de referencia internacionales establecidos por la Declaración de Incheon sobre la Educación 2030 exigen que los países asignen al menos el 4 % de su PIB y al menos el 15 % del gasto público total a la educación. El número de países que se sitúan por debajo de estos umbrales ha aumentado ligeramente a 59 de 171 países (es decir, el 34,5 %). Solo 34 países cumplían ambos puntos de referencia, mientras que los 78 restantes solo cumplían uno de los dos (figura 18.5).

Los datos desglosados por nivel educativo son escasos y a menudo no tiene la calidad suficiente como para ofrecer una imagen coherente. Según la base de datos del IEU, se calcula que el 36 % del gasto público se destina a la educación primaria, lo que equivale al 1,4 % del PIB. Si se desglosa por regiones, este porcentaje varía desde un mínimo del 13 %, o el 0,6 % del PIB, en Europa y Norteamérica, hasta un máximo del 50 %, o el 3 % del PIB, en Oceanía. Los países del África subsahariana gastan aproximadamente la media.

FIGURA 18.6:

Los salarios de las y los directores de centros escolares aumentan de manera proporcional al nivel educativo

Salario nominal de las y los directores de escuela, desglosado por nivel educativo, países seleccionados de ingresos medios-altos y altos, en dólares según la PPA, 2022 o último año



Nota: Sólo se enumeran los países con información en los cuatro niveles.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_6

Fuente: OCDE (2023) y Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2024).

ENFOQUE 18.1. ¿SON ATRACTIVOS LOS SALARIOS DE LAS Y LOS DIRECTORES DE CENTROS ESCOLARES?

La remuneración económica es un importante factor de motivación para atraer y retener a personas con talento en los puestos de dirección de las escuelas. No existe ninguna base de datos mundial que controle los salarios de los directores de escuela que se corresponda con el indicador 4.c.5 de los ODS, que controla los salarios de los docentes en relación con los de otras profesiones. El mejor conjunto de datos comparables sobre la remuneración de los directores de centros escolares procede de la Unión Europea y la OCDE (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2024), quienes recopilan los salarios y subsidios de los directores cualificados a tiempo completo de escuelas públicas de sus Estados miembros y de algunos otros países europeos.

Se dispone de dos tipos de información salarial: los salarios nominales y los reales. La información sobre el salario legal o nominal incluye las posibles pagas adicionales, como el decimotercer mes y la paga de feriados y vacaciones, y el subsidio por concepto de administración (Eurydice y OCDE, 2021). La información sobre el salario real incluye las cotizaciones a la seguridad social y al plan de pensiones pagadas por los empleados, pero no por los empresarios. Los salarios reales

tienden a aproximarse a los salarios máximos nominales (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016).

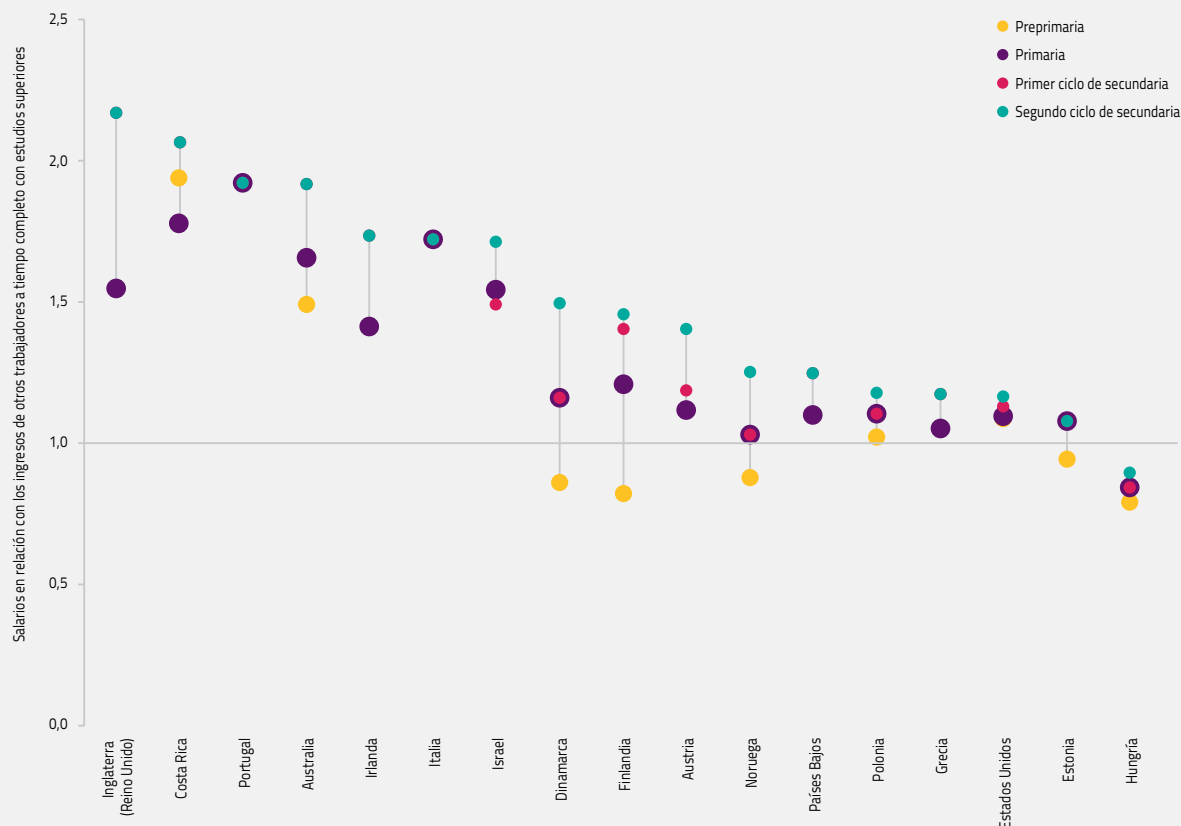
En los países de ingresos medios-altos y altos, los salarios de los directores pueden variar hasta 11 veces entre países y hasta 2 veces según el nivel educativo. En la educación primaria y el segundo ciclo de secundaria, el salario oficial es, respectivamente, de 96 500 y 103 000 dólares en Estados Unidos, y de 8 600 y 11 000 dólares en Albania. En México, los directores de preescolar ganan 27 500 dólares y los de secundaria casi 60 000 dólares. En cambio, no existen diferencias salariales por nivel educativo en Letonia, Lituania, Montenegro, Portugal o Inglaterra y Escocia (Reino Unido) (figura 18.6).

Los sistemas educativos que quieran atraer a personas con talento para que ocupen puestos de dirección en las escuelas tienen que ofrecer salarios competitivos en relación con otros campos profesionales. Los salarios de las y los directores de centros preescolares son inferiores a los de otros profesionales en 5 de los 13 países de los que se dispone de datos. En los demás niveles educativos, los directores cobran al menos lo mismo que los demás profesionales en los 17 países de los que se tienen datos, excepto en Hungría. Las primas salariales son al menos 1,4 veces superiores a las de otras profesiones en todos los niveles en 7 países: Australia, Costa Rica, Irlanda, Israel, Italia,

FIGURA 18.7:

Los salarios de las y los directores de centros escolares son especialmente competitivos en algunos países

Salario real de los directores de centros escolares en relación con los ingresos de otros trabajadores a tiempo completo con estudios de educación terciaria, desglosado por nivel educativo, países seleccionados de ingresos medios-altos y altos, 2022 o último año



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_7

Fuente: OCDE (2023).

Portugal e Inglaterra (Reino Unido), siendo la prima más alta (2,2 veces) la ofrecida a los directores de centros de segundo ciclo de secundaria en Inglaterra (figura 18.7).

Otra manera de medir la competitividad es comparando los salarios de las y los directores con el PIB per cápita. Esta comparación varía según los distintos niveles educativos. Aunque el número de países con datos no es lo suficientemente elevado, sí se observa un patrón en este selecto grupo de países de ingresos medios-altos y altos. El salario medio de las y los directores de centros escolares es 1,2 veces el PIB per cápita en la educación preprimaria, 1,4 veces en primaria, 1,5 veces en el primer ciclo de secundaria y 1,6 veces en el segundo ciclo de secundaria. Tomando como ejemplo el caso del primer ciclo de educación secundaria, dos tercios de estos países mantuvieron o redujeron los salarios un 7 % de media en términos relativos entre 2016 y 2021 (figura 18.8).

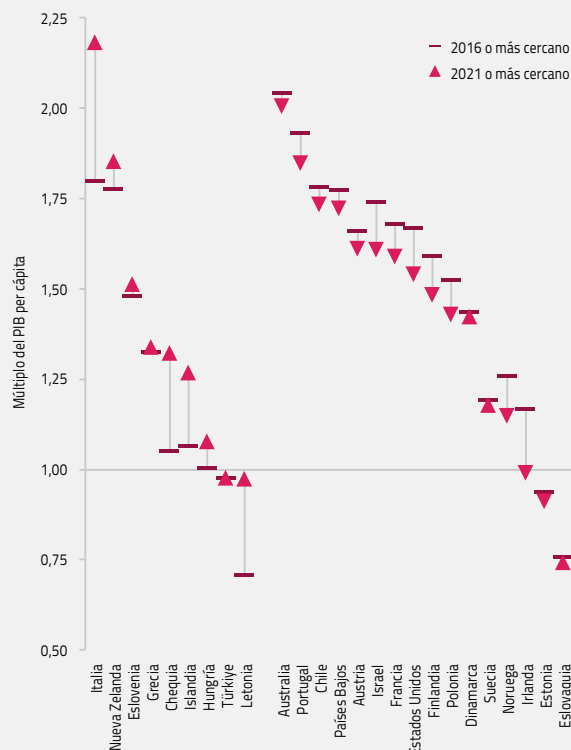
Entre los países que han mantenido o aumentado los salarios de los directores, tres destacan por haberlos incrementado al

menos un 20 %: Chequia, Italia y Letonia. Italia ha introducido importantes reformas en la autonomía de los directores de centros escolares que han repercutido significativamente en sus salarios, aunque de forma gradual. Una ley de 1997 y un decreto legislativo de 2001 concedieron mayor autonomía a los directores de escuela, convirtiéndolos en «gestores escolares» con mayores responsabilidades administrativas y financieras. Esta reforma equiparó sus salarios a los de otros directivos de la administración pública. Desde 2001, los salarios no han dejado de aumentar, impulsados por los convenios colectivos y las leyes presupuestarias. La subida media del 4 % registrada entre 2019 y 2021 tuvo que ver, en parte, con las evaluaciones de los resultados. En 2024, se introdujeron nuevos criterios para tener en cuenta la complejidad de las escuelas a la hora de determinar los tramos salariales (Ministerio de Instrucción y Mérito de Italia, 2024).

Los datos recogidos en los países de ingresos medios muestran que muchos de ellos ofrecen salarios significativamente más altos a las y los directores de escuela en proporción al PIB per cápita.

FIGURA 18.8:

Los salarios de las y los directores de centros educativos suelen coincidir o incluso superar el crecimiento económico, especialmente en los centros de educación primaria. Relación entre el salario real de los directores escolares y el PIB per cápita, desglosada por nivel educativo, países seleccionados de ingresos medios-altos y altos, 2016 y 2021



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_8

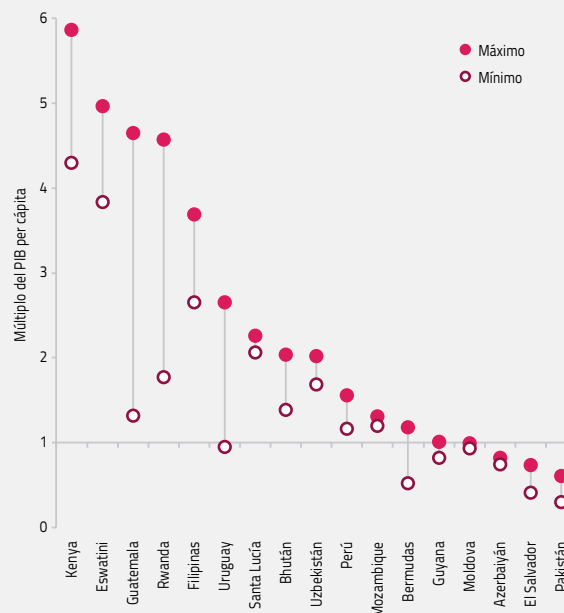
Fuente: OCDE (2023).

Esto refleja la relativa escasez de cualificaciones de los directores en el mercado laboral. Sin embargo, no todos los países ofrecen este tipo de salario y la variación es mucho mayor que en los países más ricos (figura 18.9). En Eswatini y Kenya, los directores ganan entre cuatro y seis veces el PIB per cápita. En el extremo inferior, los directores de El Salvador y Pakistán ganan muy por debajo del PIB per cápita. También se observó una diferencia salarial significativa entre los niveles iniciales y los más altos: en Guatemala y Rwanda, los salarios comienzan en torno a 1,5 veces y llegan a alcanzar 4,6 veces el PIB per cápita.

La relación entre los sueldos iniciales de los directores y los de los docentes con experiencia es otra medida que los países suelen adoptar para hacer que los puestos directivos resulten atractivos para los docentes. En 2022, los directores de escuela ganaban de media alrededor de un 20 % más que los docentes con 15 años de experiencia en 33 países, aunque la diferencia variaba mucho de un país a otro. En Italia, el salario inicial de los directores era más del doble que el de los profesores con

FIGURA 18.9:

Las y los directores de centros escolares perciben salarios relativos elevados en algunos países de ingresos medios-bajos. Relación entre los salarios mínimos y máximos de los directores de centros escolares y el PIB per cápita, desglosada por nivel educativo, países seleccionados de ingresos bajos y medios, 2024 o últimos datos disponibles



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_9

Fuentes: Gabinete de Ministros de Azerbaiyán (2016); Ministerio de Educación de Azerbaiyán (2023); Gobierno de Bermudas (2021); Ministerio de Finanzas de Bhután (2023); Gobierno de El Salvador (2019); Banco Mundial (2021c) sobre Eswatini; Ministerio de Finanzas Públicas de Guatemala (2023); Ministerio de Educación de Guyana (2024); Comisión de Servicios Docentes de Kenya (2023); Gobierno de Mozambique (2022); Gobierno de Pakistán (2022); Ministerio de Educación de Perú (2024); Letpasser (2024) sobre Filipinas; Gobierno de la República de Moldova (2020); Buningwire (2022) sobre Rwanda; Gobierno de Santa Lucía (2022a, 2022b); y Odilov (2023) sobre Uzbekistán.

experiencia, mientras que en los Países Bajos era un 40 % inferior, lo que constituye una excepción, junto con Colombia (figura 18.10). El análisis de los datos de Eurydice sugiere que esta relación ha cambiado ligeramente en los países europeos en los últimos años. En 2016/17, los salarios iniciales de los directores eran, de media, más de un 25 % superiores a los de los docentes con 15 años de experiencia, pero en 2020/21, la proporción se había reducido al 20 % (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022). En Uruguay, tanto en los centros de educación primaria como de secundaria, el salario de los directores es aproximadamente el 80 % de lo que ganan los docentes a tiempo completo en el grado más alto, dependiendo del tamaño de la escuela, y el de los subdirectores aún menor (ANEP, 2024; INEEd, 2016).

FIGURA 18.10:

El salario inicial de las y los directores de centros escolares es, por término medio, un 20 % más elevado que el de los docentes con experiencia previa

Salario medio mínimo oficial de los directores en relación con el salario de los docentes con 15 años de experiencia, 2022 o último año



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_10

Fuente: OCDE (2023), Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2024).

LAS ESCALAS SALARIALES Y LAS ESTRUCTURAS DE INCENTIVOS VARÍAN

La estructura salarial de las y los directores de escuela es crucial para comprender su evolución profesional. En muchos países, estos salarios se basan en las escalas salariales de los funcionarios. El análisis de 211 sistemas educativos realizado para este informe muestra que alrededor del 70 % de los países emplean a los directores como funcionarios públicos, aunque este porcentaje desciende al 48 % en los países de altos ingresos (capítulo 3).

Los sueldos de los directores pueden venir determinados por el gobierno central, las autoridades locales o los convenios colectivos entre las partes interesadas, guiados por un marco jurídico. En los sistemas centralizados, los sueldos de los directores forman parte de las estructuras salariales de la función pública. Por lo tanto, los ajustes en los salarios de los funcionarios públicos repercuten directamente en los directores de los centros

escolares, lo que supone un reto a la hora de compensarles adecuadamente por sus funciones y responsabilidades directivas. En los sistemas descentralizados, suele haber una estructura de compensación más adaptada y equitativa que tiene en cuenta cuestiones como el coste de la vida local. En Finlandia, los salarios se negocian a nivel municipal y pueden variar en función del presupuesto municipal y de acuerdos específicos con los sindicatos docentes locales (Ministerio de Educación de Finlandia, 2007; Estadísticas de Finlandia, 2023). En Alemania, la responsabilidad de determinar los salarios de los directores de escuela recae en los estados federales, lo que da lugar a variaciones regionales (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015). En Estados Unidos, el salario medio anual de los directores de escuela oscila entre los 57 000 dólares de Puerto Rico y los 149 000 de Washington, DC (Oficina de Estadísticas Laborales de EE. UU., 2024).

Las escalas salariales de los directores son o bien independientes de las de los docentes o bien compartidas. Cuando se comparten, se hacen ajustes para tener en cuenta las responsabilidades de los directores. Por ejemplo, los directores pueden recibir una asignación administrativa que reconozca sus mayores responsabilidades sin necesidad de crear una estructura separada. Las asignaciones se refieren a tareas como tareas de administración, la realización de horas extraordinarias, el asesoramiento al alumnado, la participación en actividades extraescolares, el apoyo o formación a otros docentes y el cumplimiento de las responsabilidades pedagógicas o de tutoría. Este enfoque simplifica la gestión de las nóminas al tiempo que reconoce la carga de trabajo adicional de los directores. También fomenta un sentimiento de unidad y un entorno de trabajo basado en la cohesión. Sin embargo, puede difuminar la distinción entre funciones y reducir las oportunidades de crecimiento salarial y desarrollo profesional dentro de la escala. Por lo tanto, se requiere que la gestión se lleve a cabo de manera minuciosa para garantizar que los directores se sientan adecuadamente compensados. Las escalas salariales independientes garantizan que la remuneración se ajuste directamente a las funciones específicas de las y los directores y a la complejidad de su trabajo.

Los sistemas salariales unificados para directores y docentes son más comunes en los países de ingresos bajos y medios que en los de altos ingresos. En Eswatini, directores y docentes siguen el mismo sistema salarial, pero existen estructuras salariales diferenciadas en función del nivel educativo. Por ejemplo, los salarios de los directores son superiores a los de los profesores de secundaria más experimentados (Banco Mundial, 2021b). Zambia tiene nueve niveles salariales, que van desde los de los profesores de educación primaria hasta los de los secretarios permanentes. Los directores de primaria se sitúan en el quinto nivel, mientras que los de secundaria ocupan el sexto, justo por debajo de los funcionarios y supervisores locales de educación (*Zambian Observer*, 2024). En Perú, la política de remuneración consiste en agrupar a los directores y a los docentes, asignando a los primeros la escala salarial docente con subsidios adicionales que oscilan entre 160 y 210 dólares estadounidenses para los cargos que implican mayores responsabilidades (Ministerio de Educación de Perú, 2024). En Europa, solo nueve países han adoptado una escala unificada (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022). En Chequia, los directores de centros de educación preescolar se clasifican en la décima categoría salarial de la escala salarial del profesorado. Esta colocación es superior a la de los docentes del mismo nivel, pero inferior a la de los profesores de educación primaria y secundaria. Los directores de escuela se sitúan en la categoría salarial más alta, junto con algunos docentes que tienen amplias responsabilidades en cuando a planificación de programas (OCDE, 2022).

Las escalas salariales independientes reconocen explícitamente las funciones y responsabilidades únicas de los directores, estableciendo límites y expectativas claras y distintas de las del personal docente. Este método proporciona una progresión profesional más clara y puede motivar a los docentes a aspirar a puestos de dirección al ofrecerles beneficios económicos diferenciados y un reconocimiento formal de sus funciones de liderazgo. En Europa, 23 sistemas educativos utilizan escalas

salariales distintas para los directores de centros escolares (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022). En Inglaterra (Reino Unido), existen ocho niveles de retribución de los directores escolares, que reconocen explícitamente sus funciones de liderazgo y administración (NASUWT, 2023; OCDE, 2022).

En unos pocos países, los directores de escuela no están integrados en el sistema gubernamental de nóminas. Por ejemplo, en Somalia, mientras que la mitad están registrados en la nómina pública, el resto recibe salarios de fuentes privadas o de donantes internacionales como el Banco Mundial (IIPE y GPE, 2022).

Algunos estudios sostienen que los salarios de los directores son inadecuados teniendo en cuenta su carga de trabajo y sus responsabilidades (Lee y Mao, 2020). Los paquetes retributivos y los sistemas de evaluación bien diseñados desempeñan un papel crucial a la hora de aumentar el atractivo de la carrera de dirección escolar (Biasi, 2021). Entre los elementos de un diseño de este tipo figuran la actualización periódica de los salarios para mantener la competitividad, la garantía de que la retribución refleja las responsabilidades y los retos de la función, el reconocimiento de las competencias adicionales en las escalas salariales y la aplicación de modelos de retribución por rendimiento. Los sistemas de remuneración fija son habituales. Sin embargo, estos sistemas varían tanto de un país a otro como dentro de un mismo país. En Chile, el componente de bonificación de los salarios representa el 22 % del sueldo de los directores de las escuelas privadas subvencionadas, pero solo el 9 % del salario de los directores de escuelas públicas (Muñoz y Prem, 2022).

Las escalas salariales de los directores pueden reflejar factores como el tamaño y la ubicación del centro escolar. En Bhután, los directores pueden ascender de nivel desde un puesto denominado como Director III hasta el puesto de Director I. Cada ascenso les da derecho a un aumento de salario así como a incentivos basados en el rendimiento a fin de impulsarles a que rindan aún más y asuman funciones adicionales. Por ejemplo, a los directores de escuela con una clasificación de Director I se les puede pedir que dirijan escuelas más grandes (Ministerio de Finanzas de Bhután, 2023b; Comisión Real de la Función Pública de Bhután, 2017). En Uzbekistán, el salario base de los directores de escuela está diferenciado en función del tamaño del centro y de los niveles de puesto y categoría. Por ejemplo, a partir de agosto de 2022, en relación con el salario base, los directores de escuela recibían un 7 % más por trabajar en escuelas con entre 401 y 880 alumnos, un 13 % más por dirigir escuelas con entre 881 y 1600 alumnos, y un 20 % más por ocupar los puestos directivos de escuelas con más de 1600 alumnos (Odilov, 2023). En la mitad de los países de la OCDE sobre los que se dispone de datos, los directores de centros escolares reciben una remuneración adicional por trabajar en zonas desfavorecidas o remotas.

“Algunos sistemas diseñan escalas salariales que ofrecen más dinero a quienes cuentan con las cualificaciones y experiencia pertinentes”

Algunos sistemas diseñan escalas salariales que ofrecen compensaciones económicas adicionales para recompensar a quienes tienen las cualificaciones y experiencia pertinentes, así como para animar a las y los directores a permanecer en sus puestos. Estos sistemas ofrecen, por ejemplo, subsidios por la adquisición de nuevas cualificaciones formales, la realización con éxito de actividades de desarrollo profesional continuo o la obtención de un rendimiento sobresaliente. Los países suelen establecer programas de cualificación para la preparación al liderazgo cuya finalización ofrece a los participantes mayores incrementos salariales. En Malasia, los titulados de la cualificación National Professional Qualification for Educational Leaders (NPQEL) reciben un aumento salarial al finalizarla. Iniciado en 1979, este programa se concibió inicialmente para formar a docentes veteranos y administradores experimentados para puestos de dirección. El programa NPQEL 2.0, puesto en marcha en 2018, redujo el periodo de formación de cinco meses a tres meses y tres semanas. Este cambio pretendía evitar la necesidad de sustituir a los docentes y reducir los costes mediante el aprendizaje híbrido (Singh, 2019). Ahora obligatorio para los futuros directores, la reestructuración del NPQEL llevó a un aumento de los participantes, lo cual hizo que el programa pasara a impartirse tres veces al año en lugar de dos (Comisión del Servicio Educativo de Malasia, 2024; Ng, 2017; Nor y Razak, 2021; Singh, 2019).

En cambio, algunos países no ofrecen automáticamente aumentos salariales para recompensar la mejora de las competencias y las cualificaciones. En Eswatini, existen escalones horizontales en la carrera profesional, que va desde los puestos docentes hasta los puestos administrativos superiores pasando por los de subdirección y dirección. Aunque hay un aumento salarial sustancial al pasar a escalones superiores, los incrementos salariales dentro de cada escalón son mínimos (Banco Mundial, 2021b).

La obligación de obtener formación y cualificaciones profesionales puede desanimar a los posibles candidatos si no se les paga un salario durante el estudio. El Programa Líderes en Educación de Singapur ofrece un modelo. Este programa de seis meses de duración a tiempo completo, diseñado por iniciativa del Ministerio de Educación en colaboración con el Instituto Nacional de Educación, está diseñado para preparar a los vicedirectores y funcionarios ministeriales seleccionados a desempeñar funciones de liderazgo escolar. Para atraer y retener a los mejores talentos en el liderazgo educativo, los participantes reciben su salario íntegro durante el programa y todas las tasas corren a cargo del Ministerio de Educación (Nor y Razak, 2021).

ALGUNOS CAMBIOS EN LOS SUELDOS DE LOS DIRECTORES FORMAN PARTE DE REFORMAS MÁS AMPLIAS

Los esfuerzos por mejorar los incentivos a los directores suelen coincidir con reformas más amplias de la política docente encaminadas a mejorar la profesionalización y el desarrollo profesional de los educadores. En Bhután, la Ley de Reforma de la Estructura Salarial de 2022 introdujo en la retribución de los funcionarios una escala salarial basada en el

rendimiento. Históricamente, estas escalas salariales se basaban únicamente en un salario base fijo, que ofrecía poca flexibilidad o motivación a los empleados para superar sus expectativas. La nueva estructura salarial incorpora, además del sueldo base, un componente de retribución variable, determinado por una serie de indicadores de rendimiento adaptados a las distintas funciones y responsabilidades. Por ejemplo, en el sector educativo, el rendimiento de los directores de escuela se evalúa en función de factores como los resultados del alumnado, la eficacia de la administración escolar y la implicación de la comunidad (Ministerio de Hacienda de Bhután, 2023a, 2023b; Comisión de Retribuciones de Bhután, 2023; Gobierno de Bhután, 2022).

En Kenya, la Comisión del Servicio Docente ha introducido cambios significativos para mejorar la remuneración tanto del profesorado como de los directores (Parlamento de Kenya, 2024). Estas modificaciones no solo incluyen aumentos salariales, sino también políticas financieras integrales, como escalas salariales estructuradas en virtud de las Directrices de Progresión Profesional de 2018 y el Convenio Colectivo 2017-21 (Comisión del Servicio Docente, 2019). Los salarios se negocian con el Sindicato Nacional de Profesores de Kenya y el Sindicato de Profesores de Educación Postprimaria de Kenya en base a una serie de nuevas políticas diseñadas para reflejar las mayores responsabilidades de los directores de escuela y ofrecer incentivos para la promoción profesional (*Teachers News*, 2024b). A los directores se les ha situado por encima de los docentes más experimentados -una modificación clave en el Convenio Colectivo de 2021-25-, y se les ha ofrecido incentivos económicos como salarios base más altos, subsidios sustanciales y mejores prestaciones de jubilación. Estos cambios debían aplicarse en dos fases, una en 2023 y la otra en 2024, pero el aumento salarial previsto para 2024 ha visto retrasada su aplicación debido a los recortes presupuestarios (Mwangi, 2024; Parlamento de Kenya, 2024; *School Updates*, 2024; *Teachers Updates*, 2024). El debate actual se centra en la necesidad de revisar las Directrices de progresión profesional para crear una nueva vía de transición que facilite a los profesores más experimentados el acceso a los puestos directivos (*Teachers News*, 2024a).

A partir de 2007, Perú introdujo una serie de reformas en la política docente, como la contratación basada en exámenes y la eliminación de los ascensos anuales automáticos. La Ley de Reforma Magisterial de 2012 incorporó un mecanismo de pago por mérito para docentes y directores (Bruns et al., 2023; Mendoza Choque, 2019). Esta reforma diferenció las escalas salariales de los directores de escuela de las de los demás docentes más experimentados e introdujo un examen nacional para evaluar la cualificación de los directores; quienes aprobaron dicho examen recibieron subsidios adicionales, mientras que aquellos que no superaron la prueba fueron sustituidos (Banco Mundial, 2015, 2021c). La Ley de Reforma Magisterial también estableció normas meritocráticas de nombramiento y mejoró los incentivos profesionales para los directores de escuela. La implementación comenzó en 2014 y, en 2015, los directores escolares de 15 000 de las 52 000 escuelas públicas fueron nombrados a través de este proceso (Bruns et al., 2023).

Como norma general, además de realizar ajustes salariales en función de la inflación para mantener el atractivo de los puestos de dirección, los países han adoptado diversas medidas para atraer a los candidatos, como la introducción de programas completos de formación y planes de cualificación o la equiparación de las descripciones de los puestos con las de otros cargos comparables de la función pública. Estos esfuerzos subrayan la importancia de la profesionalización y el desarrollo profesional para aumentar el atractivo de las funciones de liderazgo escolar.

GASTO DE AYUDA

En los últimos años, la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) ha aumentado considerablemente, un aumento impulsado principalmente por la pandemia de la COVID-19 en 2020 y la guerra de Ucrania en 2022. Según datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS) de la OCDE, el aumento del 16,5 % en 2022 se atribuye principalmente a la guerra en Ucrania y a los costes asociados a los refugiados en Europa, especialmente en países como Alemania, Grecia e Italia, donde más del 20 % de la AOD se destinó a apoyar a los refugiados. Como resultado, la AOD pasó del 0,33 % de la renta nacional bruta (RNB) en 2021 al 0,37 % en 2022. La AOD siguió aumentando, pasando de 211 000 millones de dólares estadounidenses en 2022 a 224 000 millones en 2023, es decir, un 1,8 % en términos reales, y sigue representando el 0,37 % de la RNB (OCDE, 2024). Entre los 32 miembros del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE, solo Dinamarca, Alemania, Luxemburgo, Noruega y Suecia alcanzaron el objetivo del 0,7 % de la RNB, mientras que Estados Unidos siguió siendo el mayor donante en términos absolutos, pero se situó entre los contribuyentes más bajos en relación con la RNB, con solo el 0,22 %.

LA AYUDA A LA EDUCACIÓN ALCANZÓ UN NIVEL ABSOLUTO RÉCORD, PERO SIGUE DISMINUYENDO EN TÉRMINOS RELATIVOS

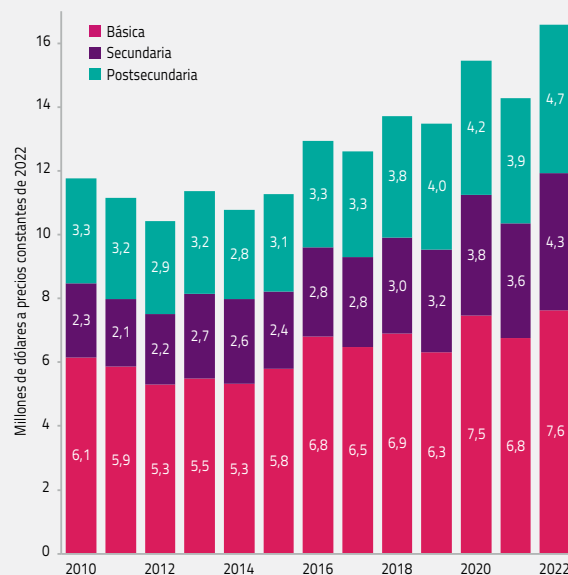
La ayuda total a la educación alcanzó la cifra récord de 16 600 millones de dólares en 2022, frente a los 14 300 millones de 2021, y creció en términos reales un 16 % interanual (figura 18.11). Estas ayudas, desglosadas por nivel educativo, aumentaron en 883 millones en lo que respecta a la educación básica (un 13 %), en 684 millones en el caso de la educación secundaria (un 19 %) y en 723 millones en la educación postsecundaria (un 18 %) entre 2021 y 2022.

El importe de la AOD es inferior al que figura en los informes GEM anteriores debido al hecho de que los costes atribuidos de los estudiantes (es decir, el coste de la matrícula en los países donantes atribuido a los estudiantes procedentes de los países receptores de AOD) se han excluido del cálculo para mejorar la coherencia. Solo algunos países europeos han incluido los costes atribuidos de los estudiantes en su definición de AOD, lo que ha distorsionado las comparaciones. Algunos países también han dejado recientemente de informar sobre los costes atribuidos, entre ellos Bélgica en 2022. Excluir los costes atribuidos de los estudiantes también se ajusta a la introducción del marco de la OCDE de Apoyo Oficial Total al Desarrollo Sostenible (TOSSD), que ha reclasificado estos flujos como bienes públicos globales.

FIGURA 18.11:

La ayuda a la educación alcanzó los 16 600 millones de dólares en 2022

Ayuda total a la educación, desglosada por nivel educativo, en dólares a precios constantes de 2022, 2010-22



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_11

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos del CRS del CAD de la OCDE.

Si se hubieran incluido los costes atribuidos de los estudiantes, habrían representado el 15 % de la AOD total (capítulo 16).

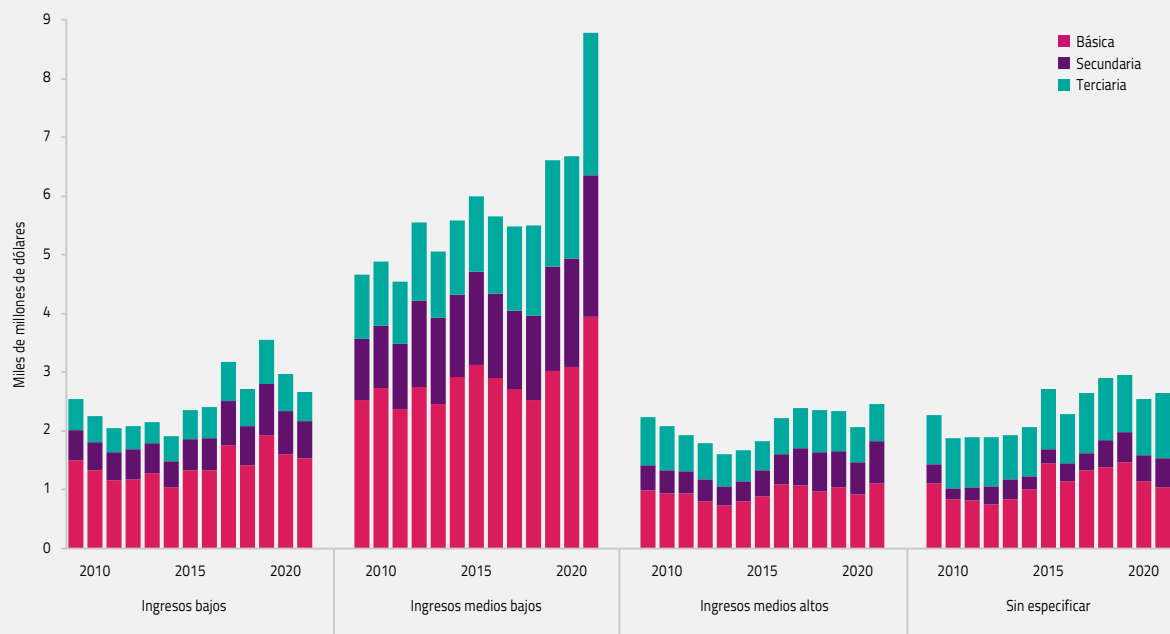
“ Las ayudas a la educación aumentaron un 2,9 % anual entre 2010 y 2022 ”

La ayuda a la educación ha aumentado constantemente a lo largo de los años, pasando de unos 11 800 millones de dólares en 2010 a un incremento del 41 % (o un 2,9 % anual) entre 2010 y 2022. La educación básica recibe la mayor parte de la AOD, aunque este porcentaje se redujo del 52 % en 2010 al 46 % en 2022, mientras que el de la educación secundaria aumentó del 20 % al 26 % y el de la educación postsecundaria se mantuvo constante en torno al 28 %. La educación básica recibió sistemáticamente la mayor parte, creciendo gradualmente de 6100 millones de dólares en 2010 a 7600 millones en 2022.

A pesar del aumento del volumen global de ayuda a la educación, la proporción de la educación en la AOD total, que pasó del 8,2 % en 2013 al 9,3 % en 2019, ha disminuido en los últimos años hasta llegar al 7,6 % en 2022. En cambio, el porcentaje de la AOD

FIGURA 18.12:

El reciente aumento de la ayuda a la educación se destina principalmente a los países de ingresos medios-bajos
Ayudas a la educación sin costes atribuidos del estudiante, desglosadas por volumen y por grupo de ingresos del beneficiario, 2010-22



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_12

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos del CRS del CAD de la OCDE.

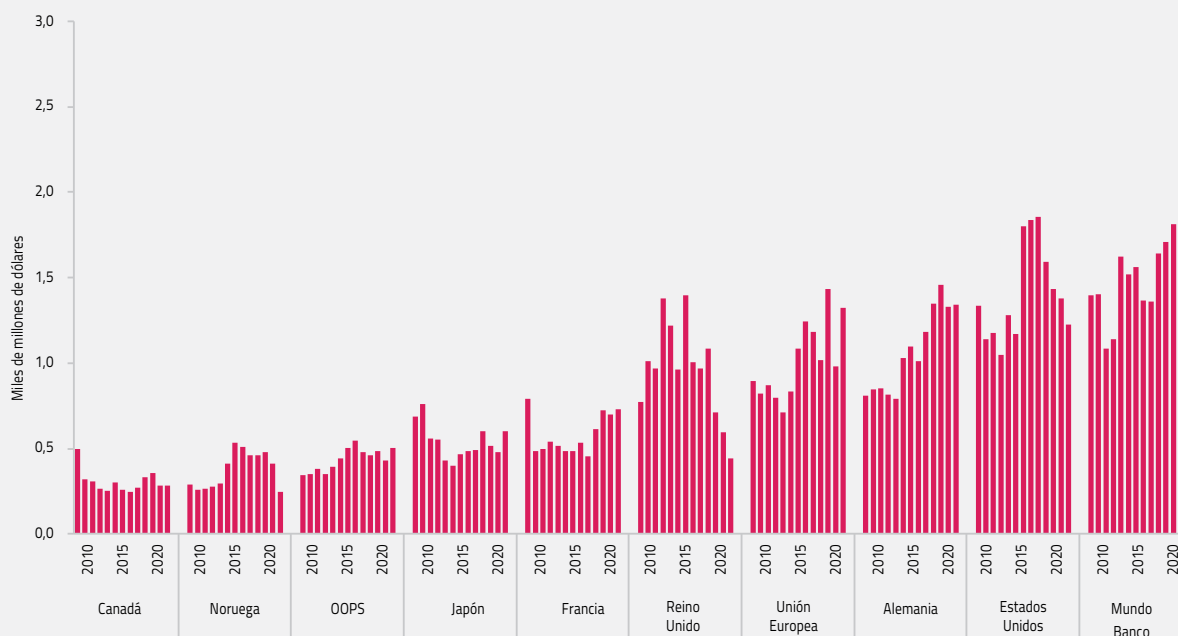
total destinada al sector de salud y a la población aumentó del 17,5 % en 2019 al 23,8 % en 2022, probablemente como resultado del cambio de prioridades durante la pandemia. La asignación al sector energético pasó del 4,6 % en 2002 al 7,7 % en 2022.

El volumen de ayuda a los países de ingresos bajos aumentó de forma gradual y constante a lo largo de la década de 2010, sin embargo, se ha producido un notable descenso desde 2019. Durante este periodo, la proporción de la AOD destinada a países de ingresos medios-bajos ha aumentado, con un incremento especialmente acusado en 2022, cuando aumentó seis puntos porcentuales en comparación con 2021. El aumento se debió principalmente al incremento de la ayuda a Ucrania. De hecho, la ayuda a la educación a Ucrania pasó de 187 millones de dólares en 2021 a 2100 millones en 2022. A excepción de Europa y el África Subsahariana, las demás regiones experimentaron un descenso en el nivel de ayuda destinado a la educación en 2022 (figura 18.12).

Entre 2020 y 2022, la Asociación Internacional de Fomento del Banco Mundial desembolsó una media de 2000 millones de dólares al año, seguida de Alemania (1400 millones), Estados

Unidos (1300 millones) y la Unión Europea (1200 millones) (figura 18.13). Los tres donantes siguientes en términos de volumen -Francia, Japón y el Reino Unido- aportaron, de manera conjunta, menos de 1000 millones de dólares anuales. Dos de estos grandes donantes bilaterales han reducido sus aportaciones en los últimos años: Reino Unido (un 68 % desde su máximo en 2013) y Estados Unidos (un 34 % desde su máximo en 2018). Aunque no se informó a la OCDE, la Alianza Mundial para la Educación, que desembolsó 454 millones de dólares anuales de media entre 2021 y 2022, aumentó el desembolso a 521 millones en 2023 (Asociación Mundial para la Educación, 2023). Estas cifras se incluyen en la financiación que sus donantes, como la Unión Europea y el Reino Unido, comunican a la OCDE. Las prioridades de los donantes en materia de educación varían según el país. Estados Unidos (75 %) y Noruega (66 %) dan prioridad a la educación básica, mientras que Francia (60 %) y Japón (53 %) se centran principalmente en la educación postsecundaria.

El Banco Mundial ha aumentado significativamente su ayuda a la educación, con un incremento de casi el 90 % en los desembolsos entre 2017 y 2022. Este aumento fue especialmente notable en

FIGURA 18.13:**El Banco Mundial aumentó su ayuda a la educación en casi un 90 % en cinco años***Ayuda a la educación en miles de millones de dólares a precios constantes de 2022, 10 principales donantes, 2010-22*

Nota: OOPS = Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_13

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos del CRS del CAD de la OCDE.

el África subsahariana, donde los desembolsos se dispararon en 816 millones de dólares entre 2021 y 2022. A lo largo de los años, las contribuciones del Banco Mundial han crecido sustancialmente, desde un mínimo de 364 millones de dólares en 2013 a 675 millones en 2018, 1000 millones en 2020 y 1900 millones en 2022. Aunque la financiación del Banco Mundial para la educación ha aumentado, sus prioridades han cambiado. El porcentaje de financiación de la educación básica disminuyó del 36 % en 2011 al 27 % en 2022, mientras que la financiación de la educación secundaria creció del 12 % al 26 % durante el mismo periodo. Sin embargo, en los países de ingresos bajos, la atención a la educación básica aumentó significativamente, pasando del 13 % en 2011 al 41 % en 2022.

Estas observaciones coinciden con las de una reciente revisión de las prioridades del Banco Mundial en los últimos 25 años, durante los cuales el número de proyectos se ha duplicado y la financiación total se ha cuadruplicado hasta alcanzar los 73 000 millones de dólares. A pesar de su estrategia de 2011, destinada a mejorar las competencias básicas de aprendizaje, el énfasis en la educación primaria y los resultados del aprendizaje ha disminuido. Los proyectos destinados a mejorar los resultados del aprendizaje han obtenido, en general,

peores resultados y puntuaciones. En cambio, los proyectos de educación de la primera infancia crecieron significativamente y se han valorado de forma más positiva, ya que suelen evaluarse con parámetros más sencillos, como las tasas de matriculación (Bedasso y Sandefur, 2024).

La financiación basada en proyectos es la modalidad de ayuda dominante; fue del 64 % en 2022. La financiación básica y la asistencia técnica crecieron en la década de 2010, con un desembolso que pasó de 1200 millones de dólares en 2010 a 2100 millones en 2020, antes de volver a descender a 1300 millones en 2022. El apoyo presupuestario aumentó a 852 millones de dólares en 2022, desde un mínimo de 532 millones en 2016. En conjunto, el porcentaje combinado de financiación básica, asistencia técnica y apoyo presupuestario cayó del 36 % en 2010 al 23 % en 2022. La ayuda flexible y no asignada promueve la sostenibilidad al permitir a los países receptores adaptar los recursos a sus necesidades. Aunque los donantes bilaterales difieren en sus estrategias, algunos, como Alemania y Noruega, han aumentado los fondos destinados a organizaciones multilaterales de financiación o han suavizado la asignación de fondos (OCDE, 2021, 2024b).

SE ESTÁ RECOPILANDO MÁS INFORMACIÓN SOBRE LA COOPERACIÓN SUR-SUR

Aunque los países miembros del CAD de la OCDE han aportado la mayor parte de los flujos de ayuda, la cooperación Sur-Sur, que representa los esfuerzos de desarrollo entre países en desarrollo, ha crecido en los últimos años. Estos esfuerzos a menudo operan fuera del marco tradicional de la AOD, lo que ha dificultado el seguimiento de dichas contribuciones. Sin embargo, se puede obtener información utilizando el marco del TOSSD para algunos donantes emergentes y la base de datos AidData de la universidad College of William & Mary para comprender mejor las contribuciones de China a la educación, las cuales eclipsan a todos los demás flujos (**recuadro 18.1**).

El TOSSD fue introducido por la OCDE como un nuevo marco de datos para captar una visión más completa de los flujos financieros internacionales que apoyan el desarrollo sostenible. A diferencia de la AOD tradicional, que registra principalmente la ayuda financiera del Norte Global al Sur Global, el TOSSD incluye un espectro más amplio de recursos y actividades financieras. Este marco resulta especialmente valioso para el seguimiento de la cooperación Sur-Sur y triangular, ya que proporciona información valiosa sobre las actividades de los países de ingresos medios-altos y altos que no comunican datos al CRS de la OCDE. Desde 2019, Azerbaiyán, Brasil, Chile, Indonesia, México, Perú, República Dominicana y Tailandia han revelado sus contribuciones de recursos, lo cual ha evidenciado un aumento de la financiación destinada a la educación, que ha pasado de 10 millones de dólares en 2019 a 102 millones en 2022, siendo Brasil y México los principales responsables de dicho aumento.

RECUADRO 18.1:

Tras un importante periodo de expansión, la ayuda china a la educación ha disminuido

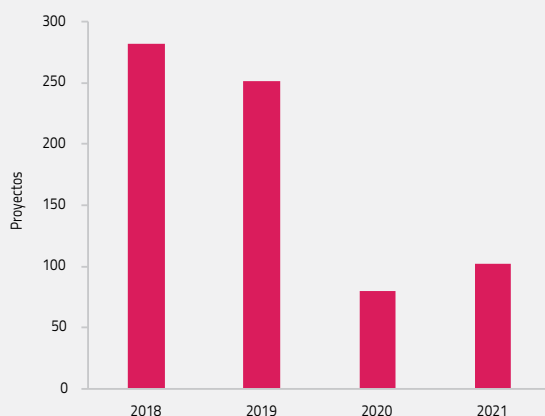
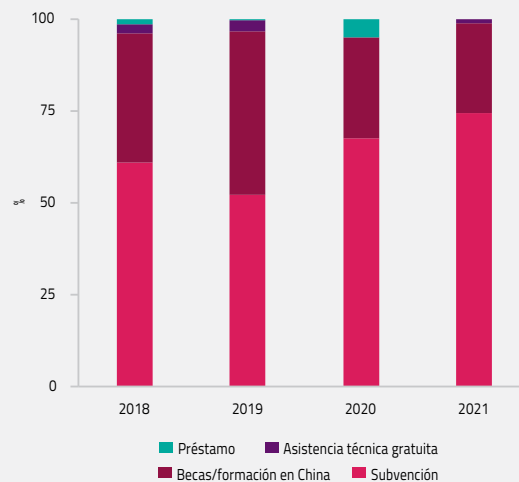
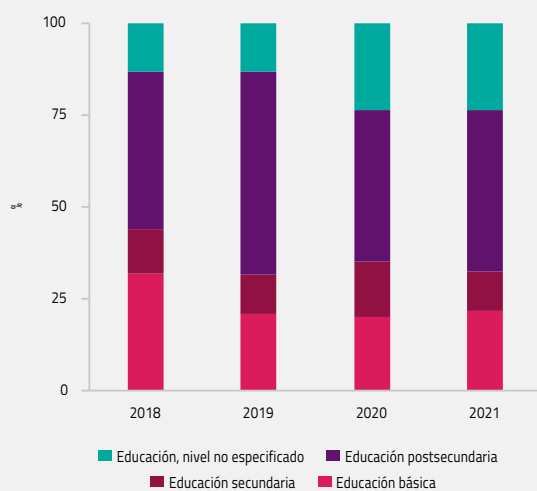
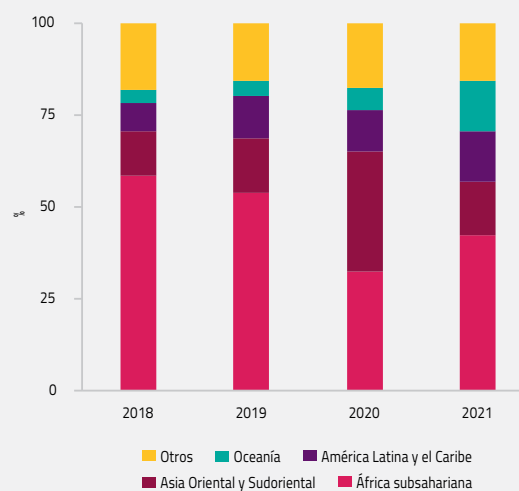
En las dos últimas décadas, China se ha convertido en uno de los principales donantes. Sin embargo, ha sido imposible evaluar el volumen de la ayuda, ya que estos flujos no están documentados en ninguna base de datos global oficial. La iniciativa AidData de la universidad College of William & Mary aborda las lagunas de datos en la financiación del desarrollo mundial, con especial atención a China. Su conjunto de datos sobre la financiación de China para el desarrollo global abarca casi 21 000 proyectos de 2000 a 2023, con datos sobre asignaciones financieras, distribuciones geográficas y desgloses sectoriales, y recoge tanto iniciativas estatales como no estatales.

La implicación de China en la ayuda al desarrollo comenzó en la década de 1950 con el objetivo de fomentar la solidaridad con las nuevas naciones independientes de Asia y África mediante asistencia técnica y proyectos de infraestructuras. La AOD de China se expandió en las décadas de 1980 y 1990 como parte de un compromiso económico que facilitaba el acceso de los países a los productos chinos y el acceso de China a los recursos naturales. Un aumento más significativo del volumen y el alcance geográfico de la AOD china coincidió con su ingreso en la Organización Mundial del Comercio en 2001. Esta tendencia continuó con el lanzamiento de la Iniciativa *Belt and Road* en 2013, cuyo objetivo era el de potenciar las inversiones en infraestructuras. A medida que crecía la influencia mundial de China, sus estrategias de ayuda se orientaron hacia el apoyo a agendas de desarrollo global más amplias. Este movimiento quedó simbolizado por la Iniciativa para el Desarrollo Global introducida en 2021, que hace hincapié en el fomento de un desarrollo sostenible inclusivo, incluido el apoyo a la educación.

La ayuda exterior de China se administra a través de varias agencias. La Agencia China de Cooperación Internacional para el Desarrollo, creada en 2018, establece directrices, coordina los esfuerzos de ayuda y supervisa los programas de ayuda clave. El Ministerio de Comercio gestiona proyectos específicos de cooperación económica, incluidos los de educación, al tiempo que garantiza la alineación con objetivos económicos y diplomáticos más amplios. En cuanto al respaldo financiero, bancos políticos estatales como el Banco de Desarrollo de China y el Banco de Exportaciones e Importaciones de China ofrecen préstamos en condiciones favorables y financiación de infraestructuras para proyectos de desarrollo. Los bancos comerciales estatales, como el Banco Industrial y Comercial de China, junto con empresas y fondos estatales, ejecutan y apoyan los proyectos.

Los datos a nivel de proyecto de la base de datos AidData abarcan el período 2018-21 e incluyen tanto la AOD como los proyectos similares a la AOD, que pueden no ajustarse plenamente a las definiciones de AOD de la OCDE, como ciertos tipos de préstamos en condiciones favorables o proyectos de asistencia técnica. Los proyectos se clasificaron por modalidad, nivel educativo y ubicación geográfica. Se ha producido un notable descenso en el número de proyectos de ayuda al desarrollo de China en el ámbito de la educación, que ha pasado de 282 en 2018 a 102 en 2021, debido en gran parte a la pandemia de la COVID-19 (**figura 18.14a**). Las subvenciones constituyeron la mayoría de los proyectos (61 %), seguidas de las becas o los programas de formación impartidos en China (36 %) (**figura 18.14b**). La mayoría de los proyectos educativos fueron financiados por organismos gubernamentales chinos (88 %) y se centraron principalmente en la educación postsecundaria (47 %), seguida de la básica (25 %) y la secundaria (12 %) (**figura 18.14c**). Geográficamente, más de la mitad de los proyectos se localizaron en África, siendo Namibia y Nigeria los principales receptores (**figura 18.14c**).

Continúa en la página siguiente...

RECUADRO 18.1 CONTINUACIÓN:
FIGURA 18.14:
La ayuda china a la educación disminuyó durante la pandemia de la COVID-19
Características de los proyectos chinos de cooperación para el desarrollo de la educación, 2018-21
a. Número de proyectos

b. Modalidad del proyecto

c. Distribución de proyectos por nivel educativo

d. Distribución de proyectos por región

 GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_14

Fuente: Análisis del equipo del informe GEM basado en ChinaAid (2023).

Uno de los principales problemas a la hora de analizar los datos sobre la ayuda al desarrollo de China es que falta información financiera en el 78 % de los casos, lo que significa que cualquier esfuerzo por evaluar el volumen es especulativo. La información se refiere a compromisos y se desconoce su distribución en el tiempo. Haciendo simples suposiciones de imputación, se estima que el compromiso financiero disminuyó de 552 millones de dólares en 2018 a 66 millones en 2021, lo que supuso un descenso más acelerado que el registrado en lo que respecta a la actividad de proyectos. Algunos proyectos también se clasifican como multisectoriales pero incluyen componentes educativos, lo que complica aún más la clasificación y el análisis. Algunos de los enlaces a los datos originales en la base de datos AidData 3.0, a menudo derivados de informes de medios de comunicación en línea, están además obsoletos, lo que también impide la verificación de los datos. A pesar de estas dificultades, el proyecto AidData proporciona valiosos datos sobre las actividades de financiación del desarrollo de China.

ENFOQUE 18.2. CÓMO APROVECHAR LA FINANCIACIÓN CLIMÁTICA PARA MOVILIZAR LOS RECURSOS EN EDUCACIÓN

En los últimos años, al igual que otras actividades humanas, el sector educativo ha sentido los efectos del cambio climático. El aumento de las temperaturas, la mayor frecuencia y gravedad de las catástrofes naturales y otros problemas relacionados con el clima crean obstáculos tanto para las escuelas como para el alumnado. El calor excesivo plantea importantes riesgos para la salud y a menudo provoca el cierre de las escuelas, con la consiguiente pérdida de oportunidades educativas. Las catástrofes relacionadas con el clima, como las inundaciones y sequías, los ciclones, los huracanes, los tornados, los corrimientos de tierras y los incendios forestales, ponen en peligro la seguridad y el bienestar del alumnado (**capítulo 15**).

Muchos países de ingresos bajos y medios-bajos son especialmente vulnerables a los efectos de los fenómenos meteorológicos extremos (Eckstein et al., 2021). En 2022, las excesivas inundaciones en Pakistán interrumpieron la escolarización de 3,5 millones de niños y destruyeron más de 26 000 escuelas (Imran, 2022). Somalia se ha visto afectada por una grave sequía que ha provocado desplazamientos de población. Más de 80 escuelas en los estados de Jubaland y Galmudug cerraron en abril de 2022 como consecuencia de ello (Observatorio de Desplazamiento Interno, 2023). Se prevé que el número de catástrofes de mediana y gran escala aumente de los 400 episodios registrados durante el año 2015 a 560 catástrofes anuales o, lo que es lo mismo, aproximadamente 1,5 cada día, de aquí a 2030 (UNDRR, 2023).

“

La financiación de la lucha contra el cambio climático ofrece la oportunidad de apoyar inversiones a gran escala en las infraestructuras escolares para ayudar a las escuelas a resistir los fenómenos climáticos

”

La educación puede desempeñar un papel fundamental en la respuesta al cambio climático, sobre todo a través de la inclusión de contenidos sobre el cambio climático en los currículos o planes de estudio. Invertir en este tipo de medidas no conlleva grandes costes y, en principio, puede sufragarse con cargo a los presupuestos educativos. Sin embargo, la financiación de la lucha contra el cambio climático también ofrece la oportunidad de apoyar inversiones a gran escala en las infraestructuras escolares para ayudar a las escuelas a resistir los fenómenos climáticos. La integración de la educación en las iniciativas de financiación de la lucha contra el cambio climático también puede mejorar la capacidad de adaptación y mitigación.

BREVE HISTORIA DE LA FINANCIACIÓN DE LA LUCHA CONTRA EL CAMBIO CLIMÁTICO

La financiación del clima surgió en respuesta al creciente reconocimiento de que el cambio climático es una de las mayores problemas a los que se enfrenta la humanidad. El concepto cobró fuerza con la Cumbre para la Tierra de 1992, en la que la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático

reconoció la necesidad de disponer de recursos financieros para apoyar los esfuerzos climáticos (UNDRR, 2023; Naciones Unidas, 1992). El Protocolo de Kyoto, adoptado en 1997, supuso un paso importante al introducir mecanismos que facilitaban las inversiones en proyectos de reducción de emisiones en los países en desarrollo (CMNUCC, 1997).

A medida que evolucionaba la financiación de la lucha contra el cambio climático, los principales hitos fueron la creación del Fondo Mundial para el Medio Ambiente en 1991 y de los Fondos de Inversión en el Clima en 2008 (FIC, 2024; Fondo Mundial para el Medio Ambiente, 2024). El Acuerdo de Copenhague de 2009 fue fundamental, ya que comprometió a los países desarrollados a movilizar 100 000 millones de dólares anuales para 2020, lo que condujo a la creación del Fondo Verde para el Clima en 2010. El Acuerdo de París de 2015 reforzó aún más estos compromisos e hizo hincapié en la necesidad de mejorar la capacidad de los países en desarrollo (Acuerdo de París, 2015).

El acontecimiento más reciente dirigido específicamente a la educación tuvo lugar en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático o Conferencia de las Partes de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático de 2023, más conocida como COP28, en la que 45 países aprobaron la Declaración sobre la agenda común para la educación y el cambio climático. Esta declaración hace un llamamiento a las naciones para que se adapten, mitiguen e inviertan en la creación de sistemas educativos climáticamente inteligentes a través de los cuatro pilares de acción de la Alianza para una educación verde, es decir, el establecimiento de escuelas, currículos, programas de formación del profesorado y participación de la comunidad más verdes (UNESCO, 2024).

El Informe paralelo de 2023 sobre financiación climática revela que los flujos medios anuales de este tipo de financiación alcanzaron casi 1,3 billones de dólares en 2021/22, lo cual supone prácticamente el doble que en 2019/20. Este aumento se debió principalmente a una importante aceleración de la financiación de medidas paliativas (que representa el 91 % del total). Los compromisos gubernamentales de financiación de la lucha contra el cambio climático se han disparado hasta los 288 000 millones de dólares, lo que supone un aumento significativo respecto a los 179 000 millones de dólares de 2021. En particular, solo 33 000 millones de dólares se destinaron al ámbito internacional, de los cuales dos tercios, es decir, 21 000 millones, fluyeron de países de la OCDE a países no pertenecientes a la OCDE (IDFC, 2022, 2024). Incluso con el reciente aumento de la financiación para el clima, solo una pequeña parte se registra como AOD. Según el CRS de la OCDE, en 2022, se desembolsaron más de 900 millones de dólares a través de las principales facilidades e instrumentos de financiación climática, lo que supone un crecimiento del 350 % desde 2015. Sin embargo, el sector educativo solo recibió 13 millones de dólares para iniciativas de financiación climática (**figura 18.15**).

“

Los flujos medios anuales de financiación para el clima alcanzaron casi 1,3 billones de dólares en 2021/22, casi el doble que en 2019/20

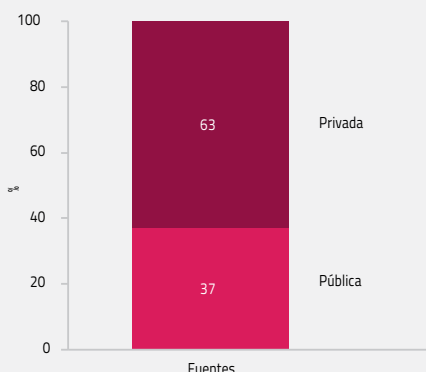
”

FIGURA 18.15:

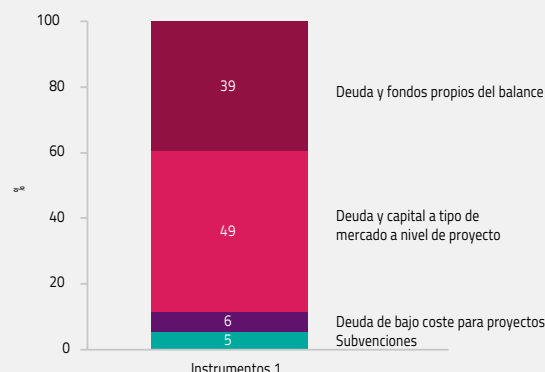
La financiación de la lucha contra el cambio climático se estima en 1,3 billones de dólares, sin embargo la parte destinada a la educación sigue siendo mínima

Distribución de la financiación climática (%), 2021/22

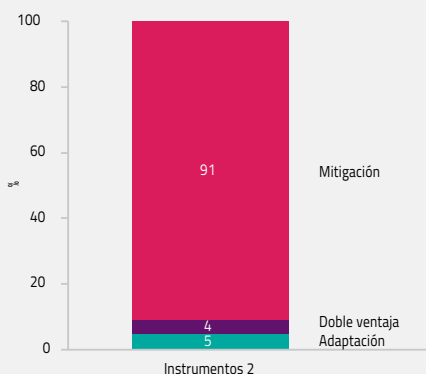
a. Desglosada por fuente



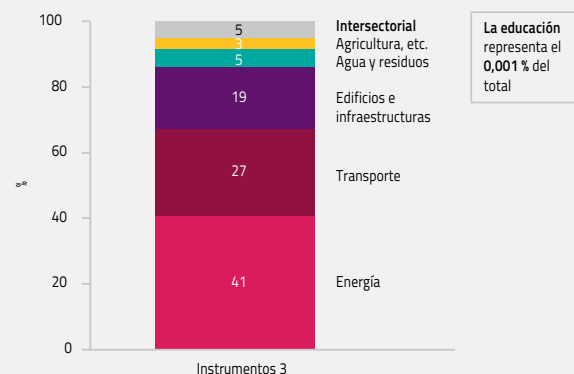
b. Desglosada por modalidad



c. Desglosada por finalidad



d. Desglosada por uso



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_15

Fuente: Iniciativa del Centro Mundial de Adaptación y Política Climática (2023).

LOS PAÍSES AFRONTAN RETOS Y OPORTUNIDADES PARA ACCEDER A LOS FONDOS CLIMÁTICOS DESTINADOS A LA EDUCACIÓN

La financiación climática suele ser gestionada por entidades ajenas al sector educativo, por lo que los ministerios de Educación pueden tener dificultades para acceder directamente a estos fondos. El acceso efectivo a la financiación climática depende de varios componentes clave. En primer lugar, un plan nacional sobre el clima debe definir claramente el papel del sector educativo en la preparación ante el cambio climático y establecer un mecanismo de coordinación entre las distintas partes interesadas. Este plan debería definir las responsabilidades del ministerio de Educación y de otros ministerios relevantes para garantizar una sólida gestión del riesgo de catástrofes y asegurar una adecuada asignación de recursos para el sector educativo. La incorporación

de las consideraciones relativas al riesgo de catástrofes en los procesos presupuestarios es esencial para apoyar eficazmente los esfuerzos de refuerzo de la resiliencia en todos los ministerios competentes (Southerland et al., 2024). Sin embargo, los planes nacionales suelen pasar por alto la importancia del sector educativo en la financiación de la lucha contra el cambio climático. El sector educativo también necesita mejorar su capacidad de evaluación de riesgos y planificación climática para contribuir eficazmente a estos esfuerzos (recuadro 18.2).

Varios países muestran ejemplos de cómo la educación aprovecha la financiación para el clima. En Granada, se están realizando esfuerzos para mejorar la asignación de recursos para la resiliencia climática, centrándose en aumentar el número de escuelas con planes de gestión de desastres. Aunque se anima a

RECUADRO 18.2:
Japón ha creado un sistema educativo resistente a las catástrofes naturales

La amplia experiencia de Japón en la gestión de catástrofes naturales nacionales ha influido directamente en su compromiso de apoyar la capacidad de resiliencia ante catástrofes de los sistemas educativos de todo el mundo. Como país frecuentemente afectado por peligros naturales, principalmente terremotos, pero también, y cada vez más, otros relacionados con el clima, como inundaciones y ciclones, Japón ha desarrollado sólidas estrategias de preparación ante catástrofes que comparte a través de la cooperación internacional al desarrollo.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (MEXT) desempeña un papel fundamental dentro del Consejo Central de Gestión de Desastres, beneficiándose de una importante financiación gubernamental (Sakurai, 2016). Tras el gran terremoto de Hanshin-Awaji de 1995, que dañó más de 3800 escuelas, Japón puso en marcha reformas sustanciales para mejorar la seguridad escolar. El MEXT publicó nuevas directrices en 2002 para evaluar la vulnerabilidad y promover los esfuerzos de rehabilitación, los cuales hicieron que la proporción de escuelas resistentes a los terremotos aumentara del 45 % en 2002 al 96 % en 2015 (Banco Mundial, 2016).

Más allá de las infraestructuras, Japón integra la preparación ante catástrofes en la educación, realizando simulacros periódicos y utilizando las escuelas como refugios de emergencia. La educación sobre catástrofes se introduce de manera temprana en los currículos escolares, cultivando así una cultura de preparación. Tras una catástrofe, los mecanismos de respuesta inmediata garantizan la rapidez de las reparaciones; además, existen políticas destinadas a facilitar la rápida reanudación de las clases en ubicaciones provisionales. Los servicios de salud mental y las opciones de aprendizaje remoto ayudan aún más a la recuperación de los estudiantes y mantienen la continuidad educativa. En 2022, el MEXT actualizó las directrices para la educación sobre la reducción del riesgo de desastres destinadas a los profesores de primaria, y la Oficina del Gabinete publicó directrices para promover la colaboración entre las escuelas y las comunidades (Oficina del Gabinete de Japón, 2023).

En 2022, el presupuesto público de Japón para la gestión del riesgo de catástrofes fue de 3,5 billones de yenes (23 000 millones de dólares) (Oficina del Gabinete de Japón, 2023). El gobierno utiliza su presupuesto ordinario para la prevención, mientras que tanto el gobierno nacional como los locales utilizan reservas para medidas de emergencia. La Oficina del Gabinete, fundamental en el marco de gestión del riesgo de desastres de Japón, garantiza que se destinen fondos suficientes tanto a la resiliencia de las infraestructuras como a las contingencias de emergencia (Tsuda, 2019).

En el ámbito internacional, Japón aplica su experiencia en preparación ante catástrofes proporcionando apoyo técnico y financiero para ayudar a aumentar la resiliencia ante las catástrofes en los países en desarrollo. A través de colaboraciones con otras instituciones y organismos como, por ejemplo, el Banco Mundial en su Programa Mundial para Escuelas más Seguras, Japón promueve la gestión del riesgo de catástrofes en los sistemas educativos en peligro. Por ejemplo, el país ha prestado asistencia a zonas afectadas por ciclones en Mozambique y reforzado la resiliencia climática en escuelas del África subsahariana (GFDRR, 2024; GPE, 2024b).

los organismos gubernamentales a diseñar sus propios planes de continuidad y respuesta de emergencia, la financiación recurrente para catástrofes se asigna principalmente a la Agencia Nacional de Gestión de Catástrofes. Reforzar la coordinación dentro del Ministerio de Educación para la planificación de la preparación y proporcionar orientaciones más claras a las escuelas sobre la preparación de planes de catástrofe son pasos esenciales. Dispone de un personal especializado con los conocimientos necesarios puede potenciar aún más estos esfuerzos. Definir claramente el papel del Ministerio de Educación dentro de un mecanismo nacional coordinado es crucial para movilizar los recursos de forma eficaz y equitativa en la financiación de la lucha contra el cambio climático (Ministerio de Educación de Granada, 2023).

Tailandia, que se enfrenta a importantes riesgos climáticos, ha elaborado un Plan Nacional de Adaptación que incorpora la educación climática a su estrategia.

Este plan esboza un mecanismo de coordinación para acceder a los fondos internacionales, garantizar el apoyo presupuestario a los organismos gubernamentales y establecer una presupuestación integrada de las acciones contra el cambio climático. El Departamento de Cambio Climático y Medio Ambiente actúa como punto focal para la coordinación intersectorial del seguimiento y la evaluación de la adaptación (Gobierno de Tailandia, 2024). Aunque actualmente el plan se centra más en sectores como la sanidad y la agricultura, existe la posibilidad de reforzar el papel de la educación, lo que podría garantizar un aumento de los recursos destinados a iniciativas educativas.

En segundo lugar, el acceso efectivo a la financiación de la lucha contra el cambio climático requiere una agencia nacional especializada que sirva de puente entre las fuentes de financiación nacionales e internacionales. Una agencia de este tipo puede alinear los objetivos nacionales con las oportunidades de financiación mundial, garantizando que las necesidades del sector educativo estén bien integradas en iniciativas más amplias de financiación de la lucha contra el cambio climático. Acceder a la financiación climática de entidades como el Fondo Verde para el Clima y el Fondo Mundial para el Medio Ambiente puede resultar

difícil para los países en desarrollo debido a la complejidad de los procesos y a los estrictos criterios. Las propuestas detalladas de proyectos deben cumplir requisitos específicos, que a menudo implican múltiples ciclos de proyectos y la coordinación con diversas entidades, como la autoridad nacional designada y los puntos focales para estos fondos. Además, para poder obtener financiación de los bancos de desarrollo es necesario cumplir diversos criterios, lo que aumenta la carga administrativa.

Kenya está demostrando un enfoque proactivo de la financiación de la lucha contra el cambio climático en el África subsahariana. El país, que ya tiene los planes nacionales de adaptación en marcha y cuenta con el apoyo de los socios para el desarrollo, ha creado una agencia nacional designada para el Fondo Mundial para el Clima. También cuenta con dos entidades nacionales acreditadas, la Autoridad Nacional de Gestión Medioambiental de Kenya y KCB Bank Kenya Limited, encargadas de la ejecución de los proyectos (Fondo Verde para el Clima, 2023a). Para mejorar la prestación de financiación verde, el Tesoro Nacional de Kenya llevó a cabo una revisión del gasto público y el presupuesto, aprovechando los sistemas de gestión de las finanzas públicas (Tesoro Nacional de Kenya, 2017). Entre los ámbitos prioritarios figuran el agua y la economía azul, la silvicultura, la vida salvaje, el turismo, la gestión del riesgo de catástrofes y la seguridad alimentaria y nutricional. Aunque la educación no se destaca explícitamente, el saneamiento dirigido por la comunidad, que puede incluir escuelas, y los proyectos de desarrollo de capacidades reciben apoyo externo (Kazimbaya-Senkwe, 2024; Banco Mundial, 2021a).

El Fondo Verde para el Medio Ambiente de Rwanda sirve de mecanismo nacional de financiación para proyectos relacionados con el cambio climático y el medio ambiente. Creado por el Gobierno, dicho fondo canaliza, programa, desembolsa y supervisa la financiación de la lucha contra el cambio climático. Además, dado que agrupa recursos de diversos contribuyentes, actuando así como fondo colectivo nacional, facilita el acceso directo a fondos internacionales como el Fondo Verde para el Clima, agilizando, por consiguiente, la integración de la ayuda exterior y la financiación nacional. A este fondo, pueden acceder todos aquellos ministerios competentes, distritos, entidades privadas y miembros de la sociedad civil que apoyen proyectos que se ajusten a los objetivos de Rwanda en lo que respecta a lograr un crecimiento económico sostenible, resiliente al clima y verde (Gobierno de Rwanda, 2022; Fondo Verde de Rwanda, 2022).

En tercer lugar, aunque la financiación internacional suele apoyar proyectos caso por caso, es esencial adoptar un enfoque global para maximizar la preparación ante los riesgos. Es fundamental abordar los aspectos que afectan a todo el sistema a través de marcos más amplios e implicar a diversas partes interesadas. Por ejemplo, la Iniciativa de Sistemas Educativos Inteligentes en relación con el Clima de la Alianza Mundial para la Educación, en colaboración con la UNESCO, el IPE de la UNESCO y la organización Save the Children, pretende mejorar la preparación para acceder a la financiación climática de hasta 35 de los países más vulnerables al clima, desarrollando a su vez una reserva viable para futuras inversiones entre 2024 y 2026. La iniciativa

ayuda a los ministerios de Educación a acceder a la financiación climática para integrar el cambio climático en el sector. Asimismo, proporciona asistencia técnica para la planificación basada en pruebas, la coordinación interministerial y la construcción de infraestructuras educativas más ecológicas y resilientes (GPE, 2024a).

El Fondo Mundial para la Reducción de los Desastres y la Recuperación del Banco Mundial hace hincapié en la participación intersectorial y el establecimiento de un marco global para la reducción del riesgo de desastres en la educación. Su Programa Mundial para Escuelas más Seguras integra asesoramiento técnico, diseños de inversión basados en el riesgo y consideraciones de reducción de riesgos en las infraestructuras educativas. Entre 2014 y 2023, el programa prestó apoyo a 35 países y 564 000 escuelas, influyendo en el diseño y la ejecución de proyectos de infraestructura escolar por valor de más de 3100 millones de dólares (Banco Mundial, 2019, 2024).

El Banco Mundial también apoya el Programa de Escuelas Más Seguras del Pacífico, que colabora con los gobiernos, la industria de la construcción y organizaciones no gubernamentales de Samoa, Tonga y Vanuatu para reforzar los edificios y las infraestructuras escolares (Cordero, 2024; Kley Meyer, 2017; Banco Mundial, 2022, 2024). En 2024, el Banco Mundial aprobó un préstamo de 1250 millones de dólares para escuelas resilientes en Filipinas, de los cuales 500 millones fueron destinados a apoyar la recuperación de escuelas afectadas por catástrofes en regiones seleccionadas.

“

La evaluación eficaz de los riesgos y la estimación de los costes son cruciales para que el sector de la educación atienda sus necesidades de manera integral

”

Por último, la evaluación eficaz de los riesgos y la estimación de los costes son cruciales para que el sector educativo pueda abordar sus necesidades de forma integral. Los recursos para la inversión de capital deben estar claramente esbozados en los planes sobre preparación y la gestión de catástrofes del sector educativo. El Plan Sectorial de Educación 2021-2025 de Belice aborda los importantes riesgos que plantean los huracanes y las sequías, haciendo hincapié en la necesidad de contar con instalaciones resistentes a los huracanes y estrategias eficaces de mitigación de riesgos. El plan destaca la importancia de asignar capital suficiente para alcanzar los objetivos de resiliencia climática: el 89 % del presupuesto de educación se dedica a gastos de personal, y el 11 % restante a formación, becas, mantenimiento de instalaciones y material. Esto subraya el reto de garantizar una financiación adecuada para los gastos de capital (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Belice, 2021).

Para hacer frente a retos similares en todo el mundo, se han puesto en marcha iniciativas como *Building the Climate Resilience of Children*

and Communities through the Education Sector (BRACE). Esta iniciativa se basa en la Iniciativa de Sistemas Educativos Inteligentes con el Clima y financia exclusivamente al sector educativo. BRACE se centra en aumentar la resiliencia de los sistemas educativos mediante el reacondicionamiento y la construcción de escuelas adaptadas al clima en países como Camboya, Sudán del Sur y Tonga. Se alinea con el Marco Integral de Seguridad Escolar y es una asociación entre la Alianza Mundial para la Educación, Save the Children y el FVC, cuya junta revisará el acuerdo de cofinanciación para su aprobación a mediados de 2025 (GADRRRES, 2022; GPE, 2023; Fondo Verde para el Clima, 2023b, 2023c).

La financiación de la lucha contra el cambio climático ofrece valiosas oportunidades para mejorar la preparación ante las catástrofes y la capacidad de recuperación del sector educativo. Acceder a la financiación climática puede ser difícil, pero superar estos obstáculos es factible y puede reportar beneficios sustanciales. Iniciativas como BRACE demuestran cómo inversiones específicas pueden reforzar los sistemas educativos y apoyar el desarrollo sostenible en regiones vulnerables.

GASTO DE LOS HOGARES

Los hogares contribuyen significativamente a la educación en todo el mundo, colmando las lagunas que deja el financiamiento público e invirtiendo en el futuro de sus hijos. Según el Observatorio de la Financiación de la Educación 2024, la participación de los hogares en el gasto total en educación ha aumentado del 21 % en 2010 al 25 % en 2022, mientras que la participación de los gobiernos ha descendido del 79 % al 75 % en el mismo periodo.

“

La participación de los hogares en el gasto total en educación ha aumentado del 21 % en 2010 al 25 % en 2022

”

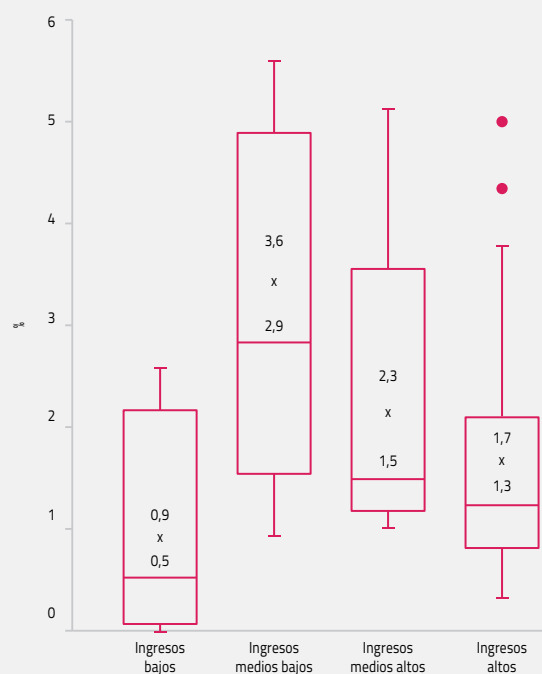
La base de datos oficial sobre las cuentas nacionales de las Naciones Unidas (UN Data, 2024) proporciona datos detallados en series temporales sobre las cuentas nacionales de distintos países, incluido el gasto de consumo total y en educación de los hogares. Se dispone de datos de un amplio abanico de países entre 2010 y 2021, aunque la mayoría son países de ingresos medios-altos y altos, lo que puede sesgar las medias mundiales.

La proporción de la educación en los presupuestos familiares varía considerablemente según el grupo de ingresos al que pertenece el país, lo que refleja tanto las limitaciones económicas como las pautas del gasto público (figura 18.16). En los países de ingresos bajos, los hogares dedican menos del 1 % de su presupuesto a la educación, limitados por las dificultades económicas. Por el contrario, los hogares de los países de ingresos medios-bajos destinan a la educación una mediana del 2,9 % y una media no ponderada del 3,6 % de su gasto, siendo su distribución del gasto la más amplia de todos los grupos de ingresos. El elevado nivel de gasto en los países de ingresos medios-bajos sugiere que los hogares se encuentran bajo presión para colmar las insuficiencias de un financiamiento público inadecuado (UNESCO, 2021).

FIGURA 18.16:

Los hogares de los países de ingresos medios-bajos gastan al menos el doble de su presupuesto en educación que los hogares de los países de altos ingresos

Porcentaje del gasto total de consumo de los hogares destinado a la educación, desglosado por grupos de países según sus ingresos, 2018-22



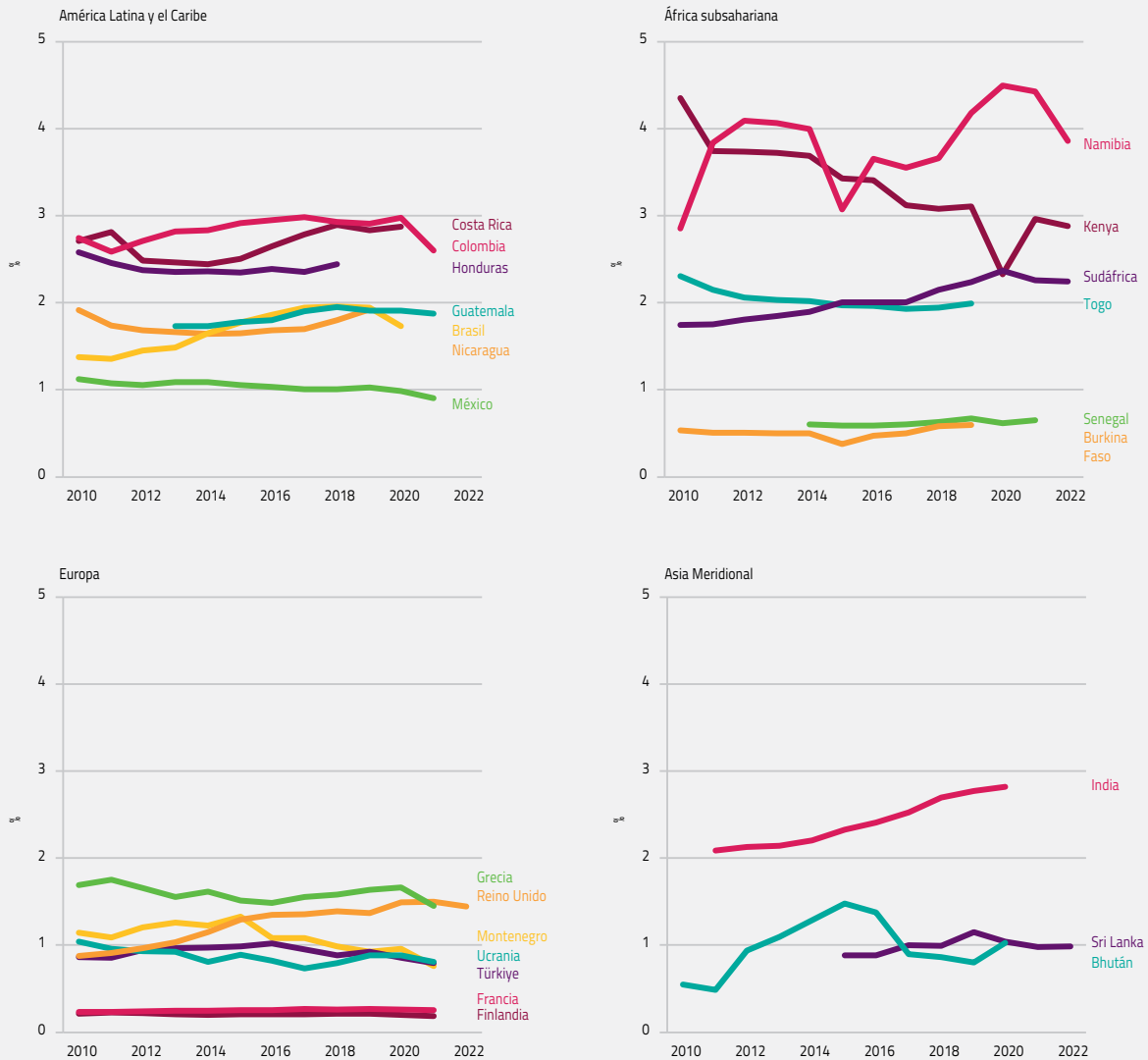
Notas: Los diagramas de los recuadros muestran el porcentaje del gasto total de consumo de los hogares destinado a la educación, desglosado por grupo de países según sus ingresos. Los límites del diagrama muestran el intervalo dentro del cual se encuentra el 50 % central de los datos. La línea central (y la etiqueta) marca el valor de la mediana y el signo x (y la etiqueta) marca la media no ponderada de cada grupo de ingresos de los países. Las líneas se extienden desde cada recuadro para capturar el rango de los datos restantes, con puntos situados más allá de los bordes de las líneas para indicar los valores atípicos. Hay observaciones de 4 países de ingresos bajos, 12 de ingresos medios-bajos, 17 de ingresos medios-altos y 42 de altos ingresos.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_16

Fuente: Análisis del equipo del Observatorio de la Financiación de la Educación basado en la base de datos oficial por países de las Cuentas Nacionales de las Naciones Unidas.

En los países de ingresos medios-altos, el porcentaje medio del presupuesto familiar dedicado a la educación desciende al 1,5 %, con una media no ponderada del 2,3 %. Por último, los hogares de los países de altos ingresos dedican una mediana del 1,3 % o una media no ponderada del 1,7 % a la educación.

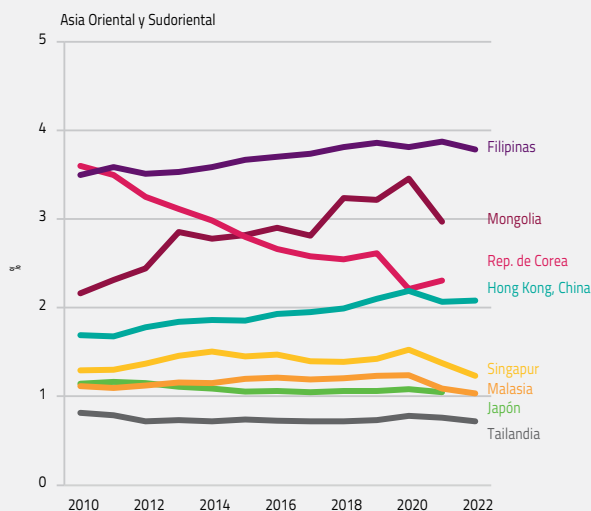
El gasto de los hogares en educación varía mucho de una región a otra. En Asia Meridional, los hogares de India gastan casi tres veces más en educación que los de Sri Lanka. En América Latina, los hogares de Costa Rica gastan cerca de tres veces más que los

FIGURA 18.17:**El gasto en educación de los hogares tiende a ser estable***Gasto en educación de los hogares como porcentaje del PIB, países seleccionados, desglosado por región, 2010-22*

Continúa en la página siguiente...

FIGURA 18.17 CONTINUACIÓN:**El gasto en educación de los hogares tiende a ser estable**

Gasto en educación de los hogares como porcentaje del PIB, países seleccionados, desglosado por región, 2010-22



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_fig18_17

Fuente: Análisis del equipo del Observatorio de la Financiación de la Educación basado en la base de datos oficial por países de las Cuentas Nacionales de las Naciones Unidas (sobre la proporción de la educación en el gasto total de consumo de los hogares) y en los Indicadores del Desarrollo Mundial (sobre el consumo como proporción del PIB).

de México, mientras que en el África subsahariana, los hogares de Namibia soportan un coste educativo seis veces mayor que los de Senegal. Incluso dentro de Europa hay grandes disparidades: los hogares de Grecia invierten seis veces más en educación que los de Francia. Estas variaciones pueden estar relacionadas con diferencias en las políticas públicas, las condiciones económicas y las prioridades culturales. Los países con un sólido financiamiento público de la educación suelen registrar un menor gasto familiar en educación, pero en las zonas donde el apoyo público es insuficiente, las familias deben soportar una carga financiera más pesada.

La historia del gasto en educación de los hogares no es solo una historia de desigualdad regional y basada en los ingresos; es también una historia de cambios a lo largo del tiempo (figura 18.17). Entre 2010 y 2021, varios países experimentaron cambios en la proporción del gasto en educación de los hogares en relación con el PIB. Por ejemplo, en el Reino Unido, esta cifra pasó del 0,9 % al 1,5 %, mientras que en Sudáfrica aumentó del 1,7 % al 2,4 %. En cambio, países como Kenya y la República de Corea registraron descensos. El impacto de la COVID-19 complicó aún más este panorama, ya que, debido a los consecuentes choques económicos, países como Colombia, Namibia y Singapur experimentaron descensos en el gasto en educación de los hogares.



Ayyub Najarada, escolarizado en la escuela n.º 56 de Kalbajar, en el asentamiento de Masazy, en la región de Absheron. El Banco Mundial apoyó la mejora del contenido y la pertinencia de la enseñanza en las escuelas secundarias de Azerbaiyán.

Crédito: © Allison Kwesell / Banco Mundial*

CUADROS ESTADÍSTICOS¹

Este informe presenta, por primera vez, un cuadro sinóptico en el que se comparan los avances logrados entre 2015 y 2023 según determinados indicadores de referencia del ODS 4. Los cuadros 1 a 7 presentan la información más reciente sobre una serie de indicadores globales, temáticos y de otros tipos, relativos a la educación. El cuadro 1 presenta información básica sobre las características demográficas y del sistema educativo, así como sobre la financiación nacional de la educación. Los cuadros 2 a 7 están organizados teniendo en cuenta cada una de las siete metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 (4.1 a 4.7), así como los tres medios de implementación del mismo (4.a a 4.c). Los cuadros se centran principalmente en el marco de seguimiento del ODS 4, compuesto por 43 indicadores comparables internacionalmente: 12 indicadores globales y 31 temáticos. Un indicador adicional, «Proporción de niños y adolescentes preparados para el futuro, desglosada por sexo», es el producto de los dos indicadores globales de la meta 4.1 de los ODS. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) informó sobre todos los indicadores en 2024, excepto de los indicadores 4.7.3 y 4.a.4 (cuadro I.1).^{2, 3} Los cuadros también incluyen otros indicadores adicionales, que no forman parte formalmente del marco de seguimiento del ODS 4, como la transición de la educación primaria a la secundaria y la movilidad de los estudiantes.

NOTAS METODOLÓGICAS

La mayoría de los datos de los cuadros estadísticos proceden del Instituto de Estadística de la Unesco (IEU). Cuando los cuadros estadísticos incluyen datos procedentes de otras fuentes, estos se mencionan en notas a pie de página. Los datos más recientes del IEU sobre alumnado, estudiantes, profesorado y gasto en educación presentados en los cuadros proceden de la publicación de septiembre de 2024 y se refieren al año escolar o ejercicio financiero que finaliza en 2023.⁴ Estas estadísticas se refieren a la educación formal, tanto pública como privada, por nivel educativo. En los cuadros estadísticos, figuran 208 países y territorios, todos ellos Estados miembros o miembros asociados de la UNESCO, a excepción de las Bermudas y las Islas Turcas y Caicos. La mayoría comunican sus datos al IEU utilizando cuestionarios estándar emitidos por el propio IEU. En 46 de los países, los datos sobre educación son recogidos por el IEU a través de los cuestionarios IEU/OCDE/Eurostat (UOE).⁵

DATOS DE POBLACIÓN

Los indicadores relacionados con la población utilizados en los cuadros estadísticos, incluidas las tasas de escolarización, el número de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados, y el número de jóvenes y adultos, se basan principalmente en las estimaciones sobre población mundial recopiladas en el *World Population Prospects*, un documento elaborado por la División de Población de las Naciones Unidas (UNPD). No se facilitan datos anuales por edad para los países con una población total inferior a 90 000 habitantes. Para algunos países, las estimaciones de población proceden de Eurostat (Estadísticas Demográficas), de la Secretaría de la Comunidad del Pacífico (Programa de Estadísticas y Demografía) o de las oficinas nacionales de estadística.

Aunque el *World Population Prospects* sigue siendo la fuente de datos de población por defecto, el IEU ha estado aplicando una nueva política de datos de población aprobada por el GCT en marzo de 2023 y utilizada, por primera vez, para la publicación de datos de septiembre de 2023.⁶ En virtud de esta política, los países cuyos datos nacionales de población cumplen una serie de criterios de calidad estándar predefinidos, tienen la posibilidad de solicitar al IEU que utilice, en lugar de sus propios datos, los datos nacionales de población para el cálculo de sus indicadores basados en este tipo de datos. Los requisitos de información para poder realizar dicha solicitud según esta nueva política de datos de población son: (i) datos completos de series temporales y metadatos de 2000 a 2023; (ii) datos completos desglosados por sexo y edad para la población de 0 a 99 años; (iii) datos recopilados y difundidos por organizaciones internacionales reconocidas o disponibles públicamente; y (iv) datos con una cobertura de población adecuada y representativos de la población subyacente en la medida de lo posible. Las estimaciones o recuentos que excluyan a más del 5 % de la población total no podrán utilizarse en los cálculos. Este enfoque híbrido pretende mejorar la apropiación nacional de las estadísticas educativas difundidas por el IEU, especialmente en los países en los que la cobertura de los datos de la UNPD difiere de la cobertura de los datos educativos comunicados por los países al IEU.

1 Los cuadros estadísticos están disponibles en el sitio web del Informe GEM y pueden consultarse en la siguiente dirección: <https://www.unesco.org/gem-report/en/statistical-tables>.

2 El Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre Indicadores de los ODS propuso los 11 indicadores globales del ODS 4. La Comisión de Estadística de las Naciones Unidas los adoptó en su 48.ª sesión, celebrada en marzo de 2017. El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas los adoptó en junio de 2017. La tasa de finalización (indicador 4.1.2) se añadió a la lista en marzo de 2021 tras la Revisión Exhaustiva llevada a cabo en 2020.

3 El Grupo Asesor Técnico sobre los indicadores educativos post-2015 propuso originalmente los 43 indicadores. El Grupo de Cooperación Técnica (GCT), que en febrero de 2024 pasó a denominarse Comisión de Datos y Estadísticas de Educación (Comisión EDS), los aprobó, con algunos cambios, para supervisar los avances hacia las metas del ODS 4. La información sobre la evolución metodológica de los indicadores puede consultarse en el sitio web del GCT: <http://tcg.uis.unesco.org/>.

4 Es decir, 2022/23 para los países cuyo año escolar se solapa con dos años naturales y 2023 para aquellos en los que un año escolar transcurre en un solo año natural. El año de referencia más reciente para la financiación de la educación en los países de la UOE es el que finaliza en 2021.

5 Los países afectados son la mayoría de los países europeos, los países no europeos de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y un conjunto cambiante de otros países.

6 Véase https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/2_WG_EMIS_3_UIS_Population_Data_Note.pdf.

CLASIFICACIÓN CINE

Los datos sobre educación comunicados al IEU se ajustan a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), la cual fue revisada en 2011. Los países pueden tener sus propias definiciones de niveles educativos que no se correspondan con la CINE 2011. Las diferencias entre las estadísticas nacionales e internacionales sobre educación pueden deberse al uso de niveles de educación definidos a nivel nacional en lugar del nivel CINE, además del problema de población planteado anteriormente.

ESTIMACIONES Y DATOS FALTANTES

En cuanto a las estadísticas elaboradas por el IEU, en los cuadros estadísticos se presentan datos sobre educación tanto observados como estimados. Estos últimos están marcados con el subíndice (i). Siempre que sea posible, el IEU anima a los países a realizar sus propias estimaciones. De no ser así, el IEU podrá realizar sus propias estimaciones si dispone de suficiente información complementaria. Pueden surgir lagunas en los cuadros cuando los datos presentados por un país no son coherentes. El IEU hace todo lo posible por resolver estos problemas con los países afectados, pero se reserva la decisión final sobre la omisión de datos que considere problemáticos. Si no se dispone de información para el año que finaliza en 2023, se utilizan datos de años anteriores o posteriores, que se indican mediante notas a pie de página.

CONJUNTOS

Las cifras de los conjuntos regionales y de otro tipo representan o bien sumas, o bien el porcentaje de países que cumplen alguna(s) condición(es), o bien medianas o medias ponderadas, como se indica en los cuadros, en función del indicador. Las medias ponderadas tienen en cuenta el tamaño de la población pertinente de cada país o, más generalmente, del denominador, en el caso de los indicadores que son ratios. Los conjuntos se derivan tanto de datos publicados como de valores imputados, en el caso de los países para los que no se dispone de datos recientes o de datos publicables fiables. Los conjuntos marcados con (i) en los cuadros se basan en una cobertura incompleta de datos fiables por país (entre el 33 % y el 60 % de la población [o valor agregado del denominador] de una región o agrupación de países determinada). Las sumas calculadas por el Informe GEM se señalan como cobertura incompleta si menos del 95 % de la población de una región o grupo de renta de un país determinado está representada entre los países para los que se dispone de datos.

GRUPOS DE INGRESOS POR REGIONES Y PAÍSES

En cuanto a los grupos regionales, los cuadros estadísticos utilizan la clasificación regional de los ODS de la División de Estadística de las Naciones Unidas (UNSD), con algunos ajustes. Esta clasificación incluye todos los territorios, ya sean entidades nacionales independientes o partes de entidades mayores. Sin embargo, la lista de países presentada en los cuadros estadísticos solo incluye a los Estados miembros de pleno derecho de la UNESCO y a los miembros asociados, así como a las Bermudas y las Islas Turcas y Caicos, ambos Estados no miembros que se incluyeron en los cuadros estadísticos del *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. El IEU no recoge datos de las Islas Feroe, por lo que este territorio no se incluye en el Informe GEM, a pesar de su condición de miembro asociado de la UNESCO. En cuanto a los grupos de ingresos por países, los cuadros estadísticos utilizan los grupos del Banco Mundial, que se actualizan cada año el 1 de julio.

SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LOS CUADROS ESTADÍSTICOS

- ± n El año de referencia difiere
(por ejemplo, -2: año de referencia 2021 en lugar de 2023)
- i Cobertura estimada o parcial
- Magnitud nula o insignificante
- ... Datos no disponibles o categoría no aplicable

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 I.1: Indicadores del marco de seguimiento del ODS 4

	Indicador
	Meta 4.1
4.1.0	Proporción de niños y adolescentes preparados para el futuro, desglosada por sexo
4.1.1	Proporción de niños y adolescentes (a) en 2.º o 3.º curso; (b) al final de la educación primaria; y (c) al final del primer ciclo de secundaria que han alcanzado niveles mínimos de competencia en (i) lectura y (ii) matemáticas, desglosada por sexo
4.1.2	Tasa de finalización (educación primaria, primer ciclo de educación secundaria, segundo ciclo de educación secundaria)
4.1.3	Tasa bruta de ingreso al último curso o grado (educación primaria, primer ciclo de educación secundaria)
4.1.4	Tasa de niños no escolarizados (un año antes de la educación primaria, educación primaria, primer ciclo de educación secundaria, segundo ciclo de educación secundaria)
4.1.5	Porcentaje de niños cuya edad cronológica es superior a la edad oficial correspondiente al grado que cursan (educación primaria, primer ciclo de educación secundaria)
4.1.6	Administración de una evaluación representativa del aprendizaje a nivel nacional (a) en 2.º o 3.er curso; (b) al final de la educación primaria; y (c) al final del primer ciclo de educación secundaria
4.1.7	Número de años de educación primaria y secundaria (a) gratuita y (b) obligatoria garantizados en el marco legal
	Meta 4.2
4.2.1	Proporción de niños y niñas de 24 a 59 meses cuyo desarrollo es adecuado en materia de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial, desglosada por sexo
4.2.2	Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de escolarización en la educación primaria), desglosada por sexo
4.2.3	Porcentaje de niños y niñas 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) la educación preprimaria y (b) el desarrollo educativo de la primera infancia
4.2.5	Número de años de educación preprimaria (a) gratuita y (b) obligatoria garantizados en el marco legal
	Meta 4.3
4.3.1	Tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación y formación formal y no formal en los últimos 12 meses, desglosada por sexo
4.3.2	Tasa bruta de matriculación en educación terciaria, desglosada por sexo
4.3.3	Tasa de participación en programas de educación técnica y profesional (de 15 a 24 años), desglosada por sexo
	Meta 4.4
4.4.1	Proporción de jóvenes y adultos con competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), desglosada por tipo de competencia
4.4.2	Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencias en alfabetización digital
4.4.3	Tasas de logros educativos de jóvenes y adultos, desglosadas por grupo de edad y nivel educativo
	Meta 4.5
4.5.1	Índices de paridad (entre mujeres y hombres, zonas rurales y urbanas, quintiles de riqueza superior e inferior y grupos como los discapacitados, los pueblos indígenas y los afectados por los 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 en (a) los primeros grados, (b) al final de la educación primaria y (c) al final del primer ciclo de educación secundaria que tienen su primera lengua o su lengua materna como lengua de enseñanza
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	Gasto en educación por alumno, desglosado por nivel educativo y fuente de financiación
4.5.5	Porcentaje de la ayuda total a la educación destinada a los países menos desarrollados
4.5.6	Gasto en educación por fuente de financiación (pública, privada, internacional) en porcentaje del PIB
	Meta 4.6
4.6.1	Porcentaje de la población de un grupo de edad determinado que alcanza al menos un nivel fijo de competencia funcional en (a) alfabetización y (b) aritmética, desglosado por sexo
4.6.2	Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos
	Meta 4.7
4.7.1	Medida en que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible se integran a todos los niveles en: (a) las políticas nacionales en materia de educación; (b) los currículos o planes de estudios; (c) la formación del profesorado; y (d) la evaluación estudiantil
4.7.2	Porcentaje de escuelas en las que se imparte educación sobre el VIH y educación sexual basadas en competencias para la vida
4.7.3	Grado de incorporación de las intenciones de la política verde en los documentos curriculares
4.7.4	Porcentaje de alumnos y alumnas de primer ciclo de educación secundaria que muestran una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad
4.7.5	Porcentaje de alumnos y alumnas de primer ciclo de educación secundaria que demuestran competencia en conocimientos de ciencias medioambientales y geociencias
	Meta 4.a
4.a.1	Proporción de escuelas que ofrecen servicios básicos, desglosada por tipo de servicio
4.a.2	Porcentaje de alumnos y alumnas que han sido objeto de acoso en los últimos 12 meses (a) en la educación primaria y (b) en el primer ciclo de educación secundaria
4.a.3	Número de agresiones contra los alumnos, el personal docente y las instituciones
4.a.4	Proporción del alumnado que recibe comidas escolares
	Meta 4.b
4.b.1	Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas, desglosado por sector y tipo de estudio
	Meta 4.c
4.c.1	Proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas, desglosada por nivel educativo
4.c.2	Porcentaje de alumnos por docente cualificado, desglosado por nivel educativo
4.c.3	Proporción de docentes cualificados según las normas nacionales, desglosada por nivel educativo y tipo de institución
4.c.4	Proporción de alumnos por docente cualificado, desglosada por nivel educativo
4.c.5	Salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que requieren un nivel de cualificación comparable
4.c.6	Tasa de abandono de docentes, desglosada por nivel educativo
4.c.7	Porcentaje de docentes que han recibido formación continua en los últimos 12 meses, desglosado por tipo de formación

Notas: Los indicadores globales aparecen en gris.

Fuente: IEU.

CUADRO 1.2: Notas de los indicadores en los cuadros estadísticos

Indicador Notas	
Cuadro 1	
A	Educación obligatoria por nivel Número de años durante los cuales los menores están legalmente obligados a asistir a la escuela.
B	Años de educación gratuita por nivel Número de años durante los cuales los niños tienen garantizada legalmente la asistencia gratuita a la escuela.
C	Edad oficial de inicio de la enseñanza primaria Edad oficial a la que se espera que los alumnos ingresen en la escuela primaria. Se expresa en años enteros, sin tener en cuenta fechas de corte distintas del inicio del curso escolar. La edad oficial de acceso a un programa o nivel determinado suele ser, aunque no siempre, la edad de acceso más habitual.
D	Duración de cada nivel educativo Número de cursos o años en un determinado nivel educativo.
E	Población en edad escolar oficial por nivel Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel educativo, escolarizada o no.
F	Matriculación total absoluta por nivel Personas matriculadas oficialmente en un programa educativo determinado, o en una etapa o módulo del mismo, independientemente de su edad.
G	Gasto gubernamental inicial en educación como porcentaje del producto interior bruto (PIB) La financiación gubernamental inicial total (local, regional y central, corriente y de capital) de la educación incluye las transferencias pagadas (como las becas a estudiantes), pero excluye las transferencias recibidas, en este caso, las transferencias internacionales al gobierno para educación (cuando los donantes extranjeros proporcionan apoyo presupuestario al sector educativo u otro tipo de apoyo integrado en el presupuesto gubernamental).
H	Gasto en educación como porcentaje del gasto público total Gasto total de las administraciones públicas (locales, regionales y centrales) en educación (corriente, capital y transferencias), expresado como porcentaje del gasto total de las administraciones públicas en todos los sectores (incluidos sanidad, educación, servicios sociales, etc.). Incluye los gastos financiados mediante transferencias de fuentes internacionales al gobierno.
I	Gasto gubernamental inicial por alumno o alumna por nivel, en dólares de paridad de poder adquisitivo (PPA) a precios constantes de 2019 y como porcentaje del PIB per cápita Financiación gubernamental inicial total general (local, regional y central, corriente y de capital) de la educación por alumno o alumna, que incluye las transferencias pagadas (como las becas al alumnado), pero excluye las transferencias recibidas, en este caso, las transferencias internacionales al gobierno para la educación (cuando los donantes extranjeros proporcionan apoyo presupuestario al sector educativo u otro tipo de apoyo integrado en el presupuesto gubernamental).
J	Gasto inicial de los hogares en educación como porcentaje del PIB Pagos totales de los hogares (alumnos, estudiantes y sus familias) para instituciones educativas (es decir, tasas de matrícula, tasas de examen y de inscripción, contribución a asociaciones de padres y profesores, y tasas de comedor, internado y transporte) y compras fuera de las instituciones educativas (es decir, uniformes, libros de texto, material didáctico o clases particulares). «Financiación inicial» significa que las transferencias del gobierno a los hogares (es decir, becas y otras ayudas económicas para la educación) se restan de lo que gastan los hogares.
Cuadro 2	
A	Menores no escolarizados, número total y en porcentaje del grupo de edad correspondiente Menores en edad escolar oficial que no están matriculados ni en primaria ni en secundaria (<i>Fuente:</i> Análisis de encuestas de hogares y datos administrativos del IEU y el Informe GEM, base de datos VIEW).
B	Tasa de finalización de estudios por nivel Porcentaje de estudiantes con una edad cronológica entre 3 y 5 años superior a la edad oficial de acceso al último curso de un nivel educativo que han alcanzado el último curso de ese nivel. Por ejemplo, la tasa de finalización de la enseñanza primaria en un país con un ciclo de 6 años en el que la edad oficial de acceso al último curso es de 11 años es el porcentaje de jóvenes de 14 a 16 años que han llegado al 6.º curso (<i>Fuente:</i> Análisis de encuestas de hogares del IEU y del Informe GEM, base de datos VIEW).
C	Porcentaje del alumnado que supera la edad prevista para su curso por nivel Porcentaje del alumnado de cada nivel educativo cuya edad es dos o más años superior a la prevista para su curso.
D	Tasa bruta de matriculación en la educación primaria Número total de matriculaciones en centros de educación primaria, independientemente de la edad, expresado en porcentaje de la población del grupo de edad oficial. Puede superar el 100 % debido a la entrada temprana o tardía, o a la repetición de curso.
E	Tasa neta de matriculación ajustada en primaria Matriculación del grupo de edad oficial en la educación primaria, ya sea en ese nivel o en los niveles superiores, expresada como porcentaje de la población de ese grupo de edad.
F	Tasa bruta de ingreso al último curso de educación primaria Número total de estudiantes de nuevo ingreso al último curso de educación primaria, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población en la edad oficial de ingreso a la escuela para ese curso.
G	Transición efectiva de la educación primaria al primer ciclo de educación secundaria general Número de estudiantes de nuevo ingreso en el primer curso del primer ciclo de educación secundaria en el año siguiente, expresado como porcentaje del alumnado matriculado en el último curso de la educación primaria en un año dado que no repiten ese curso al año siguiente.
H	Tasa neta de matriculación total en el primer ciclo de educación secundaria Número de alumnos del grupo de edad escolar oficial para el primer ciclo de educación secundaria que están matriculados en cualquier nivel educativo, expresado como porcentaje de la población en edad escolar correspondiente.
I	Tasa bruta de matriculación en el último curso del primer ciclo de educación secundaria Número total de estudiantes de nuevo ingreso en el último curso del primer ciclo de educación secundaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población en la edad oficial de acceso a la escuela para ese curso.
J	Tasa neta de matriculación total en el segundo ciclo de secundaria Número de estudiantes del grupo de edad escolar oficial para el segundo ciclo de educación secundaria que están matriculados en cualquier nivel educativo, expresado como porcentaje de la población en edad escolar correspondiente.
K	Administración de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional en los primeros cursos (2.º o 3.º), o en el último curso de primaria o primer ciclo de secundaria La definición incluye cualquier evaluación del aprendizaje formativa nacional o transnacional, representativa del país y de bajo nivel de exigencia.
L	Porcentaje del alumnado que alcanza al 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. En ausencia de evaluaciones realizadas en el curso propuesto, se utilizan como marcadores de posición encuestas sobre los logros de aprendizaje del alumnado en el curso inferior o superior al curso indicador propuesto.

Indicador Notas	
Cuadro 3	
A	Porcentaje de niños y niñas de 36 a 59 meses cuyo desarrollo está bien encaminado en cuanto a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial El Índice de Desarrollo de la Primera Infancia de UNICEF se recopila a través de las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados de UNICEF y es una medida del cumplimiento del potencial de desarrollo que evalúa a niños y niñas de 36 a 59 meses en cuatro dominios: (a) alfabetización-aritmética; (b) desarrollo físico; (c) desarrollo socioemocional; y (d) aprendizaje (capacidad para seguir instrucciones sencillas, capacidad para ocuparse de sí mismos de forma independiente). El porcentaje de niños y niñas cuyo desarrollo está bien encaminado en general es el porcentaje total en al menos tres de los cuatro ámbitos.
B	Tasa de retraso moderado o grave del crecimiento en menores de 5 años Proporción de niños y niñas de un grupo de edad determinado cuya estatura para su edad es inferior a menos dos desviaciones estándar de la estatura media para la edad establecida por el Centro Nacional de Estadísticas Sanitarias y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Fuente: 2021 Estimaciones conjuntas sobre malnutrición infantil [JME] de UNICEF, la OMS y el Banco Mundial. Los conjuntos regionales son estimaciones estadísticas de JME para el año de referencia, no medias ponderadas de los valores observados por país en la tabla de países).
C	Porcentaje de niños y niñas de 36 a 59 meses que experimentan entornos de aprendizaje en el hogar positivos y estimulantes Porcentaje de niños y niñas de 36 a 59 meses con los que un adulto ha realizado cuatro o más de las siguientes actividades para promover el aprendizaje y la preparación para la escuela en los tres días anteriores: (a) lectura de libros; (b) contar cuentos; (c) cantar canciones; (d) salir de casa; (e) jugar; y (f) pasar tiempo juntos nombrando, contando o dibujando cosas (Fuente: Base de datos de UNICEF).
D	Porcentaje de niños y niñas menores de 5 años que viven en hogares con tres o más libros infantiles Porcentaje de niños y niñas de 0 a 59 meses que tienen tres o más libros o libros ilustrados (Fuente: Base de datos de UNICEF).
E	Tasa bruta de matriculación en educación de la primera infancia Matriculación total en educación preprimaria, independientemente de la edad, expresada como porcentaje de la población en el grupo de edad oficial. Puede superar el 100 % debido a una entrada temprana o tardía.
F	Tasa neta de matriculación ajustada un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria Matriculación de niños y niñas un año antes de la edad oficial de escolarización en primaria en educación infantil o primaria, expresada como porcentaje de la población en ese grupo de edad.
Cuadro 4	
A	Tasa de participación en educación y formación adultos Tasa de participación de adultos (de 25 a 54 años) en educación y formación formal o no formal 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 población joven inscrita en centros de educación técnica y profesional Población joven (de 15 a 24 años) matriculada en centros de educación técnica y profesional en los niveles CINE 2 a 5, en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.
C	Proporción de la enseñanza técnica y profesional en el total del alumnado matriculado por nivel Número total del alumnado matriculado en programas de formación profesional en un determinado nivel educativo, expresado como porcentaje del número total de alumnado matriculado en todos los programas (profesionales y generales) de 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 titulación en educación terciaria (%) Número de personas graduadas en programas de primera titulación (en CINE 6 y 7) expresado como porcentaje de la población de la edad teórica de titulación del programa de primera titulación más común.
F	Tasa bruta de matriculación en la educación terciaria Matriculación total en educación terciaria, independientemente de la edad, expresada como porcentaje de la población en el grupo de edad de cinco años por encima de la edad oficial de graduación en secundaria alta. Puede superar el 100 % debido al ingreso temprano o tardío y a la prolongación de los estudios.
G	Porcentaje de adultos (15 años o más) con competencias específicas en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) Se considera que las personas tienen dichas competencias si han realizado determinadas actividades relacionadas con la informática en los últimos tres meses, como: copiar o mover un archivo o carpeta; utilizar herramientas de copiar y pegar para duplicar o mover 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 o más) que han alcanzado al menos un nivel determinado de educación Número de personas de 25 años o más según el nivel más alto de educación alcanzado, expresado como porcentaje de la población total en ese grupo de edad. Primaria se refiere a CINE 1 o superior, primer ciclo de secundaria a CINE 2 o superior, segundo ciclo de secundaria a CINE 3 o superior, postsecundaria a CINE 4 o superior.
I	Porcentaje de la población de un grupo de edad determinado que alcanza al menos un nivel fijo de dominio de las competencias funcionales de lectura, escritura y aritmética El nivel umbral corresponde al nivel 2 de la escala del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta.
J	Tasa de alfabetización de jóvenes (15 a 24 años)/adultos (15 años y más)
K	Número de jóvenes (de 15 a 24 años)/adultos (de 15 años o más) sin alfabetizar Número de jóvenes (de 15 a 24 años) y adultos (de 15 años o más) sin alfabetizar, expresado como porcentaje de la población total en ese grupo de edad. Los datos sobre alfabetización incluyen tanto datos nacionales observados procedentes de censos o encuestas de hogares como estimaciones del IEU. Dado que las definiciones y metodologías utilizadas para la recopilación de datos difieren de un país a otro, los datos deben utilizarse con precaución.
Cuadro 5	
A	Índice de paridad de género ajustado, desglosado por indicador El índice de paridad de género (IPG) es la relación entre los valores femeninos y masculinos de un indicador determinado. Si el valor femenino es inferior o igual al valor masculino, el índice de paridad de género ajustado (IPGA) = IPG. Si el valor femenino es mayor que el masculino, el IPGA = 2 - 1/IPG. Esto garantiza que el IPGA sea simétrico en torno a 1 y se limite a un rango entre 0 y 2. Un IPGA igual a 1 indica paridad entre mujeres y hombres (Fuentes: Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe GEM basados en encuestas de hogares nacionales e internacionales).
B	Tasa de finalización, desglosada por nivel
C	Porcentaje del alumnado con un nivel mínimo de competencia al final de un nivel determinado
D	Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos
E	Porcentaje de adultos (16 años o más) que alcanzan al menos un nivel fijo de competencia funcional en lectura, escritura y aritmética Tasa bruta de escolarización, desglosada por nivel
F	Disparidad de ubicación y riqueza El índice de paridad de ubicación es la relación entre los valores rurales y urbanos de un indicador determinado. El índice de paridad de riqueza es la relación entre el 20 % más pobre y el 20 % más rico de los valores de un indicador determinado.
G	Tasa de finalización, desglosada por nivel
H	Porcentaje del alumnado con un nivel mínimo de competencia al final de un nivel determinado

Cuadro 6

A	Medida en que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible se integran a todos los niveles en: (a) las políticas educativas nacionales; (b) los currículos o planes de estudios; (c) la formación del profesorado; y (d) la evaluación estudiantil La información se recoge con el cuestionario de seguimiento de la aplicación por los Estados miembros de la UNESCO de la Recomendación de 1974 sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. Para cada uno de los cuatro componentes del indicador (políticas, currículos o planes de estudios, formación del profesorado y evaluación estudiantil), se miden una serie de criterios, que luego se combinan para obtener una única puntuación entre cero y uno para cada componente (<i>Fuente: UNESCO, 2020</i>).
B	Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en las competencias para la vida Porcentaje de escuelas de primer ciclo de secundaria que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en la preparación para la vida (todas las instituciones).
C	Porcentaje de escuelas con servicios básicos de agua potable, saneamiento o retretes básicos (para un solo sexo), e instalaciones básicas para lavarse las manos Servicios básicos de agua potable significa agua potable de una fuente mejorada, y agua disponible en la escuela en el momento de la encuesta. Por saneamiento o retretes básicos se entienden las instalaciones sanitarias mejoradas de la escuela que son de un solo sexo y utilizables (disponibles, funcionales y privadas) en el momento de la encuesta. Por instalaciones básicas para lavarse las manos se entiende las instalaciones para lavarse las manos con agua y jabón disponibles en la escuela en el momento de la encuesta.
D	Porcentaje de escuelas públicas con electricidad Fuentes de energía regulares y fácilmente disponibles (por ejemplo, conexión a la red eléctrica o a la red de suministro, energía eólica, hidráulica, solar y generadores alimentados por combustible) que permiten el uso adecuado y sostenible de la infraestructura de las TIC por parte del alumnado y profesorado para facilitar la impartición de cursos o las necesidades independientes de enseñanza y aprendizaje. Porcentaje de escuelas públicas con Internet utilizado con fines pedagógicos Internet disponible para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y accesible para el alumnado independientemente del dispositivo utilizado. El acceso puede realizarse a través de una red fija de banda estrecha, fija de banda ancha o móvil. Porcentaje de escuelas públicas con ordenadores Uso de ordenadores para facilitar la impartición de cursos o las necesidades de enseñanza y aprendizaje independientes, incluyendo cubrir las necesidades de información con fines de investigación, el desarrollo de presentaciones, la realización de ejercicios prácticos y experimentos, el intercambio de información y la participación en foros de debate en línea con fines educativos. La definición incluye ordenadores de sobremesa, portátiles y tabletas.
E	Porcentaje de escuelas primarias públicas con acceso a infraestructuras y materiales adaptados para estudiantes con discapacidad Cualquier entorno construido relacionado con las instalaciones educativas que sea accesible para todos los usuarios, incluidos aquellos con discapacidad, permitiéndoles acceder y salir de ellas. La accesibilidad incluye la facilidad de aproximación independiente, entrada, evacuación o uso de un edificio y sus servicios e instalaciones (como agua y saneamiento) por parte de todos los usuarios potenciales del edificio, con garantía de salud, seguridad y bienestar individuales durante el transcurso de dichas actividades.
F	Porcentaje del alumnado que ha sufrido acoso escolar en el primer ciclo de secundaria Porcentaje del alumnado que ha sufrido acoso escolar en los últimos 12 meses (o en el periodo alternativo disponible en los datos de origen) en el primer ciclo de educación secundaria. La definición de acoso incluye, en la medida de lo posible, el maltrato físico, verbal y relacional. Este ámbito refleja la investigación actual sobre el acoso escolar, así como las definiciones de las principales evaluaciones internacionales de estudiantes.
G	Nivel de agresiones contra el alumnado, profesorado o instituciones Número de agresiones violentas, amenazas o uso deliberado de la fuerza en un periodo de tiempo determinado (por ejemplo, los últimos 12 meses, un curso escolar o un año natural) dirigidos contra el alumnado, profesorado y demás personal o contra edificios, materiales e instalaciones educativos, incluido el transporte. El indicador se centra en los ataques perpetrados por motivos políticos, militares, ideológicos, sectarios, étnicos o religiosos por fuerzas armadas o grupos armados no estatales.
H	Alumnado con movilidad internacional, número de matriculados entrantes y salientes, y tasas de movilidad Número de estudiantes procedentes del extranjero que estudian en un país determinado, expresado como porcentaje del total de matriculados en educación terciaria en ese país. Número de estudiantes de un país determinado que estudian en el extranjero, expresado como porcentaje del total de matriculados en educación terciaria en ese país.
I	Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo para becas Desembolso bruto total de los flujos de asistencia oficial para el desarrollo (todos los sectores) para becas (todos los niveles). La suma de los valores de las regiones y los grupos de ingresos de los países no coincide con el total mundial porque parte de la ayuda no se asigna por países. Costes atribuidos a los estudiantes Costes en que incurren los establecimientos de educación superior de los países donantes cuando reciben estudiantes de países en desarrollo.

Indicador Notas	
Cuadro 7	
A	Número de docentes de aula Personas empleadas a tiempo completo o parcial con carácter oficial para guiar y dirigir la experiencia de aprendizaje del alumnado, independientemente de sus cualificaciones o del mecanismo de impartición (es decir, presencial o a distancia). Esta definición excluye al personal educativo que no ejerce funciones docentes activas (por ejemplo, directores, directoras o rectores), o que trabaja ocasionalmente o de forma voluntaria en centros educativos.
B	Proporción de alumnos por docente Número medio de alumnos por docente en un determinado nivel educativo, basado en el recuento total de alumnado y profesorado.
C	Porcentaje de docentes de aula formados Se entiende por docentes formados aquellos que han recibido al menos la formación pedagógica mínima, organizada y reconocida, antes y durante el servicio, necesaria para impartir clases en un determinado nivel educativo. No se recogen datos de los países de IEU/OCDE/Eurostat (UOE).
D	Porcentaje de docentes de aula cualificados Se entiende por docentes cualificados aquellos que poseen la titulación académica mínima necesaria para impartir clases en un determinado nivel educativo según las normas nacionales.
E	Tasa de abandono de docentes Número de docentes de un determinado nivel educativo que abandonan la profesión en un determinado curso escolar, expresado como porcentaje de profesorado de ese nivel y en ese curso escolar.
F	Nivel salarial relativo del profesorado Salario del profesorado en relación con otros profesionales con cualificaciones académicas equivalentes. Los datos se refieren a los salarios reales de todos los docentes en relación con los ingresos de los trabajadores a tiempo completo con estudios superiores (CINE 5 a 8). El indicador se define como una relación entre el salario, utilizando los salarios medios anuales (incluidas las primas y los subsidios) de los docentes de centros públicos en relación con los salarios de los trabajadores con un nivel educativo similar (media ponderada) y con los salarios de los trabajadores a tiempo completo de entre 25 y 64 años con estudios de educación terciaria.
G	Porcentaje del profesorado que ha recibido formación continua en los últimos 12 meses Para los datos representativos del profesorado de un nivel educativo o curso, proporción del profesorado que ha recibido formación continua en los últimos 12 meses (o periodo de tiempo disponible en el conjunto de datos). Para los datos representativos del profesorado, la proporción del profesorado que ha recibido formación continua en los últimos 12 meses (o periodo de tiempo disponible en el conjunto de datos). Para las evaluaciones internacionales comparadas con más de una evaluación en el mismo nivel educativo, se utiliza la media de todas las calificaciones.

PROGRESO DESDE 2015: INDICADORES SELECCIONADOS

	Participación/Finalización															Género	
	A		B						C						D		
	Tasa neta de matriculación ajustada un año antes del ingreso en primaria (%)		Tasa de no escolarización (%)						Tasa de finalización (%)						Brecha de género en la tasa de finalización de la enseñanza secundaria superior (mujeres - hombres)		
			Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria				
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	
Indicador ODS	4.2.2		4.1.4						4.1.2								
Región	Media ponderada																
Mundo	74 _i	75 _i	11	10	14	14	32	30	85	88	74	78	53	59	0,8	2,4	
África subsahariana	44 _i	49 _{-1i}	22	19	32	33	47	46	60	67	42	47	25	28	-4,7	-3,6	
Norte de África y Asia Occidental	45 _i	51 _i	12	11	15	10	32	21	86	89	66	71	52	59	2,3	4,3	
Norte de África	46 _i	47 _{-1i}	13	11	14	11	35	22	85	90	64	69	52	59	4,4	6,3	
Asia Occidental	44 _i	56 _i	10	11	15	10	30	21	86	89	70	73	51	58	-0,1	2,1	
Asia Central y Meridional	...	90 _i	13	8	15	12	42	39	84	89	74	81	45	56	-6,0	-2,2	
Asia Central	47	62 _i	2	4	4	2	17	16	100	100	98	99	90	95	-3,1	-2,1	
Asia Meridional	...	91 _i	14	8	16	13	42	40	83	88	73	81	44	55	-6,3	-2,3	
Asia Oriental y Sudoriental	81 _{-2i}	...	3	5	7	8	21	19	96	98	85	90	63	72	9,0	12,7	
Asia Oriental	...	...	3	5	3	6	14	11	98	99	90	94	68	87	10,5	17,4	
Asia Sudoriental	86 _i	84 _{-2i}	4	4	12	10	33	33	93	96	77	84	54	50	7,3	8,0	
Oceanía	80	81 _i	6	8	4	9	21	29	85	87	73	72	61	61	3,2	3,9	
América Latina y el Caribe	91	91 _i	4	4	6	7	21	19	90	93	78	84	57	64	7,8	7,5	
Caribe	...	...	7	9	5	10	22	25	76	78	70	73	50	52	5,9	8,9	
América Central	...	...	4	6	11	15	34	35	92	95	76	81	46	54	3,6	5,2	
América del Sur	...	...	4	3	4	3	14	10	91	94	80	86	62	69	10,0	8,6	
Europa y América del Norte	93	90 _i	2	2	2	2	6	5	100	100	98	98	88	89	3,8	4,0	
Europa	94	91 _i	2	2	2	1	6	6	100	100	97	97	85	87	4,3	4,7	
América del Norte	92	87 _i	3	3	2	2	7	4	100	100	99	99	92	93	3,1	2,9	
Ingresos bajos	39 _i	44 _{-1i}	25	23	35	38	54	55	51	60	30	36	16	20	-4,3	-2,2	
Ingresos medios	77 _i	79 _i	10	8	13	12	33	30	88	91	76	82	52	61	1,0	3,3	
Medios bajos	73 _i	76 _i	13	10	17	15	41	38	83	88	70	77	46	52	-3,9	-1,5	
Medios altos	82 _i	82 _{-2i}	4	5	5	6	19	14	95	97	85	90	62	76	9,3	12,5	
Ingresos altos	92	89 _i	2	2	2	2	6	5	100	100	97	98	88	89	3,7	4,0	

A Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) un año antes de la edad oficial de acceso a la enseñanza primaria.

B Tasa de no escolarización por nivel - datos modelo (*Fuente:* Análisis de datos administrativos y encuestas de hogares realizado por el IEU y el Informe GEM, disponible en <https://education-estimates.org/>).

C Tasa de finalización de estudios por nivel - datos modelo (*Fuente:* Análisis de datos administrativos y encuestas de hogares realizado por el IEU y el Informe GEM, disponible en <https://education-estimates.org/>).

D Brecha de género en las tasas de finalización de la secundaria superior (mujeres - hombres) - datos modelo (*Fuente:* Análisis de datos administrativos y encuestas de hogares realizado por el IEU y el Informe GEM, disponible en <https://education-estimates.org/>).

E Porcentaje de alumnos que alcanzan al menos un nivel mínimo de competencias en lectura y matemáticas.

F Porcentaje de escuelas con Internet utilizado con fines pedagógicos.

G Porcentaje de profesores con las cualificaciones mínimas requeridas (han recibido al menos la formación pedagógica mínima organizada y reconocida antes y durante el servicio) para enseñar en un determinado nivel educativo.

H Gasto público inicial en educación como % del PIB.

I Gasto público inicial en educación como % del gasto público total.

Fuente: IEU, salvo que se indique lo contrario. Los datos se refieren al curso escolar que finaliza en 2023, salvo que se indique lo contrario. Los conjuntos representan a los países que figuran en el cuadro con datos disponibles y pueden incluir estimaciones de países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2021 en lugar de 2023).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

	Aprendizaje								Digital		Profesorado						Finanzas			
	E								F		G						H		I	
	Nivel mínimo de competencia (%)								Centros de segundo ciclo de educación secundaria con acceso a Internet con fines pedagógicos (%)	Docentes capacitados (%)						Gasto público en educación como porcentaje del PIB (%)	Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (%)			
	Fin de primaria				Fin del primer ciclo de secundaria					Primaria	Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria							
	Lectura		Matemáticas		Lectura		Matemáticas				2015	2023	2015	2023	2015			2023	2015	2023
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023												
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023												
4.1.1								4.a.1		4.c.1								1.a.2		
	Media ponderada																Mediana			
	59 _i	58 _{-4i}	45 _i	44 _{-4i}	63 _i	64 _{-4i}	50 _i	51 _{-4i}	61 _i	72 _i	86 _i	85 _i	86 _i	85 _{-1i}	88 _{+1i}	85 _{-1i}	4,2	4,1	13,2	12,5
	31 _i	30 _{-4i}	12 _i	11 _{-4i}	...	...	...	...	25 _i	...	66 _i	64 _{-1i}	57 _i	60 _{-4i}	58 _i	63 _{-4i}	3,6	3,7	16,2	14,8
	...	...	31 _i	32 _{-4i}	61 _i	63 _{-4i}	30 _i	31 _{-4i}	81 _i	87 _i	84 _i	83 _i	83 _i	87 _{-1i}	85 _i	90 _{-1i}	4,3	4,0	12,1	12,4
	...	...	...	...	...	...	...	...	71 _i	77 _i	85 _i	94 _i	81 _i	94 _{-1i}	81 _i	97 _{-1i}	5,7	6,0	19,2	17,8 _i
	...	...	...	...	...	...	...	...	87 _i	93 _i	82 _i	75 _i	84 _i	80 _i	...	82 _i	3,6	3,7	11,6	10,8
	...	...	...	...	...	...	...	...	45 _i	71	76 _i	90	84 _i	85	85 _{+1i}	95	3,3	4,1	16,3	17,2
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85 _{-1i}	100 _i	93 _i	94 _{+1i}	...	97 _{+1i}	...	5,2	5,5	19,1	21,4
	...	...	...	...	...	...	...	...	44 _i	70	75 _i	90	82 _i	86	84 _{+1i}	94	3,3	3,3	13,1	12,2
	...	...	...	...	56 _i	55 _{-4i}	48 _i	47 _{-4i}	86 _i	87 _{-1i}	...	...	...	...	...	...	3,4	3,1	14,9	10,8
	...	...	...	...	...	...	...	...	93 _i	95	...	...	...	...	...	...	3,8	3,9	12,3	10,3 ₋₁
	...	...	...	...	...	...	...	...	82 _i	82 _{-3i}	98 _i	94 _{-2i}	98 _i	94 _{-2i}	96 _i	98 _{-2i}	3,4	2,7	15,1	12,6
	...	...	64 _i	64 _{-4i}	83 _i	81 _{-4i}	79 _i	76 _{-4i}	95	97 _{-1i}	...	...	...	...	...	...	5,5	6,1	14,0	11,6
	44 _i	43 _{-4i}	39 _i	36 _{-4i}	51 _i	52 _{-4i}	34 _i	36 _{-4i}	63 _i	70 _i	83 _i	80 _i	...	79 _{-1i}	...	74 _{-1i}	4,5	3,9	16,5	12,8
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,3	3,7	13,0	12,0
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,1	3,8	20,4	15,9
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5,0	4,5	17,8	15,2
	97 _i	97 _{-4i}	76 _i	77 _{-4i}	80 _i	81 _{-4i}	74 _i	75 _{-4i}	98 _i	99 _{-3i}	96 _i	93 _i	...	...	...	...	4,9	4,7	11,0	10,7
	...	...	...	...	...	...	...	...	98 _i	98 _{-1i}	94 _i	91 _{-3i}	...	...	...	...	4,9	4,7	11,0	10,6
	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100 _{-3i}	99	97 _i	99	99 _i	98	93 _i	4,7	4,1	12,7	11,9 ₋₁
	18 _i	17 _{-4i}	10 _i	10 _{-4i}	...	...	...	...	29 _i	...	68 _i	53 _i	...	...	...	...	3,0	3,8	16,0	15,7
	...	...	...	...	...	...	...	...	57 _i	72 _i	85 _i	87 _{-1i}	86 _i	85 _{-2i}	88 _{+1i}	90 _{-2i}	4,2	3,9	15,2	13,6
	52 _i	54 _{-4i}	...	...	...	...	38 _i	39 _{-4i}	45 _i	68	76 _i	85 _i	80 _i	82 _i	80 _{+1i}	89 _i	4,0	3,6	14,3	15,1
	53 _i	52 _{-4i}	48 _i	46 _{-4i}	55 _i	56 _{-4i}	43 _i	44 _{-4i}	74 _i	79 _i	...	...	...	...	...	...	4,4	4,2	16,5	12,8
	93 _i	93 _{-4i}	71 _i	72 _{-4i}	81 _i	81 _{-4i}	71 _i	71 _{-4i}	96 _i	97 _{-3i}	96 _i	92 _i	90 _i	86 _{-3i}	93 _i	93 _{-3i}	4,7	4,5	12,1	11,1

PROGRESO DESDE 2015: INDICADORES SELECCIONADOS: Continuación

País o territorio	Participación/Finalización														Género	
	A		B						C						D	
	Tasa neta de matriculación ajustada un año antes del ingreso en primaria (%)		Tasa de no escolarización (%)						Tasa de finalización (%)						Brecha de género en la tasa de finalización de la enseñanza secundaria superior (mujeres - hombres)	
			Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria			
2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	
Indicador ODS	4.2.2		4.1.4						4.1.2							

África subsahariana																
Angola	68 ₊₁	...	28	24	24	36	39	54	53	62	33	38	17	19	-5,5	-4,6
Benín	85 ₊₁	...	20	13	29	38	51	64	59	69	29	40	14	20	-11,6	-13,9
Botswana	31 ₋₁	51 ₋₁	12	11	8	13	16	26	96	98	89	96	52	63	7,8	11,9
Burkina Faso	9	19	33	36	44	47	71	63	48	68	20	41	8	15	-5,1	-9,1
Burundi	31	46 ₋₃	15	7	31	32	57	61	44	57	20	31	7	9	-1,5	0,5
Cabo Verde	79	86 ₋₃	6	9	10	13	23	23	...	...	...	...	...	...	...	...
Camerún	51	40	18	9	30	47	52	67	73	78	40	47	16	21	-2,8	-0,2
República Centroafricana	...	...	39	44	46	50	75	66	30	32	15	17	8	9	-4,6	-3,5
Chad	8	18	45	23	49	57	63	72	28	34	15	18	6	6	-6,1	-4,8
Comoras	53 ₋₁	37 ₋₂	19	18	30	22	47	34	74	84	47	61	25	34	6,6	15,2
Congo	...	4	21	13	29	32	61	59	80	90	44	60	23	31	-7,4	-6,7
Côte d'Ivoire	16	20	27	22	46	32	67	41	51	76	27	40	12	16	-5,2	-7,9
Congo, R. D.	...	21 ₋₃	23	17	15	14	29	27	54	60	44	49	19	22	-4,6	-1,6
Djibouti	...	...	38	33	51	42	69	53	82	88	55	64	26	33	-3,8	6,4
Guinea Ecuat.	33	...	57	52	57	57	70	72	67	72	28	32	7	8	-6,1	-5,1
Eritrea	24	35 ₋₁	42	45	37	44	46	51	...	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	...	...	8	8	7	13	19	24	69	80	56	81	41	55	3,1	3,2
Etiopía	35	42 ₋₂	24	17	39	42	64	64	48	61	23	30	12	15	1,2	4,3
Gabón	...	...	4	5	4	3	10	6	67	74	39	46	18	22	4,2	8,8
Gambia	48 ₁	53 ₋₂	26	16	33	17	53	31	64	72	47	56	27	32	-3,0	3,3
Ghana	81 ₋₂	85 ₋₂	14	10	15	12	40	34	72	78	55	64	30	44	-3,1	-2,4
Guinea	37	49 ₋₂	34	19	47	46	63	64	46	59	31	41	19	24	-12,9	-11,4
Guinea-Bissau	...	...	38	37	29	37	39	50	22	27	12	14	9	11	-4,9	-4,3
Kenya	...	...	15	14	8	11	23	18	74	86	59	61	34	37	-2,1	2,7
Lesotho	40	32 ₋₃	7	10	15	15	37	43	66	83	31	38	20	24	6,1	7,8
Liberia	80 ₁	66 ₋₁	16	26	21	23	29	24	29	29	20	22	12	14	-2,7	-1,1
Madagascar	34 ₋₁	66	9	18	21	37	55	66	47	53	25	28	11	14	-	0,7
Malawi	...	...	10	13	24	24	51	56	44	50	20	27	13	15	-2,5	1,5
Mali	42	30	40	28	52	56	69	75	46	57	23	28	10	12	-6,7	-5,8
Mauritania	...	...	33	33	41	31	61	52	44	51	35	41	15	22	-7,0	-4,3
Mauricio	90 ₁	81 ₁	0,5	0,3	4	2	16	14	100	100	88	93	48	59	8,6	12,2
Mozambique	...	...	13	5	39	31	64	64	38	52	11	14	4	5	-2,6	-2,6
Namibia	75 ₋₂	77 ₋₁	2	1	7	1	27	7	80	85	49	55	32	36	6,1	9,0
Niger	23 ₊₁	23 ₁	44	43	71	72	89	85	43	73	14	34	3	5	-2,8	-3,2
Nigeria	...	...	27	23	26	25	40	37	78	81	67	73	59	64	-13,9	-14,6
Rwanda	44 ₊₁	69 ₁	6	5	16	13	52	40	44	67	22	33	13	21	-0,4	2,4
Santo Tomé y Príncipe	55	73 ₋₂	8	5	13	5	29	14	83	90	68	87	33	53	3,4	9,0
Senegal	18	21	39	28	38	32	52	53	50	55	24	32	9	11	-2,5	0,4
Seychelles	99 ₊₁	94 ₁	0,1	-	0,5	0,2	23	11	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	34	59	25	12	33	17	56	38	60	67	38	45	13	14	-6,2	-5,0
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	26	28	20	22	8	9	-10,7	-11,2
Sudáfrica	70	69 ₋₁	6	13	8	8	25	20	97	98	86	90	46	51	7,0	10,3
Sudán del Sur	20 ₁	...	64	58	58	50	58	53	7	8	10	13	2	2	-1,2	-1,3
Togo	...	...	22	3	30	23	54	54	72	85	34	46	14	21	-8,1	-9,9
Uganda	...	...	12	15	26	33	62	75	38	35	26	28	16	17	-1,7	1,7
República Unida de Tanzania	43	63	17	15	46	40	78	79	77	75	29	33	10	11	-2,6	-2,0
Zambia	...	...	17	11	20	19	36	49	70	69	45	47	25	29	-4,8	-3,4
Zimbabue	49	57 ₋₁	7	4	26	12	61	42	85	87	69	74	8	8	-3,1	-3,4

	Aprendizaje								Digital		Profesorado						Finanzas				Código del país
	E								F		G						H		I		
	Nivel mínimo de competencia (%)								Centros de segundo ciclo de educación secundaria con acceso a Internet con fines pedagógicos (%)	Docentes capacitados (%)						Gasto público en educación como porcentaje del PIB (%)	Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (%)				
	Fin de primaria				Fin del primer ciclo de secundaria					Primaria	Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria								
	Lectura		Matemáticas		Lectura		Matemáticas														
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023			2015	2023	2015	2023	2015			2023	2015	2023	
4.1.1								4.a.1		4.c.1								1.a.2			
	...	...	...	...	...	...	...	...	26 ₊₁	...	...	93 ₋₂	54	94 ₋₂	47	89 ₋₂	3,1	2,3 ₋₁	8,9	6,4 ₊₁	AGO
	23 ₋₁	...	11 ₋₁	...	...	...	...	...	...	5 ₋₁	69	75 ₋₂	...	...	...	...	3,2	3,4 ₋₁	17,5	19,0	BEN
	68 ₋₂	...	37 ₋₂	...	...	...	...	...	...	97 ₋₁	99 ₋₂	100 ₋₁	...	100 ₋₁	...	99 ₋₁	8,4	8,1 ₋₃	23,1	21,5 ₋₃	BWA
	21 ₋₁	...	22 ₋₁	...	...	...	...	...	3 ₊₁	2	85	91	...	66	...	63	3,7	5,3 ₋₁	18,0	20,3	BFA
	7 ₋₁	...	40 ₋₁	...	...	...	...	...	7 ₊₁	...	100	...	100	...	100	...	7,1	4,8 ₋₁	27,5 ₁	15,7	BDI
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	100 ₋₂	96 ₋₁	93 ₋₂	77 ₋₁	95 ₋₂	100 ₋₁	96 ₋₂	4,8	4,7 ₋₁	16,7	13,4 ₊₁	CPV
	24 ₋₁	...	12 ₋₁	...	...	...	...	...	29 ₊₁₁	34	...	82 ₋₁	50	62	57	59	2,7 ₁	2,6 ₋₁	13,2 ₁	13,1	CMR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,9	2,1 ₋₁	8,4	10,0	CAF
	3 ₋₁	...	3 ₋₁	...	...	...	...	...	...	5	65 ₋₂	64	38	62	49 ₊₁	60	2,3	2,5 ₋₁	12,5 ₋₂	16,5	TCD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25 ₋₂	40 ₋₁	75	...	...	...	...	2,5	2,4 ₋₁	13,4	10,5 ₋₁	COM
	17 ₋₁	...	6 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,1 ₁	3,0 ₋₁	8,0 ₁	14,7	COG
	22 ₋₁	...	3 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	100	100	...	...	...	...	3,5 ₁	3,4	21,2 ₁	15,9	CIV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95 ₋₁	13	...	...	...	...	2,2	3,0 ₋₁	15,7	...	COD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91	100	66	100	71	100	81	3,6 ₁	...	8,6 ₁	...	DJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	...	11	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	71 ₋₁₁	77 ₋₁	86 ₋₂	...	80 ₋₂	...	...	...	...	...	ERI
	84 ₋₂	...	37 ₋₂	...	...	...	...	...	69 ₊₁	23	82	...	...	...	...	...	5,4	6,3	16,4	16,6 ₋₁	SWZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23 ₋₂	95 ₋₁	...	...	...	100	...	5,2	3,7 ₋₁	23,7	23,0 ₋₁	ETH
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,8	2,2 ₋₁	11,6	13,6	GAB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	86	88 ₋₂	90	69 ₋₂	94	80 ₋₂	2,2	2,7	12,4	17,5	GMB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55	66 ₋₂	70	77 ₋₂	83	81 ₋₂	3,7	2,9 ₋₁	23,8 ₁	12,0	GHA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	76	69 ₋₂	...	...	...	...	2,5	2,0 ₋₁	11,6	10,0	GIN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,0 ₋₂	...	16,2 ₋₂	...	GNB
	...	26	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,9	4,0	...	17,9 ₋₃	KEN
	48 ₋₂	11	10 ₋₂	20	...	...	...	...	...	...	79	100	...	...	...	...	7,6	6,7	13,9	10,4 ₊₁	LSO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47	62 ₋₁	62	82 ₋₃	60	83 ₋₃	2,1	2,3 ₋₁	6,8 ₋₁₁	7,4 ₋₂	LBR
	4	...	5	...	...	...	...	...	...	...	15	...	22 ₋₁	...	17 ₋₁	...	2,7	3,1 ₋₁	17,0 ₁	18,0 ₋₄	ODM
	15 ₋₂	...	4 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	91 ₋₂	...	...	...	...	...	3,4	...	21,8	...	MWI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	57	...	37	...	44	...	37	3,8	4,0 ₋₁	18,2	19,1	MLI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91 ₋₁	...	100	...	76 ₋₁	...	2,8	2,6	12,8	10,2 ₊₁	MRT
	75 ₋₂	...	59 ₋₂	...	...	...	...	...	99	100	100	100	...	...	...	...	4,8	4,6	16,5	12,2 ₋₁	MUS
	36 ₋₂	...	15 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	93	99 ₋₁	85 ₋₂	...	95 ₋₂	...	6,0	6,2 ₋₁	19,9	18,8 ₋₂	MOZ
	61 ₋₂	...	17 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	87	96 ₋₁	...	...	...	...	9,9	9,0	22,6	25,0	NAM
	2 ₋₁	...	1 ₋₁	...	...	...	...	...	...	17	56	98	...	22	15	53	4,5	4,1 ₋₁	18,5	12,8	NER
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	0,3 ₋₁	9,3	4,4	NGA
	...	...	...	...	...	...	...	...	28 ₁	85	94	68	...	87	...	62	3,6 ₁	4,9	12,5 ₁	14,8	RWA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34	...	20 ₊₁₁	...	...	...	4,7	5,2 ₋₁	11,3	18,3	STP
	35 ₋₁	...	29 ₋₁	...	...	...	...	...	...	74 ₋₁	68	74	...	75 ₋₁	...	71 ₋₁	5,5	6,0 ₋₁	23,8	22,5	SEN
	80 ₋₂	...	52 ₋₂	...	...	...	...	...	100 ₊₁	100	84	80	...	...	...	...	4,9	4,7 ₋₁	12,6	6,7 ₋₃	SYC
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	54	66	69	81 ₋₂	73	...	2,7 ₋₁	6,8	15,1 ₋₁	29,4 ₋₁	LES
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,2 ₋₄	SOM
	57 ₋₂	...	30 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5,5	6,1	18,9	18,6 ₋₁	ZAF
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,5	...	3,3	...	SSD
	16 ₋₁	...	20 ₋₁	...	...	...	...	...	...	22	73	80	...	38 ₋₂	...	28 ₋₂	3,7	3,8 ₋₁	16,2	11,6 ₊₁	TGO
	50 ₋₂	...	21 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	71	...	...	...	...	...	2,3 ₁	2,6	13,2 ₁	8,6	UGA
	61 ₋₂	...	8 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	99 ₊₁	...	...	...	...	...	4,2	3,3	17,6	13,4 ₊₁	TZA
	2 ₊₁	10	4 ₊₁	16	...	...	...	...	23 ₊₁	...	86	...	...	...	...	...	4,6	3,6 ₋₁	16,7	15,4 ₊₁	ZMB
	45 ₋₂	...	23 ₋₂	...	...	...	...	...	61	71 ₋₃	94	98 ₋₁	...	...	...	...	6,1 ₋₁	...	29,5	15,7 ₋₃	ZWE

PROGRESO DESDE 2015: INDICADORES SELECCIONADOS: Continuación

País o territorio	Participación/Finalización														Género	
	A		B						C						D	
	Tasa neta de matriculación ajustada un año antes del ingreso en primaria (%)		Tasa de no escolarización (%)						Tasa de finalización (%)						Brecha de género en la tasa de finalización de la enseñanza secundaria superior (mujeres - hombres)	
			Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria			
Indicador ODS	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023
	4.2.2		4.1.4						4.1.2							
Norte de África y Asia Occidental																
Argelia	...	68	1	1	4	5	24	18	94	96	62	71	37	48	20,8	29,2
Armenia	48	78	10	8	12	11	28	15	99	99	98	98	89	90	5,2	5,2
Azerbaiyán	28 _i	96 _i	2	9	8	5	5	0,5	98	98	93	94	89	95	-5,5	-3,7
Bahrein	81	77	5	14	8	5	13	10	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	95 _i	99- _{ii}	0,2	0,1	1	0,2	7	2	99	99	95	94	91	93	5,5	5,3
Egipto	37- _i	33- ₂	3	2	10	1	30	8	93	96	82	87	80	87	2,7	4,9
Georgia	...	...	0,1	0,1	1	-	8	0,3	99	100	98	99	91	93	2,2	1,8
Iraq	...	...	13	12	35	10	55	28	72	78	41	49	30	51	1,9	-5,4
Israel	97 _i	97- _{ii}	-	-	-	-	-	-	100	100	99	99	92	95	6,2	6,1
Jordania	...	67 _i	25	16	34	19	44	36	98	99	91	92	62	60	12,4	16,5
Kuwait	80- _i	44- ₂	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libano	73	82	31	23	41	28	59	53	...	...	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	44	35	55	40	66	51	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	50 _i	83	6	2	13	4	32	20	74	82	42	46	23	26	-1,2	0,7
Omán	74 _i	82	6	1	2	8	10	30	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	94 _i	77- _{ii}	9	1	11	7	33	30	99	99	95	97	84	86	2,3	4,4
Arabia Saudita	37 _i	55- _{ii}	8	12	3	10	6	14	...	...	...	...	...	...	...	...
Estado de Palestina	66	70	5	8	10	6	37	22	99	100	96	98	79	83	13,1	12,0
Sudán	...	...	41	40	34	37	49	48	71	76	40	41	29	33	-2,0	-1,7
República Árabe Siria	33- ₂	47	2	11	17	21	58	58	97	98	46	51	33	36	5,9	9,5
Túnez	...	...	1	3	6	5	30	18	92	96	84	92	52	58	11,8	15,6
Türkiye	72 _i	99- _{ii}	2	2	1	0,5	12	3	96	98	91	97	58	70	1,2	6,2
Emiratos Árabes Unidos	98 _i	100 _i	5	1	10	1	28	3	...	...	...	...	...	...	...	...
Yemen	4+ _i	...	19	21	31	27	56	50	65	73	48	57	31	38	-11,5	-6,5
Asia Central y Meridional																
Afganistán	...	...	41	53	50	67	67	79	55	71	41	54	29	37	-22,7	-21,8
Bangladesh	...	20- _i	17	5	18	3	47	26	79	88	59	71	25	35	-6,2	1,5
Bhután	...	56- _i	7	4	14	9	28	19	78	91	70	86	59	73	-1,8	7,4
India	...	94- _i	10	4	13	12	42	42	91	96	81	89	49	63	-7,5	-3,4
Irán, República Islámica del	48	59- ₃	2	1	4	1	16	9	94	96	85	91	64	73	8,5	13,7
Kazajstán	94	80	0,1	0,2	0,2	0,1	4	1	100	100	100	100	97	99	0,5	0,1
Kirguistán	66	84- _i	3	2	6	2	26	15	99	99	98	98	94	97	0,7	0,5
Maldivas	90	83	3	3	16	12	44	37	98	99	87	97	27	38	6,6	16,4
Nepal	84	76	27	8	10	6	33	34	73	88	62	79	32	49	-5,8	-1,9
Pakistán	...	12- _i	29	20	28	19	44	41	51	56	44	50	22	26	0,5	5,0
Sri Lanka	61	52- _i	1	0,3	2	1	27	7	...	...	...	...	...	...	...	...
Tayikistán	11	...	6	15	2	6	22	13	99	99	94	98	70	78	-18,8	-14,5
Turkmenistán	...	...	3	1	14	3	71	25	100	100	100	100	94	95	3,2	3,1
Uzbekistán	29	66- _i	2	0,4	3	1	12	21	100	100	98	98	92	99	-2,1	0,2

	Aprendizaje								Digital		Profesorado						Finanzas				Código del país		
	E								F		G						H		I				
	Nivel mínimo de competencia (%)								Centros de segundo ciclo de educación secundaria con acceso a Internet con fines pedagógicos (%)	Docentes capacitados (%)						Gasto público en educación como porcentaje del PIB (%)	Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (%)						
	Fin de primaria				Fin del primer ciclo de secundaria					Primaria	Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria										
	Lectura		Matemáticas		Lectura		Matemáticas				2015	2023	2015	2023	2015			2023	2015	2023		2015	2023
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023															
4.1.1								4.a.1		4.c.1								1.a.2					
	...	...	...	...	21	...	19	...	...	85	100	92	...	...	...	...	6,2	5,6	16,1	14,4 ₊₁	DZA		
	...	...	55	...	...	...	50	...	...	100	...	84	...	84	...	86	2,8	0,2	8,7 ₋₂	9,7 ₋₁	ARM		
	81 ₊₁	67 ₋₂	...	...	...	31 ₋₁	...	38 ₋₁	62 ₊₁	88	99	99	92 ₊₁	100	...	98	3,0	3,6	8,3	10,8 ₋₂	AZE		
	69 ₊₁	71 ₋₂	40	...	...	...	39	...	100 ₊₁	100	82	100	83	100	84	100	2,7	2,0 ₋₁	7,3	9,3 ₋₁	BHR		
	...	92 ₋₂	74	...	64	39 ₋₁	57	47 ₋₁	...	...	...	100 ₋₂	...	100 ₋₂	...	100 ₋₂	6,3	5,2 ₋₂	13,9	12,7 ₋₂	CYP		
	...	45 ₋₂	...	...	...	...	21	...	47 ₊₁	59 ₋₂	74 ₊₁	87 ₋₂	69 ₊₁	86 ₋₂	65 ₊₁	83 ₋₂	3,9	...	12,0	...	EGY		
	86 ₊₁	87 ₋₂	47	...	48	33 ₋₁	43	34 ₋₁	100 ₊₁	100	...	...	...	...	...	...	3,2	3,7	14,1	12,2 ₋₁	GEO		
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ	
	91 ₊₁	88 ₋₂	...	...	73	70 ₋₁	68	63 ₋₁	85 ₊₁	99 ₋₃	...	...	...	...	...	...	5,8	6,5 ₋₁	18,1	17,5 ₋₁	ISR		
	...	47 ₋₂	...	...	54	20 ₋₁	32	17 ₋₁	...	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	3,5 ₊₁	3,2 ₋₁	12,2 ₊₁	9,7 ₋₁	JOR		
	...	...	12	...	...	...	18	...	...	100 ₋₂	79	100 ₋₂	...	100 ₋₂	...	100 ₋₂	6,0 ₊₁	5,0	11,3 ₊₁	12,6	KWT		
	...	...	...	...	30	...	35	...	...	96	...	41	...	40	...	45	2,1 ₊₁	1,7 ₋₃	7,1 ₊₁	9,9 ₋₃	LBN		
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY	
	33 ₊₁	41 ₋₂	16	...	...	19 ₋₁	...	18 ₋₁	...	77	100	100	...	100	...	100	5,1	6,0	22,2	23,3 ₊₁	MAR		
	59 ₊₁	62 ₋₂	32	...	...	...	23	...	100 ₊₁	100	...	100 ₁	...	100 ₁	...	93 ₁	4,4 ₋₂	4,2 ₋₁	11,1 ₋₂	14,2 ₋₁	OMN		
	66 ₊₁	80 ₋₂	36	...	48	53 ₋₁	36	44 ₋₁	100 ₊₁	100	100	100	100	100	100	100	3,6 ₋₁	3,2 ₋₃	12,7 ₋₁	9,3 ₋₃	PSE		
	63 ₊₁	71 ₋₂	16	...	...	37 ₋₁	...	30 ₋₁	100 ₊₁	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	...	5,1	...	...	...	QAT	
	...	...	...	...	...	23 ₋₁	...	20 ₋₁	90 ₊₁	99	100	100	100	100	100	100	4,7	5,4 ₋₂	...	...	...	SAU	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	66	...	...	...	...	...	...	SDN	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	43	...	...	92 ₋₂	44	...	...	...	...	...	SYR	
	...	...	...	...	28	...	25	...	...	99	100	100	...	100 ₋₁	...	100 ₋₁	6,2	6,7	22,7	17,8 ₊₁	TUN		
	...	86 ₋₂	57	...	60	71 ₋₁	42	61 ₋₁	100	100 ₋₁	...	...	...	...	...	...	4,3	2,6 ₋₁	11,8	8,8 ₋₁	TUR		
	68 ₊₁	75 ₋₂	42	...	60	52 ₋₁	46	51 ₋₁	100 ₊₁	100	100	100	100	100	100 ₊₁	100	...	3,9 ₋₂	...	14,8 ₋₂	...	SON	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95 ₋₂	...	...	...	...	...	...	YEM	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,3	...	7,3	...	...	AFG	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58	48	77	60 ₋₂	68	59 ₊₁	63	1,9	1,8	12,0	11,6 ₊₁	...	BGD	
	...	...	...	...	...	...	...	...	97	99 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	97 ₋₁	5,8	5,8	19,9	17,2 ₊₁	...	BTN	
	...	...	...	...	...	...	...	...	40 ₊₁	76	...	95	77 ₊₁	92	...	92	4,1	4,1 ₋₁	16,3	14,2 ₋₁	...	IND	
	66 ₊₁	59 ₋₂	33	...	...	...	34	...	...	...	100	...	100	...	100 ₋₁	...	2,6	2,9	18,6	18,8 ₋₁	...	IRN	
	98 ₊₁	91 ₋₂	80	...	59	36 ₋₁	...	50 ₋₁	...	100	100	100	...	...	...	...	3,3	4,5 ₋₁	16,8	24,1 ₋₂	...	KAZ	
	...	...	...	...	...	...	...	...	48 ₊₁	91	93	96	...	...	...	...	7,0	6,8	19,1	21,0 ₋₁	...	KGZ	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	87 ₋₁	93	98 ₋₁	94	99 ₋₁	4,6	5,2	12,9	10,7 ₊₁	...	MDV	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77	94	98	81	96	83 ₁	91	3,3	3,7	...	12,8 ₋₂	...	NPL	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82	80 ₋₁	61	58 ₋₁	...	77 ₋₁	...	2,4	1,9	13,2	8,3	...	PAK	
	...	...	...	...	...	...	...	...	63 ₋₁	86	87 ₋₁	86	83 ₋₁	77 ₊₁₁	78 ₋₁	...	2,1	1,8	11,0	7,2 ₊₁	...	LKA	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	5,0	5,8	...	21,4 ₋₁	...	TJK	
	...	...	...	...	...	...	...	...	34 ₋₁	...	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	2,7	...	20,4	...	TKM	
	...	70 ₋₂	...	...	...	14 ₋₁	...	19 ₋₁	...	95	...	100	75	100	100 ₊₁	100	5,5	5,5	24,5	21,4 ₋₂	...	UZB	

PROGRESO DESDE 2015: INDICADORES SELECCIONADOS: Continuación

	Participación/Finalización														Género	
	A		B						C						D	
	Tasa neta de matriculación ajustada un año antes del ingreso en primaria (%)		Tasa de no escolarización (%)						Tasa de finalización (%)						Brecha de género en la tasa de finalización de la enseñanza secundaria superior (mujeres - hombres)	
			Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria			
País o territorio	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023
Indicador ODS	4.2.2		4.1.4						4.1.2							

Asia Oriental y Sudoriental																
Brunei Darussalam	92	73	-	-	0,2	0,1	19	20	...	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	44 _i	67	8	25	19	31	59	49	69	81	37	57	18	24	0,2	2,8
China	...	...	3	5	3	7	16	12	97	99	90	94	67	87	10,9	18,0
China, Hong Kong RAE	99 _{+i}	100	0,4	10	0,2	4	5	8	...	...	...	...	...	...	...	...
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonesia	...	91	5	3	10	9	33	42	97	99	84	90	55	41	2,2	1,8
Japón	98 _i	97 _{-2i}	0,1	0,2	0,2	0,3	1	1	100	100	...	...	...	...	...	...
RDP Lao	56	90	10	7	19	30	46	49	62	68	45	50	27	31	-1,3	3,4
Macao, China	99 _i	84 _i	9	9	6	8	13	7	...	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	88 _{+i}	86	3	1	11	4	39	39	99	100	96	98	50	61	12,9	19,0
Mongolia	83	90	6	3	2	6	7	29	99	100	95	99	78	92	11,2	6,7
Myanmar	...	...	8	10	31	14	55	21	76	87	48	56	20	23	5,6	8,3
Filipinas	81	72	4	5	9	9	20	19	90	96	71	81	69	72	15,0	16,0
República de Corea	93 _i	97 _{-i}	1	1	1	1	2	5	100	100	100	100	99	99	-0,1	-0,1
Singapur	...	99 _{-i}	2	2	1	3	1	3	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	...	97	2	1	5	6	15	13	98	100	86	90	58	68	14,4	15,3
Timor-Leste	74	60 ₋₃	7	7	13	6	28	17	71	80	56	65	50	55	2,7	9,1
Viet Nam	97 _{-i}	97 ₋₁	1	1	7	5	35	25	96	98	83	90	60	53	8,1	6,6
Oceanía																
Australia	88 _i	92 _{-i}	1	1	1	1	5	6	99	100	98	99	86	88	5,3	5,8
Islas Cook	90	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	52 _{+i}	93	0,5	0,4	2	1	22	15	98	99	92	95	86	93	5,4	2,5
Kiribati	...	99	2	4	9	15	42	24	93	94	77	80	14	20	5,7	9,3
Islas Marshall	70	91 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, E. F.	72 _{+i}	58 ₋₁	12	16	22	19	36	31	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	96	84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	94 _i	81 _{-i}	0,1	0,1	1	0,2	5	2	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	66	77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	91 ₋₁	86 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papúa Nueva Guinea	68 _{+i}	...	18	21	17	41	38	57	61	65	27	30	13	15	-2,8	-1,3
Samoa	28	38	1	2	1	2	12	13	98	98	96	97	53	59	16,7	21,3
Salomón, Islas	62	47	7	7	3	6	28	27	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	90 _{+i}	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	75	2	2	6	7	33	27	98	99	83	87	83	86	10,3	9,9
Tuvalu	96 _{+i}	96	...	...	...	...	...	...	98	98	76	80	47	55	14,9	20,1
Vanuatu	...	72	12	2	10	24	41	56	78	80	40	45	9	11	-2,3	-1,8

	Aprendizaje								Digital		Profesorado						Finanzas				Código del país
	E								F		G						H		I		
	Nivel mínimo de competencia (%)								Centros de segundo ciclo de educación secundaria con acceso a Internet con fines pedagógicos (%)	Docentes capacitados (%)						Gasto público en educación como porcentaje del PIB (%)	Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (%)				
	Fin de primaria				Fin del primer ciclo de secundaria					Primaria	Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria								
	Lectura		Matemáticas		Lectura		Matemáticas														
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023							2015			2023	2015	2023	
4.1.1								4.a.1		4.c.1								1.a.2			
	...	...	...	...	...	58 ₋₁	...	58 ₋₁	...	...	82	85	92	89	90	92	3,4 ₋₁	...	10,0 ₋₁	...	BRN
	...	...	...	...	...	8 ₋₁	...	12 ₋₁	...	60	100	100	100	100	...	100 ₋₂	1,7	3,0	15,3	15,7 ₋₂	KHM
	...	...	...	...	...	...	...	...	96 ₊₁	98	...	...	...	...	...	...	4,2	4,0 ₋₁	12,3	10,5 ₋₁	CHN
	99 ₊₁	98 ₋₂	98	...	91	83 ₋₁	91	86 ₋₁	94 ₊₁	100	96	94	...	...	...	...	3,3	3,8	16,8	14,9 ₋₂	PRK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,7 ₊₁	HKG
	...	...	18	...	45	25 ₋₁	31	18 ₋₁	...	96	...	35	...	37	...	37	3,6	1,3	16,7	13,9 ₋₁	IDN
	...	...	...	...	...	86 ₋₁	...	88 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	3,3	3,2 ₋₁	8,4	7,5 ₋₁	JPN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98	66	99	94 ₋₁	99 ₁	94 ₋₁	2,7	1,2	10,5	9,8	LAO
	98 ₊₁	96 ₋₂	...	...	88	87 ₋₁	93	92 ₋₁	100 ₊₁	100	96	99	87	94	87	95	3,0	6,2 ₋₁	14,7	10,1 ₋₁	MAC
	...	...	...	...	63	42 ₋₁	...	41 ₋₁	100 ₊₁	97	100	90	...	...	...	87	4,7	3,6	21,3	17,1	MYS
	...	...	...	...	...	36 ₋₁	...	49 ₋₁	89 ₊₁	100	100 ₋₁	98	...	38	...	...	4,4	3,7	3,6 ₊₁	10,0 ₋₂	MNG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₋₁	...	93 ₋₁	...	95 ₋₁	...	...	2,2	2,0 ₋₄	8,7	9,8 ₋₄	MMR
	...	...	...	...	...	24 ₋₁	...	16 ₋₁	73	65 ₋₂	100	100 ₋₁	100 ₊₁	100 ₋₁	100 ₊₁	100 ₋₁	2,8	3,6	15,1	16,7	PHL
	...	...	97	...	86	85 ₋₁	85	84 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	4,5	4,9 ₋₂	...	...	KOR
	97 ₊₁	97 ₋₂	93	...	89	89 ₋₁	94	92 ₋₁	100 ₊₁	100 ₋₁	99 ₊₁	98 ₋₁	...	...	...	...	2,9	2,2	16,4	10,1 ₋₁	SGP
	...	...	...	...	50	35 ₋₁	46	32 ₋₁	...	100	100	100	100	100	100	100	3,9	2,5	17,1	11,2 ₋₁	THA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,3	3,0 ₋₂	7,5	7,5 ₋₂	TLS
	...	...	...	...	86	77 ₋₁	81	72 ₋₁	...	92	99	83	100	90	...	100 ₋₁	3,4	2,9 ₋₁	15,0	15,4 ₋₁	VNM
	...	...	64	...	82	79 ₋₁	78	74 ₋₁	100	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	5,5	5,2 ₋₁	14,9	13,9 ₋₁	AUS
	...	75 ₋₂	...	63 ₋₂	...	...	...	...	100 ₊₁	100	99	100	...	95	...	100	3,9	4,1	10,2	6,8 ₊₁	COK
	...	60 ₋₂	...	66 ₋₂	...	...	...	...	...	90	...	96	...	...	...	93	4,8	4,2	17,4	11,6 ₊₁	FJI
	...	14 ₋₂	...	53 ₋₂	...	...	...	...	...	100	79	92	87 ₋₁	77	...	52	12,1	14,2 ₋₂	13,7	16,1 ₋₁	KIR
	...	40 ₋₂	...	38 ₋₂	...	...	...	...	...	72 ₋₂	...	52 ₋₁	...	68 ₋₁	...	80 ₋₁	...	7,5 ₋₁	24,7 ₊₁	11,3 ₋₁	MHL
	...	39 ₋₂	...	45 ₋₂	...	...	...	...	...	69 ₋₁	...	28 ₋₂	6	32 ₋₂	2	30 ₋₂	13,6	10,5 ₋₃	24,1	18,6 ₋₃	FSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100 ₊₁	16	100 ₊₁	100 ₋₁	100 ₊₁	57 ₋₁	6,3	7,8 ₋₁	10,2	...	NRU
	90 ₊₁	90 ₋₂	59	...	83	79 ₋₁	78	71 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	5,7	5,2 ₋₁	16,6	13,1 ₋₁	NZL
	...	81 ₋₂	...	82 ₋₂	...	...	...	...	100 ₊₁	100	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	16	...	...	...	7,0 ₊₁	NIU
	...	94 ₋₂	...	92 ₋₂	...	...	...	...	...	100	...	94	...	95	...	89	...	3,4	...	9,5	PLW
	...	48 ₋₂	...	55 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,7	1,3 ₋₂	4,8	3,9 ₋₂	PNG
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	62	...	...	...	...	100 ₋₁	55 ₋₃	4,6	6,1	14,0	12,9 ₊₁	WSM
	...	53 ₋₂	...	86 ₋₂	...	...	...	...	15 ₊₁	...	59	...	80	...	63	...	...	8,3	...	25,9	SLB
	...	72 ₋₂	...	67 ₋₂	...	...	...	...	...	100	67 ₊₁	44	75 ₊₁	100	...	92	...	...	...	...	TKL
	...	20 ₋₂	...	75 ₋₂	...	...	...	...	...	91	92	93	...	...	...	...	...	5,1	...	9,3 ₊₁	TON
	...	32 ₋₂	...	55 ₋₂	...	...	...	...	50 ₊₁	100	77 ₊₁	65	52 ₊₁	29 ₋₁	35 ₊₁	28 ₋₁	...	12,8	...	10,5	TUV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₋₁	21	...	...	...	5,6	10,6	12,7	20,9	VUT

PROGRESO DESDE 2015: INDICADORES SELECCIONADOS: Continuación

País o territorio	Participación/Finalización														Género	
	A		B						C						D	
	Tasa neta de matriculación ajustada un año antes del ingreso en primaria (%)		Tasa de no escolarización (%)						Tasa de finalización (%)						Brecha de género en la tasa de finalización de la enseñanza secundaria superior (mujeres - hombres)	
			Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria			
2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	
Indicador ODS	4.2.2		4.1.4						4.1.2							
América Latina y el Caribe																
Anguila	...	88 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	94 ₋₁	...	3	2	6	3	17	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	98	95 ₋₁	1	0,4	1	1	9	6	96	97	75	76	62	66	12,5	13,7
Aruba	...	...	0,2	0,1	1	0,3	2	1	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	37	37	21	32	23	20	28	30	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	99	75	1	11	1	2	2	1	99	99	99	99	94	95	7,5	6,5
Belice	88	53	2	12	11	8	37	27	81	85	37	42	15	17	5,5	7,9
Bolivia, E. P.	85 ₁	87 ₁	10	4	10	6	17	18	97	98	88	93	66	75	-1,0	1,1
Brasil	86 ₁	90 ₋₁₁	5	3	4	2	12	9	88	92	79	88	60	71	12,3	8,8
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	93 ₋₂	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	93 ₁	92 ₋₁₁	2	1	1	0,3	5	2	98	96	96	97	79	84	5,6	4,5
Colombia	87 ₋₁₁	...	3	2	4	2	15	6	92	95	77	81	68	66	7,2	5,4
Costa Rica	91 ₁	91 ₋₁₁	1	1	4	1	12	2	96	99	67	73	51	55	9,3	10,3
Cuba	100	98	3	2	3	5	21	26	99	99	96	96	74	71	5,2	8,8
Curaçao	...	97 ₁	6	18	12	20	20	22	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	71	94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Dominicana	86 ₁	84	7	9	4	12	21	30	90	94	84	90	54	60	14,6	19,1
Ecuador	98 ₁	94 ₋₁₁	1	9	3	4	23	20	95	99	85	95	65	75	6,1	7,8
El Salvador	86	80	9	16	9	23	30	46	88	93	65	72	34	35	4,2	7,5
Granada	78	49 ₋₁₁	0,5	0,3	1	-	6	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	81	86	11	9	28	35	58	67	78	86	48	57	33	39	-0,5	0,9
Guyana	...	83	4	10	13	18	36	33	98	99	86	90	60	69	13,2	14,8
Haití	...	...	7	8	4	8	24	20	41	49	32	39	15	19	-0,2	2,3
Honduras	70	65	18	18	34	38	53	59	86	92	58	69	44	51	9,1	9,9
Jamaica	...	93	12	29	15	26	26	22	99	99	96	98	93	95	3,0	2,2
México	...	98 ₋₁₁	1	3	6	10	29	31	97	98	85	89	50	58	3,0	4,5
Montserrat	85	88 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	81	9	9	7	12	18	36	71	76	45	50	34	38	9,1	11,5
Panamá	79	73	8	8	13	16	31	29	94	95	74	78	59	63	11,5	12,7
Paraguay	76 ₊₁	77	15	19	16	26	33	37	91	94	73	81	61	67	5,7	8,2
Perú	98	100	3	1	4	1	16	6	95	98	85	93	77	86	-0,6	0,3
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	95	48	1	1	9	7	21	21	99	100	95	98	84	92	16,4	13,0
San Vicente/Granadinas	96	58 ₋₁	0,4	0,3	4	3	23	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	90	50	11	14	17	24	43	62	85	87	55	58	28	32	12,4	14,8
Trinidad y Tobago	...	32	6	16	7	20	18	33	97	98	93	95	84	84	9,5	11,0
Islas Turcas y Caicos	91 ₋₁	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	100 ₁	98 ₋₁₁	1	1	3	2	17	6	98	98	70	71	40	43	9,9	10,6
Venezuela, R.B.	93	...	3	1	9	2	26	14	87	88	81	85	40	44	16,4	18,9

	Aprendizaje								Digital		Profesorado						Finanzas				Código del país		
	E								F		G						H		I				
	Nivel mínimo de competencia (%)								Centros de segundo ciclo de educación secundaria con acceso a Internet con fines pedagógicos (%)	Docentes capacitados (%)						Gasto público en educación como porcentaje del PIB (%)	Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (%)						
	Fin de primaria				Fin del primer ciclo de secundaria					Primaria	Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria										
	Lectura		Matemáticas		Lectura		Matemáticas				2015	2023	2015	2023	2015			2023	2015	2023		2015	2023
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023															
4.1.1								4.a.1		4.c.1								1.a.2					
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₋₁	75	...	...	...	...	...	3,0	3,5 ₋₂	12,5	10,1 ₋₁	AIA			
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	65	...	...	...	...	...	2,1	3,6 ₋₁	7,6	9,8	ATG			
32 ₋₂	...	21 ₋₂	...	...	45 ₋₁	...	27 ₋₁	58	70 ₋₁	...	...	...	...	...	...	5,8	4,8 ₋₁	14,0	12,7 ₋₁	ARG			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5,9	4,4 ₋₄	23,2	19,4 ₋₄	ABW			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90	92	83	91	86	91	2,3	2,8 ₋₁	12,4	11,6	BHS			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	66	75	52	51	52	51	5,2	4,0	17,8	12,5	BRB			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	68	89	50	75	40	68	5,4	4,3	21,6	18,5	BLZ			
...	...	...	...	...	...	...	...	22 ₋₂	...	85	90	...	...	...	...	8,1	7,6 ₋₁	18,3	23,1 ₋₂	BOL			
37 ₋₂	...	17 ₋₂	...	49	50 ₋₁	30	27 ₋₁	...	...	...	93 ₋₂	...	78 ₋₂	...	86 ₋₂	6,2	5,5 ₋₂	12,7	12,8 ₋₂	BRA			
...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	100 ₋₁	92	50 ₋₁	...	...	...	...	4,7	2,5 ₋₁	13,3	10,9 ₊₁	VGB			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	88 ₋₂	98	...	98	...	99	...	1,5 ₋₁	...	15,0 ₋₄	CYM			
58 ₋₂	...	44 ₋₂	...	72	66 ₋₁	28	44 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	4,9	5,0 ₋₂	19,6	14,9 ₋₂	CHL			
39 ₋₂	...	15 ₋₂	...	57	49 ₋₁	34	29 ₋₁	83 ₊₁	84 ₋₁	94	98 ₋₁	97	98 ₋₁	98	98 ₋₁	...	...	...	...	COL			
50 ₋₂	...	21 ₋₂	...	60	53 ₋₁	38	28 ₋₁	51 ₊₁	83 ₋₃	94	94 ₋₃	97	97 ₋₃	96	97 ₋₃	6,9	6,2 ₋₂	23,4	31,2 ₋₂	CRI			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	66	100	100	100	100	100	100	9,0	9,4 ₋₂	15,3	17,0 ₋₁	CUB			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5,1 ₋₂	...	19,5	12,4 ₋₁	CUW			
...	...	...	...	...	...	...	...	93 ₊₁	100	64	66	46 ₋₁	...	46 ₋₁	...	3,4	4,7	10,2	7,1 ₊₁	DMA			
8 ₋₂	...	2 ₋₂	...	28	25 ₋₁	9	8 ₋₁	...	73	87	100 ₋₂	88	100 ₋₂	79	100 ₋₂	3,6	3,9 ₋₁	21,5 ₋₁	21,9 ₊₁	DOM			
24 ₋₂	...	14 ₋₂	...	...	...	...	...	76 ₊₁	79	...	90	...	80	...	75	5,1	3,9	11,6	9,7	ECU			
...	...	...	...	...	28 ₋₁	...	11 ₋₁	...	...	96	98	93	97	90	93	3,9	3,2	17,2	12,0 ₋₂	SLV			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₋₁	64	60 ₋₁	42	...	42	...	4,2	3,9 ₋₁	9,9	14,5 ₊₁	GRD			
19 ₋₂	...	9 ₋₂	...	...	32 ₋₁	...	13 ₋₁	59 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	3,0	3,2	20,4	18,9 ₋₁	GTM			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77	66	...	...	...	...	3,9	...	17,9	...	GUY			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,9	1,3 ₋₁	14,6	10,3 ₊₁	HTI			
16 ₋₂	...	7 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,4	4,0	24,6	15,4	HND			
...	...	...	...	...	50 ₋₁	...	26 ₋₁	100 ₊₁	56	93	95	...	...	...	...	5,5	5,7	20,1	16,9 ₋₁	JAM			
43 ₋₂	...	45 ₋₂	...	58	53 ₋₁	43	34 ₋₁	51 ₊₁	53 ₋₂	84	91 ₋₂	...	...	...	...	5,1	4,2 ₋₂	19,0	15,9 ₋₂	MEX			
...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	...	72 ₋₁	...	...	...	...	...	6,0	7,6 ₋₁	5,5	7,7 ₊₁	MSR			
15 ₋₂	...	3 ₋₂	...	...	...	...	...	...	18 ₋₁	...	59	...	...	...	...	4,1 ₁	3,8 ₋₁	22,3 ₁	17,7	NIC			
21 ₋₂	...	4 ₋₂	...	...	42 ₋₁	...	16 ₋₁	...	39	99	...	94	...	98 ₋₁	...	3,4	3,4 ₋₁	15,2	11,9	PAN			
16 ₋₂	...	6 ₋₂	...	...	34 ₋₁	...	15 ₋₁	28 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	3,3	3,4	18,2 ₊₁	22,0	PRY			
31 ₋₂	...	23 ₋₂	...	...	50 ₋₁	...	34 ₋₁	71 ₊₁	80	...	13	...	...	...	...	4,0	4,2	17,6	19,2 ₊₁	POR			
...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	100 ₋₂	72	68 ₋₂	...	...	...	...	2,5	3,6 ₋₁	8,8	10,2 ₊₁	KNA			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	...	77	...	70	...	66	3,9	3,7 ₋₁	16,5	16,3 ₋₁	LCA			
...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	...	84	79	...	...	...	...	5,0	7,2 ₋₁	17,2	12,6 ₊₁	VCT			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,2 ₋₁	...	23,0	SXM			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	98	100	84	82 ₋₂	50	...	...	5,5	2,9	11,4	8,6 ₊₁	SUR			
80 ₊₁	...	...	...	58	...	48	...	...	...	81	...	...	...	...	...	4,5	2,9 ₋₁	12,3	8,9 ₊₁	TTO			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	89 ₋₁	80	...	...	...	...	3,0	3,1	12,8	9,3	TCA			
44 ₋₂	...	38 ₋₂	...	61	59 ₋₁	48	43 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	...	...	...	...	4,2	4,5 ₋₁	14,7	15,4	URY			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88	...	88	...	88	...	...	...	-	VEN			

PROGRESO DESDE 2015: INDICADORES SELECCIONADOS: Continuación

País o territorio	Participación/Finalización														Género	
	A		B						C						D	
	Tasa neta de matriculación ajustada un año antes del ingreso en primaria (%)		Tasa de no escolarización (%)						Tasa de finalización (%)						Brecha de género en la tasa de finalización de la enseñanza secundaria superior (mujeres - hombres)	
			Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria			
2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	
Indicador ODS	4.2.2		4.1.4						4.1.2							

Europa y América del Norte																
Albania	86 _i	94 _i	2	10	3	3	11	9	98	97	96	97	75	87	2,6	4,8
Andorra	89	94	11	7	15	4	21	9	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	97 _i	97 _{-ii}	1	1	1	1	7	6	100	100	99	98	85	86	3,4	5,7
Belarús	97	98	2	4	0,2	0,4	2	1	100	100	99	99	90	93	3,4	2,1
Bélgica	98 _i	99 _{-ii}	1	1	1	1	1	2	99	99	87	91	83	86	8,1	8,1
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	18 _{+i}	32	10	10	3	13	23	27	100	100	98	99	60	65	9,2	11,3
Bulgaria	94 _i	94 _{-ii}	2	5	3	5	11	9	99	99	94	94	85	87	0,1	0,8
Canadá	...	95 _{-ii}	0,1	-	0,3	0,2	11	9	100	100	99	99	86	88	6,0	6,4
Croacia	98 _i	100 _{-ii}	-	-	-	-	9	6	100	100	99	99	96	98	0,7	0,5
Chequia	91 _i	94 _{-ii}	2	1	0,3	1	4	4	100	100	96	96	90	90	1,3	1,8
Dinamarca	99 _i	98 _{-ii}	0,3	0,2	1	1	9	6	100	100	100	100	75	76	10,3	11,1
Estonia	93 _i	94 _{-ii}	2	2	1	2	6	7	99	100	97	97	84	85	7,6	8,5
Finlandia	98 _i	96 _{-ii}	1	2	1	2	4	3	100	100	100	100	88	89	2,6	2,7
Francia	100 _i	100 _{-ii}	1	0,1	2	0,2	5	2	99	100	98	98	84	87	4,1	5,1
Alemania	98 _i	96 _{-ii}	1	1	1	1	10	10	100	100	92	92	80	82	3,9	5,3
Grecia	96 _i	100 _{-ii}	2	0,1	3	1	7	3	99	99	95	96	91	95	3,3	3,2
Hungría	91 _i	96 _{-ii}	4	4	2	5	9	19	99	99	96	96	84	86	1,5	2,8
Islandia	98 _i	97 _{-ii}	1	1	1	1	15	13	97	97	97	98	65	66	12,4	17,1
Irlanda	97 _i	93 _{-ii}	-	-	-	-	0,4	-	100	100	98	99	92	95	3,5	2,2
Italia	98 _i	95 _{-ii}	1	2	0,4	2	7	5	100	100	99	99	81	86	6,5	4,9
Letonia	97 _i	98 _{-ii}	1	1	0,2	0,4	3	1	100	100	98	98	84	86	9,7	9,3
Liechtenstein	98 _i	98 _{-ii}	1	0,2	6	1	11	5	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	100 _i	100 _{-ii}	-	-	3	0,1	6	1	100	100	99	99	90	91	5,3	5,2
Luxemburgo	99 _i	99 _{-ii}	3	1	4	2	16	13	99	99	86	89	78	81	6,5	7,4
Malta	99 _i	89 _{-ii}	1	7	1	2	13	10	98	98	98	98	74	82	10,6	11,3
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	65 _i	84 _i	0,1	0,1	0,2	0,1	3	1	99	99	97	98	84	88	4,2	5,3
Países Bajos (Reino de los)	99 _i	99 _{-ii}	0,2	0,1	0,3	0,3	1	2	100	100	89	89	77	79	9,3	9,2
Macedonia del Norte	42 _i	50 _{-ii}	4	3	8	7	30	12	99	99	96	98	77	85	0,6	2,5
Noruega	98 _i	98 _{-ii}	0,3	0,3	1	1	7	5	100	100	100	100	78	81	7,3	7,6
Polonia	96 _{-ii}	100 _{-ii}	4	1	3	1	4	2	100	100	98	99	91	91	4,8	4,6
Portugal	97 _i	100 _{-ii}	-	-	0,1	-	1	0,1	99	99	89	93	71	81	11,3	9,1
República de Moldova	99 _i	...	6	0,2	14	1	37	8	99	99	95	96	79	81	6,8	7,1
Rumanía	89 _i	81 _{-ii}	7	14	9	14	19	26	99	99	93	93	79	81	-0,9	-1,0
Federación de Rusia	89 _i	83 _i	4	0,3	2	0,3	1	2	100	100	99	100	90	91	2,4	2,8
San Marino	...	98 _i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	96 _i	87 _{-ii}	1	2	1	2	10	14	100	100	98	99	75	82	11,5	10,2
Eslovaquia	81 _i	91 _{-ii}	6	3	3	4	10	9	100	100	99	99	93	93	0,5	0,2
Eslovenia	92 _i	95 _{-ii}	2	1	2	1	3	1	99	100	99	99	91	93	4,9	4,9
España	98 _i	97 _{-ii}	1	2	1	3	5	7	98	99	92	95	70	74	11,5	12,5
Suecia	98 _i	99 _{-ii}	0,3	0,2	0,4	0,4	2	1	100	100	99	99	88	89	2,3	3,3
Suiza	98 _i	98 _{-ii}	0,2	0,1	2	1	18	16	100	100	98	99	92	93	1,6	2,4
Ucrania	69 _i	76 _{-ii}	3	2	1	1	3	2	100	100	99	99	95	97	2,6	2,0
Reino Unido	99 _{-ii}	...	2	3	1	1	2	5	100	100	100	100	88	90	3,2	3,2
Estados Unidos	91 _i	87 _{-ii}	3	3	2	2	7	4	100	100	99	99	92	94	2,8	2,5

	Aprendizaje								Digital		Profesorado						Finanzas				Código del país
	E								F		G						H		I		
	Nivel mínimo de competencia (%)								Centros de segundo ciclo de educación secundaria con acceso a Internet con fines pedagógicos (%)	Docentes capacitados (%)						Gasto público en educación como porcentaje del PIB (%)	Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (%)				
	Fin de primaria				Fin del primer ciclo de secundaria					Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria									
	Lectura		Matemáticas		Lectura		Matemáticas														
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023					2015	2023	2015			2023	2015	2023	
4.1.1								4.a.1		4.c.1								1.a.2			
	...	92 ₋₂	...	...	50	26 ₋₁	47	26 ₋₁	...	67 ₋₂	...	62 ₋₂	...	71 ₋₂	...	61 ₋₂	3,4	2,7 ₋₁	10,4	9,8 ₋₂	ALB
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	100	100	100	...	...	...	...	3,3	1,9	10,4	12,8	AND
	98 ₊₁	96 ₋₂	...	...	77	75 ₋₁	78	75 ₋₁	100	100 ₋₁	...	...	...	...	...	...	5,5	4,8 ₋₁	9,7	9,0 ₋₁	AUT
	...	...	...	...	...	...	...	...	87 ₊₁	100	99	99	98	98	91	95	4,8	5,0	13,1	12,8 ₋₁	BLR
	97 ₊₁	94 ₋₂	88	...	80	75 ₋₁	80	75 ₋₁	100	...	...	...	...	...	...	...	6,5	6,4 ₋₂	11,7	11,3 ₋₂	BEL
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	...	100 ₋₁	...	100 ₋₁	...	100 ₋₁	...	1,5	1,9	9,0	...	BMU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,0	4,1 ₋₂	10,3 ₊₁	10,4 ₋₂	BIH
	95 ₊₁	93 ₋₂	75	...	59	47 ₋₁	58	46 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	3,9	4,7 ₋₂	9,7	10,6 ₋₂	BGR
	96 ₊₁	99 ₋₂	69	...	89	82 ₋₁	86	78 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	4,7	4,1 ₋₁	12,7	11,1 ₋₁	CAN
	...	98 ₋₂	67	...	80	77 ₋₁	68	67 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	5,0	4,1 ₋₂	10,5	10,7 ₋₂	HRV
	97 ₊₁	96 ₋₂	78	...	78	79 ₋₁	78	74 ₋₁	99	99 ₋₁	...	...	...	...	...	...	5,8	4,8 ₋₂	10,5	10,9 ₋₂	CZE
	...	...	...	...	85	81 ₋₁	86	80 ₋₁	100	100 ₋₃	...	...	...	...	...	...	7,0	5,3 ₋₁	12,9	11,8 ₋₁	DNK
	...	...	...	...	89	86 ₋₁	89	85 ₋₁	100	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	5,1	5,3 ₋₂	15,0	14,3 ₋₂	EST
	98 ₊₁	96 ₋₂	82	...	89	79 ₋₁	86	75 ₋₁	100	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	7,0	6,5 ₋₂	11,0	10,2 ₋₂	FIN
	94 ₊₁	94 ₋₂	58	...	79	73 ₋₁	77	71 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	5,4	5,4 ₋₂	9,6	8,9 ₋₂	FRA
	95 ₊₁	94 ₋₂	77	...	84	74 ₋₁	83	70 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	4,9	4,5 ₋₁	9,6	9,2 ₋₁	DEU
	...	...	...	...	73	62 ₋₁	64	53 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	3,7	4,1 ₋₂	7,7	7,1 ₋₂	GRC
	97 ₊₁	94 ₋₂	75	...	73	74 ₋₁	67	70 ₋₁	100	...	...	...	...	...	...	...	4,5	4,7 ₋₂	10,3	10,4 ₋₂	HUN
	...	...	...	...	78	60 ₋₁	76	66 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	7,5	7,1 ₋₁	15,6	14,9 ₋₁	ISL
	...	...	...	...	90	89 ₋₁	85	81 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	3,7	3,0 ₋₂	11,9	12,0 ₋₂	IRL
	98 ₊₁	97 ₋₂	69	...	79	79 ₋₁	62	70 ₋₁	92 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	4,1	4,2 ₋₂	7,9	7,4 ₋₂	ITA
	99 ₊₁	94 ₋₂	...	...	82	77 ₋₁	79	78 ₋₁	100 ₊₁	...	100	100 ₋₂	100	100 ₋₂	100	100 ₋₂	5,3	4,6 ₋₂	15,2	12,7 ₋₂	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE
	97 ₊₁	97 ₋₂	81	...	75	75 ₋₁	75	72 ₋₁	...	91 ₋₁	95	91 ₋₃	...	...	...	...	4,2	4,3 ₋₂	14,4	12,7 ₋₂	LTU
	...	...	...	...	74	...	74	...	100	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	3,8	4,7 ₋₁	11,2	10,7 ₋₁	LUX
	73 ₊₁	90 ₋₂	...	...	64	64 ₋₁	71	67 ₋₁	...	...	85	84 ₋₂	...	...	...	...	5,0	5,4 ₋₂	13,2	12,7 ₋₂	MLT
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ₊₁	100	...	77	...	68	...	75	1,0 ₋₁	1,2 ₋₁	5,0 ₋₁	7,7	MCO
	...	87 ₋₂	...	...	58	47 ₋₁	48	41 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
	99 ₊₁	96 ₋₂	83	...	82	65 ₋₁	83	73 ₋₁	100	100 ₋₁	...	...	...	...	...	...	5,3	5,1 ₋₁	11,8	11,6 ₋₁	NLD
	...	70 ₋₂	...	...	29	26 ₋₁	30	34 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MKD
	...	...	70	...	85	73 ₋₁	83	68 ₋₁	100	100 ₋₁	...	...	...	...	...	...	7,5	4,0 ₋₁	11,1	10,1 ₋₁	NOR
	98 ₊₁	97 ₋₂	80	...	86	78 ₋₁	83	77 ₋₁	100	100 ₋₂	100	...	99	...	98	...	4,8	4,7 ₋₂	12,7	11,2 ₋₂	POL
	97 ₊₁	94 ₋₂	82	...	83	77 ₋₁	76	70 ₋₁	100	97 ₋₂	100	100 ₋₃	...	100 ₋₃	...	100 ₋₃	4,9	4,8 ₋₂	10,5	9,7 ₋₂	PRT
	...	...	...	...	54	51 ₋₁	50	44 ₋₁	88 ₊₁	99	...	100	...	100	...	100	5,8	6,3	18,2	15,8 ₋₁	MDA
	...	...	...	...	61	58 ₋₁	60	51 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	3,1	3,3 ₋₂	8,5	8,1 ₋₂	ROU
	99 ₊₁	98 ₋₂	89	...	84	...	81	...	...	...	99 ₁	96	...	...	...	...	3,8	4,1 ₋₁	2,2	8,9 ₋₃	RUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	...	35	...	...	...	...	3,1	3,4 ₋₁	...	7,5 ₋₁	SMR
	...	93 ₋₂	72	...	...	64 ₋₁	...	57 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	3,6 ₊₁	3,2 ₋₁	8,7 ₊₁	7,4 ₋₁	SRB
	93 ₊₁	94 ₋₂	65	...	68	65 ₋₁	72	67 ₋₁	100	100 ₋₁	96 ₋₁	98 ₋₁	96 ₋₁	98 ₋₁	95 ₋₁	98 ₋₁	4,6	4,8 ₋₂	9,1	9,4 ₋₂	SVK
	96 ₊₁	94 ₋₂	75	...	85	74 ₋₁	84	75 ₋₁	100	100 ₋₁	...	...	...	...	...	...	4,9	5,4 ₋₂	11,5	11,5 ₋₂	SVN
	97 ₊₁	95 ₋₂	67	...	84	76 ₋₁	78	73 ₋₁	100	100 ₋₂	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	4,3	4,3 ₋₁	9,4	9,2 ₋₁	ESP
	98 ₊₁	95 ₋₂	75	...	82	76 ₋₁	79	73 ₋₁	...	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	7,4	7,6 ₋₂	13,0	13,5 ₋₂	SWE
	...	...	...	...	80	75 ₋₁	84	81 ₋₁	100	...	...	...	...	...	...	...	5,0	4,9 ₋₁	15,4	15,4 ₋₁	CHE
	...	...	...	...	...	59 ₋₁	...	58 ₋₁	96 ₊₁	98	86 ₊₁	90	...	...	...	...	5,7	5,9 ₋₁	13,5	8,5 ₋₁	UKR
	97 ₊₁	97 ₋₂	80	...	82	80 ₋₁	78	76 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	5,6	5,0 ₋₁	12,3	10,6 ₋₁	GBR
	96 ₊₁	95 ₋₂	79	...	81	80 ₋₁	71	66 ₋₁	100	...	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	100	100 ₋₁	4,9	5,4 ₋₂	16,1	12,7 ₋₃	USA

CUADRO 1: Características del sistema educativo y gasto en educación

	Sistemas educativos																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita		Edad oficial de acceso a la educación primaria	Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matriculación (000)			
	1 año de preescolar	9 años de primaria-secundaria	1 año de preescolar	12 años de primaria-secundaria		Preprimaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria
Indicador ODS	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Año de referencia	2023																
Región	% de países				Mediana					Suma							
Mundo	24	75	52	56	6	3	6	3	3	351	758	832	610	203 _i	771 _i	641 _i	264 _i
África subsahariana	4	46	20	25	6	3	6	3	3	85	192	166	113	21 _i	191 _i	74 _i	10 _i
Norte de África y Asia Occidental	8	92	58	75	6	3	6	3	3	26	64	66	46	9 _i	61 _i	54 _i	23 _i
Norte de África	-	83	50	50	6	2	6	3	3	11	34	30	21	4	32	24 _i	8
Asia Occidental	11	94	61	83	6	3	6	3	3	15	30	35	25	5 _i	29 _i	30 _i	15 _i
Asia Central y Meridional	14	64	50	50	6	3	5	4	3	99	188	261	187	53	201	190	57
Asia Central	20	100	100	40	7	4	4	5	2	6	6	10	6	3 _i	6 _i	9 _i	3 _i
Asia Meridional	11	44	22	56	6	2	5	3	4	93	181	251	181	50	195	181	54
Asia Oriental y Sudoriental	22	78	44	44	6	3	6	3	3	76	185	182	144	66	188 _i	166 _i	89
Asia Oriental	29	100	71	57	6	3	6	3	3	53	120	114	90	51	119	108	67
Asia Sudoriental	18	64	22	33	6	3	6	3	3	23	65	68	54	15 _i	69 _i	57 _i	22
Oceanía	18	65	55 _i	64 _i	6	2	6	4	3	2	4 _i	4 _i	3 _i	1 _i	5 _i	4 _i	2 _i
América Latina y el Caribe	54	83	71	58	6	2	6	3	3	27	59	65	53	21 _i	61 _i	63 _i	31 _i
Caribe	27	82	53	58	5	2	6	3	2	...	...	...	...	...	...	...	...
América Central	100	86	86	57	6	3	6	3	3	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Sur	75	83	92	58	6	3	6	3	3	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte	33	93	64	74	6	3	5	3	3	37	67	88	64	32 _i	66 _i	89 _i	51 _i
Europa	35	93	61	72	6	3	5	4	3	24	39	59	39	23 _i	39 _i	61 _i	31 _i
América del Norte	-	100	100	100	6	3	6	3	3	13	27	29	24	9 _i	26 _i	28 _i	19 _i
Ingresos bajos	4	46	30	25	6	3	6	3	3	58	113	101	69	12 _i	114 _i	41 _i	6 _i
Ingresos medios	22	67	46	47	6	3	6	3	3	255	565	636	467	158 _i	577 _i	502 _i	199
Medios bajos	18	55	34	30	6	3	6	3	3	146	321	383	274	73 _i	330 _i	260 _i	74
Medios altos	26	79	57	63	6	3	6	3	3	102	236	241	185	79 _i	239 _i	230 _i	119
Ingresos altos	35	93	67	75	6	3	6	3	3	44	85	104	78	37 _i	84 _i	107 _i	62 _i

- A Años de educación obligatoria, desglosados por niveles.
- B Años de educación gratuita, desglosados por nivel.
- C Edad oficial de acceso a la educación primaria.
- D Duración oficial de los niveles educativos en años.
- E Población oficial en edad escolar, desglosada por nivel (para terciaria: los cinco años siguientes al segundo ciclo de educación secundaria).
- F Matriculación total absoluta por nivel.
- G Gasto público inicial en educación como % del PIB.
- H Gasto público inicial en educación como % del gasto público total.
- I Gasto público inicial por alumno por nivel, en dólares de la PPA a precios constantes y como % del PIB per cápita.

Nota: PPA = paridad de poder adquisitivo.

Fuente: IEU, salvo que se indique lo contrario. Los datos se refieren al curso escolar que finaliza en 2023, salvo que se indique lo contrario.

Los conjuntos representan a los países que figuran en el cuadro con datos disponibles y pueden incluir estimaciones de países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2021 en lugar de 2023).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

	Finanzas									
	G Gasto público en educación (% del PIB)	H Porcentaje del gasto público total destinado a la educación (%)	I Gasto público en educación por alumno							
			PPA a precios constantes en dólares estadounidenses				% del PIB per cápita			
			Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria
				1.a.2	4.5.4					
		2023								
	Mediana									
	4,1	12,5	3477 _i	3442 _i	4194 _i	5835 _i	14 _i	17 _i	19 _i	24 _i
	3,7	14,8	...	...	...	...	...	...	...	...
	4,0	12,4	1889 _i	3167 _i	3333 _i	6038 _i	9 _i	15 _i	16 _i	16 _i
	6,0 _i	17,8 _i	...	...	...	...	...	...	...	...
	3,7	10,8	2626 _i	4748 _i	4979 _i	6038 _i	10 _i	15 _i	16 _i	16 _i
	4,1	17,2	209 _i	1016 _i	1126 _i	2900 _i	3 _i	11 _i	14 _i	20 _i
	5,5	21,4	2066 _i	911 _i	...	2253	28 _i	11 _i	...	14
	3,3	12,2	140 _i	1016 _i	1093	3103 _i	1 _i	11 _i	14	26 _i
	3,1	10,8	...	8684 _i	...	8043 _i	...	16 _i	...	17 _i
	3,9	10,3	6813 _i	12 175 _i	...	12 271 _i	14 _i	20 _i	...	22 _i
	2,7	12,6	...	...	...	...	...	...	...	...
	6,1	11,6	...	...	...	...	...	19 _i	16 _i	...
	3,9	12,8	1685 _i	2450 _i	3165 _i	2649 _i	12 _i	13	15	18 _i
	3,7	12,0	...	2450 _i	3359 _i	...	6 _i	12 _i	18 _i	...
	3,8	15,9	1345	1767	1568	2601	11	13	14	14
	4,5	15,2	2978	2645	2420	3268 _i	15	14	17	19 _i
	4,7	10,7	9255	10 641	11 746	12 882	19	21	23	27
	4,7	10,6	9342	10 418	11 370	12 746	19	21	23	27
	4,1	11,9	9169 _i	14 274 _i	15 044 _i	19 039	14 _i	22 _i	23 _i	22
	3,8 _i	15,7 _i	...	...	...	...	...	...	...	...
	3,9	13,6	1327 _i	1767 _i	1958 _i	2637 _i	11 _i	14 _i	16 _i	18 _i
	3,6	15,1	...	797 _i	...	...	...	...	...	...
	4,2	12,8	1995 _i	2405 _i	2977 _i	2798 _i	11 _i	15 _i	17 _i	17 _i
	4,5	11,1	8949 _i	10 755	11 355	13 248	18 _i	20	22	25

CUADRO 1: Continuación

País o territorio	Sistemas educativos																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita			Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matriculación (000)			
	1 año de preescolar	9 años de primaria-secundaria	1 año de preescolar	12 años de primaria-secundaria		Preprimaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria
Indicador ODS	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Año de referencia	2023																
África subsahariana																	
Angola	1	9	1	9	6	3	6	3	3	3507	6225	5077	3352	799	5248	2464	332
Benín	-	6	-	6	6	2	6	4	3	825	2186	2101	1243	170	2398	929	129
Botswana	-	-	...	...	6	3	7	3	2	177	398	263	235	42	382	176	51
Burkina Faso	-	10	-	10	6	3	6	4	3	2088	3921	3833	2165	142	2836	1185	220
Burundi	-	-	...	...	7	3	6	3	3	1205	2369	1885	1123	126	2302	741	70
Cabo Verde	-	10	-	8	6	3	6	3	3	30	63	64	52	24	61	55	...
Camerún	-	6	-	6	6	2	6	4	3	1695	4577	4522	2640	628	5156	2007	417
República Centroafricana	-	10	-	13	6	3	6	4	3	568	1028	1042	591	...	...	...	...
Chad	-	10	-	10	6	3	6	4	3	1859	3220	2972	1646	33	2955	750	68
Comoras	-	6	-	6	6	3	6	4	3	68	127	123	75	15	120	68	...
Congo	-	10	3	13	6	3	6	4	3	503	989	972	531	26	881	...	55
Côte d'Ivoire	-	10	-	10	6	3	6	4	3	2474	4558	4692	2846	263	4633	3098	317
Congo, R. D.	-	6	-	6	6	3	6	2	4	10 320	17 630	13 951	9324	838	21 146	7928	564
Djibouti	-	10	1	12	6	2	5	4	3	...	...	...	113	7	70	69	...
Guinea Ecuat.	-	6	-	6	7	3	6	4	2	134	249	208	124	...	118	...	7
Eritrea	-	8	-	8	6	2	5	3	4	190	477	659	402	56	398	267	...
Eswatini	-	7	-	7	6	3	7	3	2	83	196	132	116	...	222	...	...
Etiopía	-	8	-	8	7	3	6	4	2	10 177	18 403	17 043	12 635	4042	15 545	...	...
Gabón	-	10	-	10	6	3	5	4	3	183	295	349	207	78	284	232	29
Gambia	-	9	-	9	7	4	6	3	3	323	457	390	262	136	428	370	...
Ghana	2	9	2	9	6	2	6	3	3	1687	4999	4378	3194	1962	4760	3290	702
Guinea	-	6	-	6	7	3	6	4	3	1209	2202	2190	1348	230	2072	750	88
Guinea-Bissau	-	9	...	...	6	3	6	3	3	174	338	301	214	...	...	...	...
Kenya	-	12	-	12	6	3	6	2	4	4098	8037	7949	5670	2739	6413	...	528
Lesotho	-	7	-	7	6	3	7	3	2	162	361	235	223	47	312	...	...
Liberia	-	6	-	6	6	3	6	3	3	440	854	786	543	543	570	275	...
Madagascar	-	5	3	12	6	3	5	4	3	2455	3766	4820	2961	1052	5294	1624	190
Malawi	-	8	-	8	6	3	6	4	2	1794	3414	3174	2185	...	4624	990	...
Mali	-	9	3	12	7	3	6	3	3	2263	3995	3274	2130	166	2973	1305	84
Mauritania	-	9	3	13	6	3	6	4	3	409	771	801	455	...	862	258	24
Mauricio	-	12	-	13	5	2	6	3	4	26 _i	80 _i	115 _i	96 _i	24	89	114	43
Mozambique	-	-	...	...	6	3	7	3	2	3093	6455	3866	3341	...	7747	1419	217
Namibia	-	7	-	7	7	2	7	3	2	130	420	249	234	50	548	...	68
Níger	-	-	...	...	7	3	6	4	3	2592 _i	4411 _i	3975 _i	2165 _i	190	3023	910	87
Nigeria	-	9	-	9	6	1	6	3	3	6567	36 346	31 221	21 507	525	30 456	13 948	...
Rwanda	-	6	-	9	6	3	6	3	3	1010 _i	1869 _i	1816 _i	1347 _i	541	2838	819	120
Santo Tomé y Príncipe	-	6	-	6	6	3	6	3	3	18	37	33	23	12	38	28	3
Senegal	-	11	-	10	6	3	6	4	3	1521	2834	2820	1655	303	2340	1283	286
Seychelles	-	11	-	11	6	2	6	3	4	3 _i	10 _i	11 _i	7 _i	3	10	8	1
Sierra Leona	-	9	-	9	6	3	6	3	4	698	1318	1388	868	172	2017	946	...
Somalia	-	8	...	...	6	3	4	4	4	1847	2192	3517	1739	18	465	116	...
Sudáfrica	-	9	-	12	7	4	7	2	3	4612	7925	5209	4487	792	7631	5381	1224
Sudán del Sur	-	8	-	8	6	3	6	2	4	864	2094	1781	1199	173	1703	...	...
Togo	-	10	-	5	6	3	6	4	3	750	1384	1402	834	240	1664	915	115
Uganda	-	7	...	...	6	3	7	4	2	4530	9490	7054	5037	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	-	7	1	13	7	1	7	4	2	1973	12 279	8924	6029	1680	11 429	2831	252
Zambia	-	7	-	7	7	4	7	2	3	2395	3827	2354	1965	259	3416	...	...
Zimbabwre	-	7	...	...	6	2	7	2	4	904	3104	2250	1705	655	2943	...	149

	Finanzas										Código del país
	G Gasto público en educación (% del PIB)	H Porcentaje del gasto público total destinado a la educación (%)	I								
			Gasto público en educación por alumno								
			PPA a precios constantes en dólares estadounidenses				% del PIB per cápita				
			Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	
	1.a.2	4.5.4									
	2023										
	2,3 ₋₁	6,4 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	AGO
	3,4 ₋₁	19	...	...	...	...	...	...	...	...	BEN
	8,1 ₋₃	21,5 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
	5,3 ₋₁	20,3	...	...	...	...	...	...	...	...	BFA
	4,8 ₋₁	15,7	...	...	...	...	...	...	...	...	BDI
	4,7 ₋₁	13,4 ₊₁	43 ₋₄	1642 ₋₄	1148 ₋₄	2673	1 ₋₄	20 ₋₄	14 ₋₄	36	CPV
	2,6 ₋₁	13,1	...	...	...	...	...	...	...	...	CMR
	2,1 ₋₁	10,0	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF
	2,5 ₋₁	16,5	3 ₋₂	129	264	2120 ₋₃	0,2 ₋₂	7	14	115 ₋₃	TCD
	2,4 ₋₁	10,5 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	COM
	3,0 ₋₁	14,7	...	...	...	...	...	...	...	...	COG
	3,4	15,9	370	610	744	3444	5	9	11	49	CIV
	3,0 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI
	6,3	16,6 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	SWZ
	3,7 ₋₁	23,0 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	ETH
	2,2 ₋₁	13,6	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
	2,7	17,5	...	...	...	...	...	...	...	...	GMB
	2,9 ₋₁	12,0	...	...	...	...	...	...	...	...	GHA
	2,0 ₋₁	10,0	...	229 ₋₃	...	...	...	6 ₋₃	...	...	GIN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
	4,0	17,9 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	...	KEN
	6,7	10,4 ₊₁	...	705	1021	1521	...	24	35	52	LSO
	2,3 ₋₁	7,4 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	LBR
	3,1 ₋₁	18,0 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	ODM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MWI
	4,0 ₋₁	19,1	36	310	645	...	1	13	26	...	MLI
	2,6	10,2 ₊₁	...	382 ₋₃	532 ₋₃	3752 ₋₃	...	6 ₋₃	9 ₋₃	62 ₋₃	MRT
	4,6	12,2 ₋₁	933	3549	6777 ₋₂	2535 ₋₁	4	15	32 ₋₂	12 ₋₁	MUS
	6,2 ₋₁	18,8 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	MOZ
	9,0	25,0	...	...	...	...	...	...	...	...	NAM
	4,1 ₋₁	12,8	179	145	176	2874	12	10	12	186	NER
	0,3 ₋₁	4,4	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
	4,9	14,8	121 ₋₂	287 ₋₂	745 ₋₁	2805	5 ₋₂	13 ₋₂	30 ₋₁	108	RWA
	5,2 ₋₁	18,3	...	...	...	...	...	...	...	...	STP
	6,0 ₋₁	22,5	259 ₋₁	611 ₋₁	1350 ₋₁	4546 ₋₁	6 ₋₁	14 ₋₁	31 ₋₁	105 ₋₁	SEN
	4,7 ₋₁	6,7 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	...	SYC
	6,8	29,4 ₋₁	~ ₋₁	307 ₋₂	208 ₋₂	...	~ ₋₁	19 ₋₂	13 ₋₂	...	LES
	...	4,2 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
	6,1	18,6 ₋₁	1042	2642	2969	9049	8	19	22	66	ZAF
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SSD
	3,8 ₋₁	11,6 ₊₁	...	...	...	1451	...	...	...	59	TGO
	2,6	8,6	...	...	...	...	...	...	...	...	UGA
	3,3	13,4 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	TZA
	3,6 ₋₁	15,4 ₊₁	...	482	...	...	...	13	...	...	ZMB
	...	15,7 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	...	ZWE

CUADRO 1: Continuación

País o territorio	Sistemas educativos																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita			Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matriculación (000)			
	1 año de preescolar	9 años de primaria-secundaria	1 año de preescolar	12 años de primaria-secundaria		Preprimaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria
Indicador ODS	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Año de referencia	2023																
Norte de África y Asia Occidental																	
Argelia	-	10	1	12	6	1	5	4	3	992	4770	5433	2953	538	5188	5580	1640
Armenia	-	12	3	12	6	3	4	5	3	111	167	289	156	77	156	275	95
Azerbaiyán	-	9	3	11	6	3	4	5	2	400 _i	615 _i	1149 _i	673 _i	206	627	1066	279
Bahrein	-	9	-	12	6	3	6	3	3	60	126	111	75	32	118	110	54
Chipre	1	9	1	12	6	3	6	3	3	29 _i	60 _i	59 _i	53 _i	26	57	58	53
Egipto	-	12	-	12	6	2	6	3	3	5007	15 306	12 674	9406	1237	13 822	10 311	3704
Georgia	-	9	-	12	6	4	6	3	3	207	334	290	205	149	345	303	165
Iraq	-	6	2	12	6	2	6	3	3	2237	6917	5935	4360	...	...	...	...
Israel	3	12	3	12	6	3	6	3	3	536	1029	894	686	577	1017	903	412
Jordania	-	10	1	12	6	2	6	4	2	409 _i	1124 _i	1095 _i	1147 _i	162	1105	1007	379
Kuwait	-	9	-	12	6	2	5	4	3	108	326	418	209	60	265	...	122
Libano	-	10	3	9	6	3	6	3	3	262	657	627	441	208	524	405	265
Libia	-	9	2	12	6	2	6	3	3	249	785	803	607	...	...	...	...
Marruecos	-	9	-	9	6	2	6	3	3	1330	4091	3824	2946	887	4683	3434	1405
Omán	-	10	-	12	6	2	4	6	2	186	364	531	259	106	348	513	118
Qatar	-	12	-	12	6	3	6	3	3	97 _i	176 _i	129 _i	126 _i	49	173	144	46
Arabia Saudita	-	9	-	12	6	3	6	3	3	1677 _i	3224 _i	2837 _i	2132 _i	486	3311	3403	1572
Estado de Palestina	-	10	1	12	6	2	4	5	3	284	559	977	514	170	515	868	220
Sudán	-	8	2	11	6	2	6	3	3	2759	7434	6308	4461	...	...	...	...
República Árabe Siria	-	9	3	12	6	3	6	3	3	1118	2727	3505	2728	145	2172	1354	...
Túnez	-	9	-	11	6	3	6	3	4	629	1292	1271	796	...	1338	...	306
Türkiye	-	12	3	12	6	3	4	4	4	3881 _i	5302 _i	10 200 _i	6503 _i	1860	5434	11 837	8297
Emiratos Árabes Unidos	-	12	2	12	6	2	4	4	4	250 _i	522 _i	844 _i	554 _i	242	555	860	340
Yemen	-	9	-	9	6	3	6	3	3	2792	5286	4711	3398	...	...	...	...
Asia Central y Meridional																	
Afganistán	-	9	1	12	7	1	6	3	3	1224	6759	5930	4334	...	6778	...	431
Bangladesh	-	5	-	5	6	3	5	3	4	8751	14 564	21 906	16 728	3464	16 253	15 662	3977
Bhután	-	-	-	11	6	3	6	4	2	31	73	80	73	11	79	73	11
India	-	8	-	8	6	3	5	3	4	67 810 _i	117 198 _i	170 347 _i	124 945 _i	34 674	131 298	134 342	41 377
Irán, República Islámica del	-	9	-	9	6	1	6	3	3	1547	9009	7586	5534	1025	8670	6122	3341
Kazajistán	-	9	3	11	6	3	4	5	2	1181	1565	2445	1257	970	1566	2502	733
Kirguistán	1	9	4	11	7	4	4	5	2	647	632	899	508	278	620	874	287
Maldivas	-	7	-	12	6	3	7	3	2	23	54	34	30	21	46	33	17
Nepal	1	8	1	12	5	2	5	3	4	1176	2936	4127	3251	1215	3519	3669	579
Pakistán	-	12	-	12	5	2	5	3	4	11 752	28 874	38 158	24 503	8554	23 849	15 873	2749
Sri Lanka	-	11	-	13	5	2	5	4	4	621	1656	2844	1681	432	1623	2549	381
Tayikistán	-	9	4	11	7	4	4	5	2	1011	989	1438	881	105	1008	1289	304
Turkmenistán	-	12	3	12	6	3	4	6	2	415	570	947	485	155	623	870	89
Uzbekistán	-	12	4	12	7	4	4	5	3	2932 _i	2721 _i	4752 _i	2548 _i	2292	2642	4195	1439
Asia Oriental y Sudoriental																	
Brunei Darussalam	-	9	...	...	6	3	6	2	5	19	41	46	35	12	39	41	13
Camboya	-	-	-	9	6	3	6	3	3	970	1973	1886	1400	386	2198	1133	252
China	-	9	-	9	6	3	6	3	3	48 127	108 272	102 197	79 409	46 281	107 540	96 323	59 417
RPD de Corea	1	11	1	11	7	2	5	3	3	674	1602	1947	1770	...	...	...	...
Hong Kong, China	-	9	-	12	6	3	6	3	3	147 _i	350 _i	339 _i	283 _i	146	338	334	284
Indonesia	-	9	-	12	7	2	6	3	3	9102	28 554	27 667	21 828	4976	28 619	26 883	9852
Japón	-	9	3 ₋₁	9 ₋₁	6	3	6	3	3	2831 _i	6177 _i	6510 _i	6022 _i	2779	6310	6663	3892
RDP Lao	-	9	-	9	6	3	5	4	3	471	767	1043	717	179	740	568	38
Macao, China	1	9	3	12	6	3	6	3	3	20 _i	44 _i	33 _i	38 _i	17	38	30	50
Malasia	-	6	-	11	6	2	6	3	3	1038	3128	3075	2753	957	3092	2629	1136
Mongolia	-	12	4	12	6	4	5	4	3	304	399	416	223	258	382	412	145
Myanmar	-	5	-	5	5	2	5	4	2	1790	4446	5330	4575	...	...	...	...
Filipinas	1	12	1	12	6	1	6	4	2	2349	13 867	13 562	10 583	2148	12 953	12 594	4792
República de Corea	-	9	3	12	6	3	6	3	3	1010	2665	2709	2639	1006	2674	2632	2826
Singapur	-	6	...	...	6	3	6	2	2	111 _i	237 _i	162 _i	203 _i	107	236	167	199
Tailandia	-	9	3	12	6	3	6	3	3	2129 _i	4456 _i	4678 _i	4487 _i	1632	4501	5098	2018
Timor-Leste	-	9	-	9	6	3	6	3	3	94	185	187	152	27	228	162	47
Viet Nam	1	9	-	5	6	3	5	4	3	4427	7505	9876	6910	4250	9193	9615	2900

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO ▪ 2024/5 325

CUADRO 1: Continuación

País o territorio	Sistemas educativos																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita			Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matriculación (000)			
	1 año de preescolar	9 años de primaria-secundaria	1 año de preescolar	12 años de primaria-secundaria		Preprimaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria
Indicador ODS	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Año de referencia	2023																
Oceanía																	
Australia	-	11	1	13	5	2	7	4	2	610 _i	2267 _i	1917 _i	1562 _i	588	2248	2555	1659
Islas Cook	-	12	2	13	5	2	6	4	3	1	2	2	1	0,4	2	2	...
Fiji	-	-	...	...	6	3	6	4	3	53	107	118	75	19	115	114	45
Kiribati	-	9	-	9	6	3	6	3	4	10	19	18	11	9	18	17	...
Islas Marshall	1	12	1	12	6	1	6	2	4	1	6	5	3	1	6	6	2
Micronesia, E. F.	-	8	-	8	6	3	6	2	4	7	14	14	11	2	13	...	...
Nauru	2	12	2	12	6	2	6	4	2	1	2	2	1	0,3	2	1	...
Nueva Zelanda	-	10	2	13	5	2	6	4	3	122	384	466	330	101	376	532	244
Niue	-	11	1	12	5	1	6	4	3	-	0,2	0,3	0,1	-	0,2	0,2	...
Palau	-	12	-	12	6	3	6	2	4	1	1	1	1	1	1	1	0,4
Papúa Nueva Guinea	-	-	...	...	7	4	6	4	2	954	1366	1264	970	...	...	...	...
Samoa	-	8	-	8	5	2	6	2	5	12	34	34	19	5	35	...	3
Salomón, Islas	-	-	...	...	6	3	6	3	4	60	113	111	67	40	96	...	...
Tokelau	-	11	...	...	5	2	6	5	3	0,1	0,2	0,3	0,2	-	0,2	0,1	...
Tonga	2	13	-	8	6	2	6	5	2	4 _i	16 _i	16 _i	9 _i	2	16	16	5
Tuvalu	-	9	...	...	6	3	6	4	3	1	1	1	1	1	1	1	...
Vanuatu	-	-	...	...	6	2	6	4	3	18	52	50	28	15	55	58	...
América Latina y el Caribe																	
Anguila	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0,3	1	1	1	0,3	1	1	...
Antigua y Barbuda	-	11	-	11	5	2	7	3	2	2	8	7	6	...	10	...	...
Argentina	2	12	3	12	6	3	6	3	3	2027	4405	4252	3467	1611	4787	4876	3721
Aruba	2	11	2	11	6	2	6	2	3	2 _i	7 _i	7 _i	6 _i	3	8	9	...
Bahamas	-	12	2	12	5	2	6	3	3	9	30	37	33	4	23	29	...
Barbados	-	11	2	11	5	2	6	3	2	6	18	18	18	4	17	19	...
Belice	-	8	2	8	5	2	6	4	2	15	46	45	39	7	45	37	9
Bolivia, E. P.	2	12	2	12	6	2	6	2	4	471 _i	1409 _i	1399 _i	1123 _i	346	1394	1292	...
Brasil	2	12	2	12	6	2	5	4	3	6114 _i	14 697 _i	20 867 _i	16 177 _i	5093	15 280	22 125	9769
Islas Vírgenes Británicas	-	12	-	12	5	2	7	3	3	0,5	2	3	2	0,4	2	2	1
Islas Caimán	1	11	2	12	5	2	6	3	3	2	5	4	3	1	5	4	1
Chile	-	12	2	12	6	3	6	2	4	688	1469	1448	1272	582	1545	1604	1292
Colombia	1	11	3	11	6	3	5	4	2	2205	3684	4519	4124	1901	4140	4849	2466
Costa Rica	2	11	2	11	6	2	6	3	2	137	430	372	372	133	482	501	222
Cuba	-	9	3	12	6	3	6	3	3	340	738	717	669	358	727	685	327
Curaçao	2	12	...	...	6	2	6	2	4	3 _i	11 _i	10 _i	7 _i	3	12	13	1
Dominica	-	12	-	12	5	2	7	3	2	2	6	5	6	1	6	4	...
República Dominicana	3	12	3	12	6	3	6	3	3	610	1230	1185	969	326	1165	856	512
Ecuador	3	12	3	12	6	3	6	3	3	862 _i	1822 _i	1951 _i	1610 _i	607	1773	1823	963
El Salvador	3	9	3	12	7	3	6	3	3	308	670	673	622	203	610	442	201
Granada	-	12	2	12	5	2	7	3	2	4	...	...	9	3	12	9	...
Guatemala	3	9	3	12	7	3	6	3	3	1191	2342	2264	1850	673	2414	1078	505
Guyana	-	6	-	6	6	2	6	3	2	31	92	74	72	31	91	63	...
Haití	-	6	-	6	6	3	6	3	4	759	1478	1641	1104	...	...	...	...
Honduras	1	11	3	11	6	3	6	3	2	631	1241	1054	1069	208	1074	581	237
Jamaica	-	6	-	6	6	3	6	3	2	101	231	214	227	97	195	185	...
México	2	12	2	12	6	3	6	3	3	6475 _i	13 197 _i	13 300 _i	10 938 _i	4161	13 502	13 113	5069
Montserrat	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0,1	0,2	0,3	0,3	0,1	0,3	0,3	...
Nicaragua	1	6	-	11	6	3	6	3	2	419	831	666	646	264	880	464	191
Panamá	2	9	2	12	6	2	6	3	3	155	469	444	355	88	443	361	204
Paraguay	1	12	3	12	6	3	6	3	3	408	778	731	596	220	719	581	...
Perú	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1744	3513	3031	2851	1605	3776	3210	...
Saint Kitts y Nevis	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	4	3	3	1	5	4	...
Santa Lucía	-	10	-	10	5	2	7	3	2	4	15	12	13	2	15	11	2
San Vicente/Granadinas	-	12	2	12	5	2	7	3	2	3	11	8	7	3	12	10	2
Sint Maarten	2	11	2	11	6	3	6	2	3	1	2	3	5	0,2	4	...	0,2
Suriname	-	6	...	...	6	2	6	4	3	22	64	76	54	12	43	58	3
Trinidad y Tobago	-	7	...	...	5	2	7	3	2	37	139	102	97	27	129	88	...
Islas Turcas y Caicos	2	11	2	11	6	2	6	3	2	1	3	3	3	1	4	3	1
Uruguay	2	12	2	12	6	3	6	3	3	119	282	284	244	122	301	347	196
Venezuela, R.B.	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1465	3265	2825	2548	1667	3541	2696	...

	Finanzas										Código del país
	G Gasto público en educación (% del PIB)	H Porcentaje del gasto público total destinado a la educación (%)	I								
			Gasto público en educación por alumno								
			PPA a precios constantes en dólares estadounidenses				% del PIB per cápita				
		Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria		
	1.a.2	4.5.4									
	2023										
	5,2 ₋₁	13,9 ₋₁	7558 ₋₂	11 216 ₋₂	10 961 ₋₂	9902 ₋₂	13 ₋₂	20 ₋₂	19 ₋₂	17 ₋₂	AUS
	4,1	6,8 ₊₁	...	...	...	...	16	15	15	...	COK
	4,2	11,6 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
	14,2 ₋₂	16,1 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
	7,5 ₋₁	11,3 ₋₁	1887 ₋₁	1459 ₋₁	1054 ₋₁	884 ₋₁	29 ₋₁	22 ₋₁	16 ₋₁	13 ₋₁	MHL
	10,5 ₋₃	18,6 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
	7,8 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
	5,2 ₋₁	13,1 ₋₁	8503 ₋₁	8672 ₋₁	8242 ₋₁	12 263 ₋₁	17 ₋₁	18 ₋₁	17 ₋₁	25 ₋₁	NZL
	...	7,0 ₊₁	...	...	...	-	...	...	...	-	NIU
	3,4	9,5	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
	1,3 ₋₂	3,9 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
	6,1	12,9 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM
	8,3	25,9	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
	5,1	9,3 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
	12,8	10,5	854	1184	1329	...	16	23	26	...	TUV
	10,6	20,9	...	87 ₋₃	351 ₋₃	...	...	3 ₋₃	11 ₋₃	...	VUT
	3,5 ₋₂	10,1 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
	3,6 ₋₁	9,8	...	...	...	...	...	...	...	...	ATG
	4,8 ₋₁	12,7 ₋₁	4209 ₋₁	3814 ₋₁	4728 ₋₁	3268 ₋₁	16 ₋₁	14 ₋₁	17 ₋₁	12 ₋₁	ARG
	4,4 ₋₄	19,4 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
	2,8 ₋₁	11,6	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
	4,0	12,5	...	3933	3279	...	...	24	20	...	BRB
	4,3	18,5	2113	2113	2066	2113	18	18	17	18	BLZ
	7,6 ₋₁	23,1 ₋₂	1187 ₋₁	2645 ₋₁	2144 ₋₁	...	12 ₋₁	...	...	...	BOL
	5,5 ₋₂	12,8 ₋₂	...	3296 ₋₂	3624 ₋₂	4165 ₋₂	...	19 ₋₂	21 ₋₂	24 ₋₂	BRA
	2,5 ₋₁	10,9 ₊₁	...	...	...	...	-1	11 ₋₁	13 ₋₁	39 ₋₁	VGB
	1,5 ₋₁	15,0 ₋₄	...	7570 ₋₁	10 136 ₋₁	...	...	10 ₋₁	13 ₋₁	...	CYM
	5,0 ₋₂	14,9 ₋₂	5957 ₋₂	5168 ₋₂	5217 ₋₂	5691 ₋₂	21 ₋₂	18 ₋₂	18 ₋₂	20 ₋₂	CHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COL
	6,2 ₋₂	31,2 ₋₂	2037 ₋₂	5112 ₋₂	5163 ₋₂	13 156 ₋₂	9 ₋₂	22 ₋₂	22 ₋₂	56 ₋₂	CRI
	9,4 ₋₂	17,0 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	CUB
	...	12,4 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
	4,7	7,1 ₊₁	458 ₋₃	2450 ₋₃	3788 ₋₃	-3	3 ₋₃	16 ₋₃	25 ₋₃	-3	DMA
	3,9 ₋₁	21,9 ₊₁	2346	4448	3165	...	10	19	14	...	DOM
	3,9	9,7	3843 ₋₁	1410 ₋₁	848 ₋₁	2697 ₋₁	27 ₋₁	10 ₋₁	6 ₋₁	19 ₋₁	ECU
	3,2	12,0 ₋₂	1188	1767	1568	1222	11	16	14	11	SLV
	3,9 ₋₁	14,5 ₊₁	998	1389	1851	883	6	9	12	6	GRD
	3,2	18,9 ₋₁	1501	1682	828	1633	12	13	7	13	GTM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
	1,3 ₋₁	10,3 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
	4,0	15,4	1162	1253	1173	-	18	19	18	-	HND
	5,7	16,9 ₋₁	754 ₋₁	2363 ₋₁	2985 ₋₁	...	8 ₋₁	25 ₋₁	32 ₋₁	...	JAM
	4,2 ₋₂	15,9 ₋₂	2548 ₋₃	2692 ₋₂	2944 ₋₂	4693 ₋₂	13 ₋₃	13 ₋₂	14 ₋₂	22 ₋₂	MEX
	7,6 ₋₁	7,7 ₊₁	...	...	...	...	28 ₋₄	12 ₋₄	26 ₋₄	...	MSR
	3,8 ₋₁	17,7	243	797	435	2601	3	11	6	36	NIC
	3,4 ₋₁	11,9	...	3442 ₋₁	3438	4663 ₋₁	...	10 ₋₁	11	14 ₋₁	PAN
	3,4	22,0	1685	1879	2108	...	11	12	13	...	PRY
	4,2	19,2 ₊₁	2093	1896	2420	1619	14	13	16	11	POR
	3,6 ₋₁	10,2 ₊₁	...	1812 ₋₂	3479 ₋₂	...	...	7 ₋₂	13 ₋₂	...	KNA
	3,7 ₋₁	16,3 ₋₁	-1	2590 ₋₃	4139 ₋₃	-1	-1	13 ₋₃	21 ₋₃	-1	LCA
	7,2 ₋₁	12,6 ₊₁	...	2446	2814	...	...	15	18	...	VCT
	4,2 ₋₁	23,0	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
	2,9	8,6 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...	...	SUR
	2,9 ₋₁	8,9 ₊₁	190 ₋₂	2472 ₋₂	3827 ₋₂	...	1 ₋₂	9 ₋₂	14 ₋₂	...	TTO
	3,1	9,3	6931 ₋₂	1804 ₋₁	3359 ₋₁	7797 ₋₁	42 ₋₂	10 ₋₁	19 ₋₁	44 ₋₁	TCA
	4,5 ₋₁	15,4	3903 ₋₁	3982 ₋₁	4194 ₋₁	6125 ₋₁	13 ₋₁	13 ₋₁	14 ₋₁	20 ₋₁	URY
	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	VEN

CUADRO 1: Continuación

País o territorio	Sistemas educativos																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita			Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matriculación (000)			
	1 año de preescolar	9 años de primaria-secundaria	1 año de preescolar	12 años de primaria-secundaria		Preprimaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria
Indicador ODS	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Año de referencia	2023																
Europa y América del Norte																	
Albania	-	9	3	12	6	3	5	4	3	82 _i	157 _i	225 _i	187 _i	70	147	216	121
Andorra	-	11	-	10	6	3	6	4	2	2	4	5	4	2	4	5	3
Austria	1	12	1	12	6	3	4	4	4	268 _i	356 _i	699 _i	476 _i	272	348	695	439
Belarús	-	11	-	11	6	3	4	5	2	284	477	775	467	315	444	709	313
Bélgica	-	12	3	12	6	3	6	2	4	369 _i	798 _i	827 _i	671 _i	432	815	1153	549
Bermudas	-	13	1	13	5	1	6	3	4	1	4	5	3	1	3	3	1
Bosnia y Herzegovina	-	9	-	9	6	3	5	4	4	95	162	269	171	29	142	227	77
Bulgaria	2	9	4	12	7	4	4	3	5	237 _i	244 _i	507 _i	277 _i	215	234	484	227
Canadá	-	10	1	12	6	3	6	3	3	1152	2437	2498	2201	559	2387	2718	1814
Croacia	-	8	-	8	7	4	4	4	4	141 _i	146 _i	310 _i	196 _i	112	149	327	161
Chequia	1	9	-	13	6	3	5	4	4	352 _i	581 _i	941 _i	507 _i	366	555	905	338
Dinamarca	-	10	-	10	6	3	7	3	3	188 _i	437 _i	415 _i	367 _i	183	436	536	310
Estonia	-	9	-	12	7	4	6	3	3	60 _i	92 _i	92 _i	65 _i	...	88	96	44
Finlandia	-	11	1	12	7	4	6	3	3	203 _i	368 _i	374 _i	303 _i	190	367	533	316
Francia	3	10	3	12	6	3	5	4	3	2203 _i	4057 _i	6027 _i	4067 _i	2382	4214	6245	2883
Alemania	-	13	-	13	6	3	4	6	3	2467 _i	3238 _i	6993 _i	4371 _i	2580	3079	6828	3363
Grecia	1	9	2	12	6	2	6	3	3	171 _i	568 _i	655 _i	523 _i	178	588	691	873
Hungría	3	10	3	12	7	4	4	4	4	375 _i	368 _i	760 _i	512 _i	310	378	803	294
Islandia	-	10	...	10	6	3	7	3	4	13 _i	33 _i	34 _i	27 _i	12	33	37	22
Irlanda	-	10	...	10	5	2	8	3	2	124 _i	569 _i	365 _i	322 _i	103	549	457	247
Italia	-	12	-	8	6	3	5	3	5	1343 _i	2535 _i	4575 _i	2919 _i	1319	2629	4640	2146
Letonia	2	9	4	12	7	4	6	3	3	83 _i	124 _i	122 _i	88 _i	82	119	124	77
Liechtenstein	-	10	2	13	7	2	5	4	3	1 _i	2 _i	3 _i	2 _i	1	2	3	1
Lituania	1	10	1	12	7	4	4	6	2	116 _i	118 _i	228 _i	134 _i	109	116	235	104
Luxemburgo	2	10	3	13	6	3	6	3	4	21 _i	43 _i	49 _i	37 _i	19	41	51	8
Malta	-	11	2	13	5	2	6	3	4	9 _i	28 _i	31 _i	26 _i	9	27	31	19
Mónaco	-	11	3	12	6	3	5	4	3	...	...	...	...	1	2	3	1
Montenegro	-	9	-	13	6	3	5	4	4	22 _i	37 _i	60 _i	38 _i	18	39	57	21
Países Bajos (Reino de los)	1	12	2	12	6	3	6	3	3	523 _i	1098 _i	1171 _i	1138 _i	480	1142	1615	988
Macedonia del Norte	-	13	-	13	6	3	5	4	4	60 _i	109 _i	167 _i	106 _i	28	106	153	56
Noruega	-	10	-	10	6	3	7	3	3	172 _i	444 _i	396 _i	330 _i	171	440	462	320
Polonia	1	8	4	12	7	4	4	4	4	1556 _i	1517 _i	3030 _i	1763 _i	1473	1533	3226	1366
Portugal	-	12	2	12	6	3	6	3	3	264 _i	535 _i	613 _i	548 _i	259	588	740	417
República de Moldova	1	9	4	12	7	4	4	5	3	141 _i	131 _i	232 _i	139 _i	114	137	228	80
Rumanía	-	10	3	13	6	3	5	4	4	616 _i	1028 _i	1746 _i	977 _i	518	867	1446	554
Federación de Rusia	-	11	4	11	7	4	4	5	2	6654 _i	7729 _i	11 676 _i	7493 _i	6496	7555	10 798	4010
San Marino	-	10	-	13	6	3	5	3	5	1 _i	2 _i	3 _i	2 _i	1	3	2	5
Serbia	-	8	-	12	7	4	4	4	4	255 _i	258 _i	526 _i	339 _i	170	254	503	249
Eslovaquia	1	10	1	13	6	3	4	5	4	180 _i	235 _i	503 _i	262 _i	179	233	457	140
Eslovenia	-	9	-	13	6	3	6	3	4	61 _i	132 _i	150 _i	100 _i	59	133	155	82
España	-	10	3	10	6	3	6	3	3	1178 _i	2780 _i	3095 _i	2531 _i	1192	2871	3637	2309
Suecia	1	9	1	12	7	4	6	3	3	486 _i	754 _i	736 _i	585 _i	471	878	1009	484
Suiza	2	10	2	13	6	2	6	3	4	179 _i	537 _i	608 _i	454 _i	182	539	617	339
Ucrania	-	11	-	11	6	3	4	5	2	1090 _i	1828 _i	3160 _i	1879 _i	827	1524	2645	1441
Reino Unido	-	11	2	13	5	2	6	3	4	1480 _i	4751 _i	5566 _i	3903 _i	1636	4865	6303	3129
Estados Unidos	-	12	1	12	6	3	6	3	3	11 637 _i	24 254 _i	25 853 _i	22 505 _i	8297	23 520	25 200	17 860

	Finanzas										Código del país
	G	H	I								
	Gasto público en educación (% del PIB)	Porcentaje del gasto público total destinado a la educación (%)	Gasto público en educación por alumno								
			PPA a precios constantes en dólares estadounidenses				% del PIB per cápita				
			Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Terciaria	
			1.a.2	4.5.4							
2023											
	2,7-1	9,8-2	...	5790-4	1493-4	2193-1	...	38-4	10-4	13-1	ALB
	1,9	12,8	6881	5714	6055	2326	11	9	9	4	AND
	4,8-1	9,0-1	11 698-2	15 008-2	16 590-2	23 994-2	18-2	24-2	26-2	38-2	AUT
	5,0	12,8-1	9342	...	...	7390	34	...	...	27	BLR
	6,4-2	11,3-2	11 528-2	13 452-2	15 113-2	20 174-2	19-2	22-2	24-2	32-2	BEL
	1,9	...	...	...	...	19 344	...	...	...	20	BMU
	4,1-2	10,4-2	2608	2118	5446	5835-2	16	13	33	32-2	BIH
	4,7-2	10,6-2	9612-2	7624-2	8033-2	7265-2	33-2	26-2	27-2	25-2	BGR
	4,1-1	11,1-1	...	...	...	10 817-2	...	...	...	22-2	CAN
	4,1-2	10,7-2	...	7506-2	...	6331-2	...	20-2	...	17-2	HRV
	4,8-2	10,9-2	8949-2	8472-2	12 924-2	13 830-2	18-2	17-2	27-2	29-2	CZE
	5,3-1	11,8-1	10 732-2	14 900-2	15 579-2	31 477-2	15-2	21-2	22-2	45-2	DNK
	5,3-2	14,3-2	...	9496-2	8421-2	13 019-2	...	21-2	19-2	29-2	EST
	6,5-2	10,2-2	12 122-2	12 062-2	14 359-2	15 862-2	21-2	21-2	25-2	27-2	FIN
	5,4-2	8,9-2	10 347-2	10 195-2	13 571-2	14 569-2	19-2	19-2	25-2	27-2	FRA
	4,5-1	9,2-1	13 818-2	12 633-2	15 687-2	20 695-2	22-2	20-2	25-2	33-2	DEU
	4,1-2	7,1-2	6013-4	7233-4	6666-4	3269-4	18-4	22-4	20-4	10-4	GRC
	4,7-2	10,4-2	7153-2	7260-2	6834-2	17 104-2	19-2	19-2	18-2	44-2	HUN
	7,1-1	14,9-1	18 596-2	16 629-2	13 649-2	14 661-2	30-2	27-2	22-2	24-2	ISL
	3,0-2	12,0-2	...	10 869-2	12 122-2	17 878-2	...	10-2	11-2	16-2	IRL
	4,2-2	7,4-2	9368-2	12 732-2	11 370-2	11 911-2	19-2	26-2	23-2	24-2	ITA
	4,6-2	12,7-2	7419-2	6966-2	8038-2	6196-2	20-2	19-2	22-2	17-2	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE
	4,3-2	12,7-2	9827-2	8115-2	8220-2	8572-2	21-2	17-2	18-2	18-2	LTU
	4,7-1	10,7-1	24 470-2	24 268-2	28 782-2	53 195-2	18-2	18-2	21-2	39-2	LUX
	5,4-2	12,7-2	11 676-2	11 514-2	17 773-2	20 927-2	22-2	22-2	33-2	39-2	MLT
	1,2-1	7,7	...	...	...	...	6-1	4-1	8-1	1-1	MCO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
	5,1-1	11,6-1	9008-2	12 767-2	16 046-2	21 412-2	13-2	19-2	24-2	32-2	NLD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MKD
	4,0-1	10,1-1	17 210-2	17 907-2	21 052-2	29 270-2	19-2	20-2	24-2	33-2	NOR
	4,7-2	11,2-2	8087-2	10 641-2	7979-2	12 195-2	20-2	26-2	20-2	30-2	POL
	4,8-2	9,7-2	6270-2	9794-2	11 355-2	8297-2	16-2	25-2	29-2	21-2	PRT
	6,3	15,8-1	4838-1	3206-1	3299-1	3873-1	32-1	21-1	22-1	25-1	MDA
	3,3-2	8,1-2	5009-2	3321-2	7013-2	9786-2	13-2	9-2	18-2	26-2	ROU
	4,1-1	8,9-3	...	...	...	6872	...	...	...	19	RUS
	3,4-1	7,5-1	15 337-2	14 173-2	13 876-2	5260-2	23-2	22-2	21-2	8-2	SMR
	3,2-1	7,4-1	...	...	...	5681-1	...	...	...	24-1	SRB
	4,8-2	9,4-2	6979-2	9203-2	8910-2	13 538-2	18-2	24-2	24-2	36-2	SVK
	5,4-2	11,5-2	8990-2	11 678-2	11 290-2	12 746-2	19-2	25-2	24-2	27-2	SVN
	4,3-1	9,2-1	7944-2	8357-2	9446-2	9968-2	18-2	19-2	22-2	23-2	ESP
	7,6-2	13,5-2	15 086-2	14 064-2	14 295-2	21 792-2	24-2	22-2	23-2	34-2	SWE
	4,9-1	15,4-1	16 869-2	20 450-2	18 814-2	27 639-2	21-2	25-2	23-2	34-2	CHE
	5,9-1	8,5-1	6669-2	4883-2	4663-2	6534-2	37-2	27-2	26-2	36-2	UKR
	5,0-1	10,6-1	4531-2	12 387-2	12 129-2	18 666-2	9-2	26-2	25-2	39-2	GBR
	5,4-2	12,7-3	9169-2	14 274-2	15 044-2	19 039-2	14-2	22-2	23-2	30-2	USA

CUADRO 2: ODS 4, Meta 4.1 - Educación primaria y secundaria

De aquí al 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la educación primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad, y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

Indicador ODS	Participación/finalización																	
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J
	Sin escolarizar (000 000)			Tasa de no escolarización (%)			Tasa de finalización (%)			Edad superior a la oficial de un curso (%)								
	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	TBM en primaria (%)	TNAM en primaria (%)	TBA en el último curso de primaria (%)	Transición de primaria al primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el primer ciclo de secundaria (%)	TBA en el último curso del primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el segundo ciclo de secundaria (%)
				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3				4.1.3
Año de referencia	2023																	
Región	Suma			Media ponderada														
Mundo	71	57	122	10	14	30	88	78	59	9 _i	10 _i	102 _i	90 _i	88 _i	88	84 _i	75 _i	67 _i
África subsahariana	36	29	35	19	33	46	67	47	28	26 _{-1i}	35 _{-2i}	99 _i	79 _{-1i}	70 _i	70	64 _{-3i}	45 _{-2i}	44 _{-3i}
Norte de África y Asia Occidental	7	3	6	11	10	21	89	71	59	7 _i	10 _i	95 _i	88 _i	89 _i	79	87 _i	75 _i	71 _i
Norte de África	4	2	3	11	11	22	90	69	59	7 _i	13 _i	94	88 _{-1i}	91 _{-1i}	77	91 _{-1i}	75 _{-1i}	72 _{-1i}
Asia Occidental	3	2	3	11	10	21	89	73	58	6 _i	7 _i	96 _i	89 _i	85 _i	82	83 _i	74 _i	70 _i
Asia Central y Meridional	15	14	57	8	12	39	89	81	56	5	4	107	92	90	92	84	79	57
Asia Central	0,2	0,1	0,5	4	2	16	100	99	95	1 _i	1 _{-2i}	98 _i	94 _i	98 _{-1i}	99	96 _i	92 _{-2i}	79 _{-2i}
Asia Meridional	15	14	57	8	13	40	88	81	55	5	4	108	92	89	92	83	78	56
Asia Oriental y Sudoriental	8	7	16	5	8	19	98	90	72	5 _i	9 _{-4i}	102 _i	96 _{-1i}	98 _{-1i}	92	94 _{-1i}	91 _{-1i}	87 _{-1i}
Asia Oriental	5	4	6	5	6	11	99	94	87	...	...	99	97 _{-1i}	95 _{-1i}	95	96 _{-1i}	100 _{-1i}	94 _{-1i}
Asia Sudoriental	3	4	10	4	10	33	96	84	50	3 _{-2i}	9 _{-2i}	106 _{-2i}	95 _{-2i}	103 _{-2i}	88	90 _{-2i}	82 _{-2i}	73 _{-2i}
Oceanía	0,3	0,2	1	8	9	29	87	72	61	15 _i	13 _i	103 _i	99 _i	92 _{-4i}	83	88 _i	69 _{-4i}	76 _i
América Latina y el Caribe	2	2	5	4	7	19	93	84	64	6 _i	10 _i	105 _i	96 _i	95 _i	90	93 _i	74 _i	80 _i
Caribe	0,4	0,2	1	9	10	25	78	73	52	6 _i	9 _i	...	...	...	93	...	...	...
América Central	1	1	3	6	15	35	95	81	54	4	5	...	...	...	85	...	...	...
América del Sur	1	1	2	3	3	10	94	86	69	4	10	...	...	...	92	...	...	...
Europa y América del Norte	2	1	2	2	2	5	100	98	89	2 _i	3 _i	99 _i	97 _i	97 _i	98	98 _i	92 _i	90 _i
Europa	1	0,5	1	2	1	6	100	97	87	1 _i	2 _i	100 _i	97 _i	97 _i	98	98 _i	92 _i	88 _i
América del Norte	1	0,2	1	3	2	4	100	99	93	3 _i	4 _i	97 _i	96 _i	96 _i	99	99 _i	93 _i	94 _i
Ingresos bajos	26	21	24	23	38	55	60	36	20	25 _{-1i}	28 _{-3i}	101 _i	77 _{-1i}	65 _i	59	64 _{-4i}	41 _{-2i}	39 _{-4i}
Ingresos medios	43	35	96	8	12	30	91	82	61	7 _i	9 _i	102 _i	92 _i	91 _i	89	86 _i	78 _i	67 _i
Medios bajos	33	28	81	10	15	38	88	77	52	10 _i	10 _i	103 _i	89 _i	87 _i	87	80 _i	69 _i	56 _i
Medios altos	10	7	15	5	6	14	97	90	76	4 _{-2i}	8 _i	101 _i	96 _{-1i}	96 _{-1i}	92	94 _i	89 _{-1i}	86 _{-1i}
Ingresos altos	2	1	3	2	2	5	100	98	89	2 _i	3 _i	99 _i	97 _i	98 _i	98	99 _i	94 _i	92 _i

- A Niños sin escolarizar, número total y tasa de niños sin escolarizar como porcentaje del grupo de edad correspondiente - datos modelo (*Fuente:* Análisis de datos administrativos y encuestas de hogares realizado por el IEU y el Informe GEM, disponible en <https://education-estimates.org/>).
- B Tasa de finalización de estudios por nivel - datos modelo (*Fuente:* Análisis de datos administrativos y encuestas de hogares realizado por el IEU y el Informe GEM, disponible en <https://education-estimates.org/>).
- C Porcentaje de alumnos que tienen al menos dos años más de la edad correspondiente a su curso actual, desglosado por nivel.
- D Tasa bruta de matriculación (TBM) en educación primaria.
- E Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) en primaria (%).
- F Tasa bruta de admisión (TBA) hasta el último curso de educación primaria (%).
- G Tasa de transición efectiva de la educación primaria al primer ciclo de educación secundaria general (%).
- H Tasa neta total de matriculación en el primer ciclo de educación secundaria (TNTM) (%).
- I Tasa bruta de admisión (TBA) en el último curso del primer ciclo de educación secundaria (%).
- J Tasa neta total de matriculación en el segundo ciclo de educación secundaria (TNTM) (%).
- K Administración de una evaluación del aprendizaje representativa a escala nacional en los primeros grados (2.º o 3.º curso), o en el último curso de primaria o del primer ciclo de secundaria.
- L Porcentaje de alumnos que alcanzan al menos un nivel mínimo de competencias en lectura y matemáticas.

Fuente: IEU, salvo que se indique lo contrario. Los datos se refieren al curso escolar que finaliza en 2023, salvo que se indique lo contrario. Los conjuntos representan a los países que figuran en el cuadro con datos disponibles y pueden incluir estimaciones de países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2021 en lugar de 2023).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

	Aprendizaje									
	K Administración de evaluaciones del aprendizaje representativas a escala nacional						L En proceso de adquirir el nivel mínimo de competencias (%)			
	Primeros cursos		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria	
	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
	4.1.6									
	2023									
	% de países						Media ponderada			
	57	56	67	68	52	54	58 ⁻²⁾	44 ⁻²⁾	64 ⁻²⁾	51 ⁻²⁾
	71	71	54	54	17	19	30 ⁻⁴⁾	11 ⁻⁴⁾	...	...
	21	17	62	67	50	71	...	32 ⁻⁴⁾	63 ⁻⁴⁾	31 ⁻⁴⁾
	-	-	50	33	17	33	...	...	...	...
	28	22	67	78	61	83	...	...	...	...
	79	64	43	50	43	57	...	...	...	...
	80	40	40	40	40	40	...	...	...	...
	78	78	44	56	44	67	...	...	...	...
	50	50	72	78	78	78	...	...	55 ⁻⁴⁾	47 ⁻⁴⁾
	43	43	43	57	86	86	...	...	...	...
	55	55	91	91	73	73	...	...	...	...
	100	100	100	100	47	47	...	64 ⁻⁴⁾	81 ⁻⁴⁾	76 ⁻⁴⁾
	57	55	57	57	40	40	43 ⁻⁴⁾	36 ⁻⁴⁾	52 ⁻⁴⁾	36 ⁻⁴⁾
	30	30	35	35	13	13	...	...	...	...
	100	100	100	100	86	86	...	...	...	...
	83	75	75	75	67	67	...	...	...	...
	50	50	83	85	87	89	97 ⁻⁴⁾	77 ⁻⁴⁾	81 ⁻⁴⁾	75 ⁻⁴⁾
	51	51	84	86	88	91	...	...	...	...
	33	33	67	67	67	67	...	...	...	...
	62	62	42	42	19	19	17 ⁻⁴⁾	10 ⁻⁴⁾	...	...
	64	62	66	69	47	52	...	...	...	...
	76	73	63	63	31	39	54 ⁻⁴⁾	...	...	39 ⁻⁴⁾
	53	53	70	75	62	64	52 ⁻⁴⁾	46 ⁻⁴⁾	56 ⁻⁴⁾	44 ⁻⁴⁾
	49	48	77	78	70	75	93 ⁻⁴⁾	72 ⁻⁴⁾	81 ⁻⁴⁾	71 ⁻⁴⁾

CUADRO 2: Continuación

País o territorio	Participación/finalización																	
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J
	Sin escolarizar (000 000)			Tasa de no escolarización (%)			Tasa de finalización (%)			Edad superior a la oficial de un curso (%)		TBM en primaria (%)	TNAM en primaria (%)	TBA en el último curso de primaria (%)	Transición de primaria al primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el primer ciclo de secundaria (%)	TBA en el último curso del primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el 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 ODS				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
Año de referencia	2023																	
África subsahariana																		
Angola	1531	1012	1345	24	36	54	62	38	19	...	...	87 ₋₁	...	61 ₋₁	62	...	44 ₋₂	...
Benin	278	464	538	13	38	64	69	40	20	12 ₋₁	25 ₋₁	113 ₋₁	95 ₋₁	65 ₋₁	57	55 ₋₁	29 ₋₁	33 ₋₁
Botswana	40	20	25	11	13	26	98	96	63	11 ₋₁	19 ₋₁	97 ₋₁	90 ₋₁	91 ₋₁	97	85 ₋₁	88 ₋₁	71 ₋₁
Burkina Faso	1369	1068	955	36	47	63	68	41	15	26	52	72	58	52	60	45	28	24
Burundi	157	299	504	7	32	61	57	31	9	29 ₋₃	50 ₋₃	105 ₋₃	82 ₋₃	49 ₋₃	55	67 ₋₃	29 ₋₃	38 ₋₃
Cabo Verde	5	4	7	9	13	23	...	...	...	7 ₋₂	29 ₋₂	96 ₋₂	89 _{-2i}	88 ₋₂	...	83 _{-2i}	90 ₋₂	74 _{-2i}
Camerún	395	1299	1253	9	47	67	78	47	21	13	21	113	96	71	61	52	35	35
República Centroafricana	365	267	251	44	50	66	32	17	9	...	...	...	...	...	54	...	...	...
Chad	722	1024	882	23	57	72	34	18	6	28	35	92	76	44 ₋₂	54	43	19 ₋₂	27
Comoras	25	19	19	18	22	34	84	61	34	23	43	95	78	...	73	67	50 ₋₂	42
Congo	119	183	228	13	32	59	90	60	31	12	21	89	84	72	66	...	...	...
Côte d'Ivoire	973	844	757	22	32	41	76	40	16	9	23	102	96	80	53	72	80	52
Congo, R. D.	2966	680	2428	17	14	27	60	49	22	16 ₋₃	...	120	...	77	82	...	57 ₋₃	...
Djibouti	33	31	28	33	42	53	88	64	33	5	16	...	...	...	73	...	...	...
Guinea Ecuat.	109	70	42	52	57	72	72	32	8	...	...	51 ₋₄	...	...	44	...	...	...
Eritrea	213	126	196	45	44	51	...	...	...	56 ₋₁	76 ₋₁	83 ₋₁	55 ₋₁	57 ₋₁	...	58 ₋₁	49 ₋₁	52 ₋₁
Eswatini	15	11	13	8	13	24	...	81	55	39 ₋₄	66 ₋₄	114	90 ₋₄	90	101	...	75 ₋₄	...
Etiopía	3093	4685	3398	17	42	64	61	30	15	16	22	84	77	56	49	49	22	31
Gabón	14	6	7	5	3	6	74	46	22	35 ₋₄	64 ₋₄	100 ₋₂	72 ₋₄	82 ₋₂	62	64 ₋₄	52 ₋₂	53 ₋₄
Gambia	67	31	53	16	17	31	72	56	32	29 ₋₂	39 ₋₂	94	77 ₋₂	76	77	75 ₋₂	54 ₋₂	51 ₋₂
Ghana	462	271	909	10	12	34	78	64	44	32 ₋₂	42 ₋₃	97 ₋₁	89 ₋₂	92 ₋₁	82	91 ₋₂	74 ₋₄	66 ₋₂
Guinea	427	619	606	19	46	64	59	41	24	14 ₋₂	27 ₋₂	98 ₋₂	82 ₋₂	63 ₋₂	69	47 ₋₂	35 ₋₂	27 ₋₂
Guinea-Bissau	125	56	70	37	37	50	27	14	11	...	...	...	...	...	54	...	...	...
Kenya	1176	309	943	14	11	18	86	61	37	...	...	79 ₋₄	...	...	70	...	...	...
Lesotho	31	19	36	10	15	43	83	38	24	26	36	86	73	71	46	71	42	42
Liberia	212	90	89	26	23	24	29	22	14	60 ₋₁	66 ₋₁	67 ₋₁	62 ₋₁	58 ₋₁	74	56 ₋₁	45 ₋₁	54 ₋₁
Madagascar	691	1030	1295	18	37	66	53	28	14	28 ₋₁	32 ₋₁	138 ₋₁	97 ₋₃	63 ₋₁	54	63 ₋₁	32 ₋₁	32 ₋₁
Malawi	429	509	549	13	24	56	50	27	15	32	...	135	98 ₋₁	68	53	70	22 ₋₁	21
Mali	1048	946	1133	28	56	75	57	28	12	1	9	74	67	50	50	...	29	...
Mauritania	251	138	159	33	31	52	51	41	22	39 ₋₄	42 ₋₄	112	69 ₋₄	66 ₋₄	80	67 ₋₄	44 ₋₄	38 ₋₄
Mauricio	0,2	1	9	0,3	2	14	100	93	59	10	35	111 _i	98 _i	90 _i	93	91 _{-3i}	121 _i	75 _{-3i}
Mozambique	341	758	992	5	31	64	52	14	5	37 ₋₃	55 ₋₃	120	99 ₋₁	58	28	59 ₋₁	32	42 ₋₁
Namibia	5	2	7	1	1	7	85	55	36	22 ₋₁	43 ₋₁	134 ₋₁	...	...	64	100 ₋₃	...	88 ₋₁
Níger	2085	1903	1464	43	72	85	73	34	5	3	16	69 _i	62 _i	48 _i	47	28 _i	15 _i	12 _i
Nigeria	8576	4055	5541	23	25	37	81	73	64	...	...	87 ₋₂	...	...	90	...	...	...
Rwanda	96	122	352	5	13	40	67	33	21	62	82	152 _i	100 _i	59 _i	49	95 _i	32 _i	62 _i
Santo Tomé y Príncipe	2	1	2	5	5	14	90	87	53	10 ₋₂	33 ₋₂	106 ₋₂	94 ₋₂	88 ₋₄	97	93 ₋₂	66 ₋₄	73 ₋₂
Senegal	843	563	617	28	32	53	55	32	11	7	14	83	73	61	59	35	39	18
Seychelles	-	-	1	-	0,2	11	...	...	...	1	1	97 _i	97 _i	94 _i	...	98 _i	93 _i	82 _i
Sierra Leona	160	104	292	12	17	38	67	45	14	...	...	153	97 ₋₂	97	67	88	55 ₋₂	70
Somalia	...	...	...	...	...	...	28	22	9	...	...	21	...	...	81	...	...	...
Sudáfrica	1056	170	631	13	8	20	98	90	51	6 ₋₁	13 ₋₁	96 ₋₁	88 ₋₁	92 ₋₁	91	99 ₋₁	89 ₋₁	91 ₋₂
Sudán del Sur	1084	285	569	58	50	53	...	13	2	...	...	82 ₋₂	...	...	168	...	...	...
Togo	44	197	313	3	23	54	85	46	21	10	20	120	99	91	55	75	58	46
Uganda	1516	1648	1704	15	33	75	35	28	17	...	...	...	...	...	79	...	...	...
República Unida de Tanzania	1852	2427	2144	15	40	79	75	33	11	9	16	93	84	86	43	49	35	15
Zambia	409	188	681	11	19	49	69	47	29	...	...	95 ₋₃	...	...	68	...	...	...
Zimbabwe	130	94	597	4	12	42	87	74	8	22 ₋₁	25 ₋₁	96 ₋₁	94 ₋₁	86 ₋₁	85	85 ₋₁	72 ₋₂	52 ₋₁

	Aprendizaje										Código del país
	K Administración de evaluaciones del aprendizaje representativas a escala nacional						L En proceso de adquirir el nivel mínimo de competencias (%)				
	Primeros cursos		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		
	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.1.6										
	2023										
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	AGO
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	46 ₋₄	19 ₋₄	...	...	BEN
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	BWA
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	33 ₋₄	25 ₋₄	...	...	BFA
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	4 ₋₄	18 ₋₄	...	...	BDI
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	CPV
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	30 ₋₄	11 ₋₄	...	...	CMR
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	CAF
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	8 ₋₄	2 ₋₄	...	...	TCO
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	COM
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	34 ₋₄	8 ₋₄	...	...	COG
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	22 ₋₄	3 ₋₄	...	...	CIV
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	9 ₋₄	3 ₋₄	...	...	COD
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	DJI
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	GNQ
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	ERI
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	SWZ
	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	ETH
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	76 ₋₄	23 ₋₄	...	...	GAB
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	GMB
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	GHA
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	22 ₋₄	7 ₋₄	...	...	GIN
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	GNB
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	26	37	...	...	KEN
	No	No	Sí	Sí	No	No	11	20	...	...	LSO
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	LBR
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	6 ₋₄	6 ₋₄	...	...	ODM
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	MWI
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	MLI
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	MRT
	No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	MUS
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	MOZ
	No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	NAM
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	14 ₋₄	8 ₋₄	...	...	NER
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	NGA
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	RWA
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	STP
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	41 ₋₄	27 ₋₄	...	...	SEN
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	SYC
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	LES
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	SOM
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	ZAF
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	SSD
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	19 ₋₄	16 ₋₄	...	...	TGO
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	UGA
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	TZA
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	10	16	...	...	ZMB
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	ZWE

CUADRO 2: Continuación

País o territorio	Participación/finalización																	
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J
	Sin escolarizar (000 000)			Tasa de no escolarización (%)			Tasa de finalización (%)			Edad superior a la oficial de un curso (%)		TBM en primaria (%)	TNAM en primaria (%)	TBA en el último curso de primaria (%)	Transición de primaria al primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el primer ciclo de secundaria (%)	TBA en el último curso del primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el 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 ODS				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
Año de referencia	2023																	
Norte de África y Asia Occidental																		
Argelia	49	155	389	1	5	18	96	71	48	5	18	109	99	100	74	97	84	87
Armenia	13	23	17	8	11	15	99	98	90	1	1	94	92	93	98	98	101	96
Azerbaiyán	62	40	2	9	5	0,5	98	94	...	2	4	102 _i	98 _i	96 _i	96	91 _i	88 _i	84 _i
Bahrein	19	3	5	14	5	10	...	...	...	1	1	94	93	89	...	96	96	96
Chipre	-	0,1	1	0,1	0,2	2	99	94	93	0,4 ₋₁	1 ₋₁	97 _{-1i}	99 _{-1i}	99 _{-1i}	95	100 _{-1i}	104 _{-1i}	99 _{-1i}
Egipto	233	63	447	2	1	8	96	87	87	1 ₋₂	2 ₋₂	90	100 ₋₂	97 ₋₂	91	95 ₋₂	86 ₋₂	72 ₋₂
Georgia	0,2	0,1	0,4	0,1	-	0,3	100	99	93	1	1	103	98	107	99	99 ₋₁	95	99
Iraq	757	287	731	12	10	28	78	49	...	...	...	...	...	...	62	...	...	...
Israel	-	-	-	-	-	-	100	99	95	0,4 ₋₁	1 ₋₁	96 _{-1i}	96 _{-1i}	95 _{-1i}	99	97 _{-1i}	94 _{-1i}	96 _{-1i}
Jordania	209	167	153	16	19	36	99	92	60	1	2	98 _i	97 _i	97 _i	94	95 _i	93 _i	83 _i
Kuwait	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₂	3 ₋₂	...	...	...	...	...	90 ₋₂	...
Líbano	147	85	158	23	28	53	...	...	...	9	9	80	76	68	...	68	54	47
Libia	278	155	186	35	40	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	70	77	367	2	4	20	82	46	26	10	25	114	99	105	56	98	74	79
Omán	3	36	36	1	8	30	...	...	...	0,2	2	96	96	94	...	92	95	77
Qatar	2	5	24	1	7	30	99	97	86	1	3	95 _{-1i}	92 _{-1i}	95 _{-1i}	98	95 _{-1i}	95 _{-1i}	87 _{-1i}
Arabia Saudita	427	165	212	12	10	14	...	...	...	4 ₋₂	6 ₋₂	103 _{-1i}	98 _{-1i}	120 _{-1i}	...	99 _{-1i}	116 _{-1i}	99 _{-1i}
Estado de Palestina	43	41	77	8	6	22	100	98	83	0,3	1	92	91	91	98	94	90	75
Sudán	2852	1217	1497	40	37	48	76	41	33	...	...	...	...	...	54	...	...	...
República Árabe Siria	277	232	620	11	21	58	98	51	36	1	3	80	76	62	52	48	42	27
Túnez	35	29	115	3	5	18	96	92	58	6	17	104	98	97 ₋₂	96	...	80 ₋₂	...
Türkiye	86	25	141	2	0,5	3	98	97	70	2 ₋₁	3 ₋₁	102 _{-1i}	100 _{-1i}	102 _{-1i}	99	100 _{-1i}	92 _{-1i}	94 _{-1i}
Emiratos Árabes Unidos	4	3	11	1	1	3	...	...	...	-	-	106 _i	100 _i	99 _i	...	100 _i	104 _i	100 _i
Yemen	1020	600	1025	21	27	50	73	57	38	...	...	...	...	...	78	...	...	...
Asia Central y Meridional																		
Afganistán	3427	2111	2357	53	67	79	71	54	37	...	14 ₋₄	110 ₋₄	...	86 ₋₄	76	...	60 ₋₄	...
Bangladesh	691	271	3118	5	3	26	88	71	35	5	4	112	95	108	81	84	78	80
Bhután	3	5	5	4	9	19	91	86	73	20 ₋₁	42 ₋₁	106 ₋₁	95 ₋₁	78 ₋₁	94	87 ₋₁	62 ₋₁	78 ₋₁
India	4625	8455	42 210	4	12	42	96	89	63	2	3	112	99	93	93	85	85	57
Irán, República Islámica del	61	24	457	1	1	9	96	91	73	2 ₋₃	2 ₋₃	104 ₋₃	98 ₋₃	98 ₋₃	94	95 ₋₃	89 ₋₃	81 ₋₃
Kazajistán	3	3	4	0,2	0,1	1	100	100	99	1 ₊₁	2 ₊₁	100 ₊₁	96 ₊₁	95 ₊₁	100	98 ₊₁	95 ₊₁	100 ₊₁
Kirguistán	11	11	33	2	2	15	99	98	97	0,3 ₊₁	0,4 ₊₁	97 ₊₁	96 ₊₁	95 ₊₁	99	93 ₊₁	99 ₊₁	64 ₊₁
Maldivas	1	3	5	3	12	37	99	97	38	0,4	1	98	90	98	98	99	100	66
Nepal	217	93	781	8	6	34	88	79	49	21 ₊₁	25 ₊₁	120 ₊₁	96 ₊₁	109 ₊₁	90	94 ₊₁	101 ₊₁	80 ₊₁
Pakistán	5437	2825	7621	20	19	41	56	50	26	65 ₋₁	67 ₋₁	83 ₋₁	75 ₋₁	68 ₋₁	89	72 ₋₁	48 ₋₁	52 ₋₁
Sri Lanka	6	8	96	0,3	1	7	...	...	...	0,4 ₋₁	1 ₋₁	96 ₋₁	99 ₋₁	96 ₋₁	...	96 ₋₁	96 ₋₁	79 ₋₁
Tayikistán	151	68	45	15	6	13	99	98	78	...	...	100 ₊₁	...	...	99	...	...	...
Türkmenistán	8	19	49	1	3	25	100	100	95	...	...	110 ₋₁	99 ₋₁	108 ₋₁	100	99 ₋₁	...	83 ₋₁
Uzbekistán	12	25	343	0,4	1	21	100	98	...	- ₊₁	0,1 ₊₁	95 ₊₁	99 ₊₁	98 ₊₁	99	99 ₊₁	101 ₊₁	78 ₊₁

	Aprendizaje										Código del país
	K Administración de evaluaciones del aprendizaje representativas a escala nacional						L En proceso de adquirir el nivel mínimo de competencias (%)				
	Primeros cursos		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		
	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.1.6										
	2023										
	No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	DZA
	No	No	No	Sí	Sí	Sí	...	64 ₋₄	...	...	ARM
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	67 ₋₂	72 ₋₄	31 ₋₁	38 ₋₁	AZE
	No	No	Sí	Sí	No	Sí	71 ₋₂	54 ₋₄	...	55 ₋₄	BHR
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	92 ₋₂	77 ₋₄	39 ₋₁	47 ₋₁	CYP
	No	No	Sí	No	No	Sí	45 ₋₂	...	...	27 ₋₄	EGY
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	87 ₋₂	56 ₋₄	33 ₋₁	34 ₋₁	GEO
	No	No	No	Sí	No	No	...	...	...	...	IRQ
	No	No	Sí	No	Sí	Sí	88 ₋₂	...	70 ₋₁	63 ₋₁	ISR
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	47 ₋₂	...	20 ₋₁	17 ₋₁	JOR
	No	No	No	Sí	No	Sí	...	21 ₋₄	...	21 ₋₄	KWT
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	...	...	...	27 ₋₄	LBN
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	LBY
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	41 ₋₂	18 ₋₄	19 ₋₁	18 ₋₁	MAR
	No	No	Sí	Sí	No	Sí	62 ₋₂	33 ₋₄	...	27 ₋₄	OMN
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	80 ₋₂	40 ₋₄	53 ₋₁	44 ₋₁	PSE
	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	71 ₋₂	23 ₋₄	37 ₋₁	30 ₋₁	QAT
	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	...	23 ₋₁	20 ₋₁	SAU
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	SDN
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	SYR
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	TUN
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	86 ₋₂	70 ₋₄	71 ₋₁	61 ₋₁	TUR
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	75 ₋₂	53 ₋₄	52 ₋₁	51 ₋₁	SON
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	YEM
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	AFG
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	BGD
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	BTN
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	IND
	No	No	Sí	Sí	No	Sí	59 ₋₂	39 ₋₄	...	37 ₋₄	IRN
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	91 ₋₂	71 ₋₄	36 ₋₁	50 ₋₁	KAZ
	Sí	No	No	No	No	No	...	...	...	...	KGZ
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	MDV
	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	NPL
	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	...	8 ₋₄	...	...	PAK
	No	No	No	No	No	Sí	...	...	...	...	LKA
	Sí	No	No	No	No	No	...	...	...	...	TJK
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	TKM
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	70 ₋₂	...	14 ₋₁	19 ₋₁	UZB

CUADRO 2: Continuación

País o territorio	Participación/finalización																	
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J
	Sin escolarizar (000 000)			Tasa de no escolarización (%)			Tasa de finalización (%)			Edad superior a la oficial de un curso (%)		TBM en primaria (%)	TNAM en primaria (%)	TBA en el último curso de primaria (%)	Transición de primaria al primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el primer ciclo de secundaria (%)	TBA en el último curso del primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el 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	TBM en primaria (%)	TNAM en primaria (%)	TBA en el último curso de primaria (%)	Transición de primaria al primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el primer ciclo de secundaria (%)	TBA en el último curso del primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el segundo ciclo de secundaria (%)
Indicador ODS				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
Año de referencia	2023																	
Asia Oriental y Sudoriental																		
Brunei Darussalam	-	-	6	-	0,1	20	...	...	...	1	2	93	96	96	...	97	94	73
Camboya	530	315	463	25	31	49	81	57	24	20	26	111	96	90	71	89	62	53
China	5195	3573	5846	5	7	12	99	94	87	...	...	99	...	...	95	...	...	...
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, China	39	7	14	10	4	8	...	...	...	1 ₋₁	5	101 ₋₁₁	99 ₋₁₁	86	...	99 ₋₁₁	112 ₋₃₁	76
Indonesia	796	1299	5778	3	9	42	99	90	41	-	2	100	99	102	91	96	99	77
Japón	10	10	22	0,2	0,3	1	100	...	...	...	...	102 ₋₁₁	100 ₋₁₁	...	...	100 ₋₁₁	...	98 ₋₁₁
RDP Lao	52	184	221	7	30	49	68	50	31	5 ₊₁	8 ₊₁	96 ₊₁	91 ₊₁	89 ₊₁	74	65 ₊₁	51 ₊₁	36 ₊₁
Macao, China	4	1	1	9	8	7	...	...	...	1	6	86 ₁	86 ₁	90 ₁	...	90 ₁	93 ₁	86 ₁
Malasia	26	58	776	1	4	39	100	98	61	~ ₋₂	~ ₋₂	99	98	99	99	91	88	67
Mongolia	10	14	46	3	6	29	100	99	92	0,3	1	96	95	95	100	96	95	96
Myanmar	425	517	405	10	14	21	87	56	23	...	...	...	...	...	64	...	...	...
Filipinas	691	755	832	5	9	19	96	81	72	8	10	93	90	81	85	91	93	80
República de Corea	19	18	69	1	1	5	100	100	99	0,1 ₋₁	0,2 ₋₁	99 ₋₁₁	99 ₋₁₁	96 ₋₁₁	100	100 ₋₁₁	99 ₋₁₁	96 ₋₁₁
Singapur	6	3	3	2	3	3	...	...	...	0,3 ₋₁	1 ₋₁	100 ₋₁₁	99 ₋₁₁	100 ₋₁₁	...	100 ₋₁₁	101 ₋₁₁	98 ₋₁₁
Tailandia	64	135	322	1	6	13	100	90	68	2 ₊₁	2 ₊₁	100 ₊₁	98 ₊₁	96 ₊₁	91	95 ₊₁	135 ₊₁	78 ₊₁
Timor-Leste	14	6	16	7	6	17	80	65	55	18	29 ₋₃	123	95 ₋₃	91	82	87 ₋₃	89 ₋₃	74 ₋₃
Viet Nam	89	280	1059	1	5	25	98	90	53	1	1	122	98 ₋₂	116 ₋₁	92	99	101	70
Oceanía																		
Australia	14	20	38	1	1	6	100	99	88	0,1 ₋₁	0,4 ₋₁	99 ₋₁₁	100 ₋₁₁	...	99	98 ₋₁₁	...	94 ₋₁₁
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	0,2	96	99	118	...	...	128	85
Fiji	0,4	1	7	0,4	1	15	99	95	93	1	2	108	98	112	96	98	93	77
Kiribati	1	1	2	4	15	24	94	80	20	2	10	93	88	103	86	90	98	89
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7 ₋₁	11 ₋₁	105 ₋₁	98 ₋₁	95 ₋₁	...	...	49 ₋₁	...
Micronesia, E. F.	2	1	3	16	19	31	...	...	...	10 ₋₁	14 ₋₁	92 ₋₁	84 ₋₁	87 ₋₁	...	83 ₋₁	76 ₋₁	62 ₋₁
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	0,3	101	96	111	...	90	80	69
Nueva Zelanda	0,3	1	4	0,1	0,2	2	...	...	...	0,2 ₋₁	0,1 ₋₁	97 ₋₁₁	97 ₋₁₁	...	...	98 ₋₁₁	...	93 ₋₁₁
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	87	87	74	...	92	103 ₋₁	83
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9	12	96	87	91	...	94	95	83
Papúa Nueva Guinea	305	166	441	21	41	57	65	30	15	...	...	...	...	...	46	...	...	...
Samoa	1	0,2	3	2	2	13	98	97	59	11	10	102	97	101	99	99	94	77
Salomón, Islas	8	3	16	7	6	27	...	...	...	77	84	85	71	72	...	82	61	69
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	79	82	79 ₋₂	...	61	...	20
Tonga	0,2	1	1	2	7	27	99	87	86	1	1	103	99	95	89	99	96	67
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	98	80	55	-	0,1	102	99	92	81	87	80	53
Vanuatu	1	7	12	2	24	56	80	45	11	35	63	107	91	107	56	76	58	84

	Aprendizaje										Código del país
	K Administración de evaluaciones del aprendizaje representativas a escala nacional						L En proceso de adquirir el nivel mínimo de competencias (%)				
	Primeros cursos		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		
	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.1.6										
2023											
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	58-1	58-1	BRN
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	11-4	18-4	8-1	12-1	KHM
	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	CHN
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	PRK
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	98-2	96-4	83-1	86-1	HKG
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	25-1	18-1	IDN
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	86-1	88-1	JPN
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	2-4	8-4	...	...	LAO
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	96-2	...	87-1	92-1	MAC
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	58-4	64-4	42-1	41-1	MYS
	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	...	36-1	49-1	MNG
	No	No	Sí	Sí	No	No	11-4	12-4	...	...	MMR
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	10-4	17-4	24-1	16-1	PHL
	No	No	No	Sí	Sí	Sí	...	95-4	85-1	84-1	KOR
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	97-2	96-4	89-1	92-1	SGP
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	35-1	32-1	THA
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	TLS
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	82-4	91-4	77-1	72-1	VNM
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	68-4	79-1	74-1	AUS
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	75-2	63-2	...	...	COK
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	60-2	66-2	...	...	FJI
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	14-2	53-2	...	...	KIR
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	40-2	38-2	...	...	MHL
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	39-2	45-2	...	...	FSM
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	NRU
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	90-2	56-4	79-1	71-1	NZL
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	81-2	82-2	...	...	NIU
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	94-2	92-2	...	...	PLW
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	48-2	55-2	...	...	PNG
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	WSM
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	53-2	86-2	...	...	SLB
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	72-2	67-2	...	...	TKL
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	20-2	75-2	...	...	TON
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	32-2	55-2	...	...	TUV
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	VUT

CUADRO 2: Continuación

País o territorio	Participación/finalización																	
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J
	Sin escolarizar (000 000)			Tasa de no escolarización (%)			Tasa de finalización (%)			Edad superior a la oficial de un curso (%)		TBM en primaria (%)	TNAM en primaria (%)	TBA en el último curso de primaria (%)	Transición de primaria al primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el primer ciclo de secundaria (%)	TBA en el último curso del primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el 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 ODS				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
Año de referencia	2023																	
América Latina y el Caribe																		
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-4	1-4	99-1	96-1	95-4	...	97-1	...	...
Antigua y Barbuda	0,2	0,1	0,4	2	3	16	...	...	...	2-4	...	112-4	100-4	105-4	...	100-4	113-4	95-4
Argentina	16	22	129	0,4	1	6	97	76	66	2-1	7-1	109-1	99-1	103-1	78	99-1	99-1	95-1
Aruba	-	-	-	0,1	0,3	1	...	...	...	...	...	105-11	...	95-11	...	...	110-11	...
Bahamas	10	3	6	32	20	30	...	...	...	18-2	...	78	71	...	...	87	...	70
Barbados	2	0,2	0,1	11	2	1	99	99	95	0,4	2	93	91	97	100	100	96	92
Belice	6	2	4	12	8	27	85	42	17	16	25	97	88	94	50	93	68	73
Bolivia, E. P.	54	29	166	4	6	18	98	93	75	3	6	991	961	961	94	931	881	811
Brasil	409	291	819	3	2	9	92	88	71	4-1	11-1	104-11	96-11	...	95	96-11	...	92-11
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-2	11-2	101-1	99-1	74-3	...	87-1	78-2	77-1
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	1	88	86	94	...	95	114	87-1
Chile	8	2	15	1	0,3	2	...	97	84	2-1	8-1	100-11	99-11	100-11	101	99-11	101-11	98-11
Colombia	70	74	97	2	2	6	95	81	66	12-1	20-1	105-11	93-11	97-11	85	96-11	83-11	87-11
Costa Rica	2	1	3	1	1	2	99	73	55	3-1	11-1	108-11	95-11	101-11	74	95-11	67-11	92-11
Cuba	18	17	94	2	5	26	99	96	71	0,5	0,3	98	95	93	96	93	89	77
Curaçao	2	1	2	18	20	22	...	...	...	9	20	1091	971	...	...	1001	...	951
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	12	90	87	89	...	79	76	73
República Dominicana	109	47	234	9	12	30	94	90	60	9	16	95	87	85	95	85	73	64
Ecuador	182	37	182	9	4	20	99	95	75	2	3	971	951	1001	96	861	901	881
El Salvador	108	79	153	16	23	46	93	72	35	8	13	91	86	81	78	78	69	56
Granada	-	-	-	0,3	-	0,2	...	...	...	3-2	11-2	83-2	82-2	86-2	...	91-2	93-2	86-2
Guatemala	217	405	517	9	35	67	86	57	39	11	17	103	93	86	66	63	50	37
Guyana	9	8	9	10	18	33	99	90	69	-	-	99	86	...	91	75	...	63
Haití	121	54	182	8	8	20	49	39	19	...	...	...	...	...	80	...	...	...
Honduras	210	231	244	18	38	59	92	69	51	10	15	87	79	76	74	58	37	39
Jamaica	82	35	19	29	26	22	99	98	95	1	4	84	84	79	98	80	85	83
México	420	663	2037	3	10	31	98	89	58	1-1	1-1	102-11	100-11	102-11	90	92-11	93-11	69-11
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-4	1	158	96-4	109-4	...	93-2	127-4	88-4
Nicaragua	71	47	89	9	12	36	76	50	38	22	...	106	90	81-1	65	83	...	63
Panamá	38	36	64	8	16	29	95	78	63	4	8	95	90	93	82	...	77	...
Paraguay	159	105	148	19	26	37	94	81	67	5	9	92	88	90	86	83	72	72
Perú	28	24	65	1	1	6	98	93	86	2	4	107	100	104	95	991	94	871
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-2	1-2	124-2	99-2	131-2	...	...	...	95-2
Santa Lucía	0,2	0,4	1	1	7	21	100	98	92	1	5	101	93	90	99	87-1	85	80
San Vicente/Granadinas	-	0,2	1	0,3	3	19	...	...	...	1	11	110	99	107	...	98-3	106	97
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	257	40	...	...	...	...	...
Suriname	9	10	19	14	24	62	87	58	32	7	33-2	66	51	77-2	66	...	41-2	...
Trinidad y Tobago	21	12	12	16	20	33	98	95	84	6	6	93	66	85	97	671	72	971
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	7	126	94-1	111-1	...	90	99-1	94
Uruguay	2	2	8	1	2	6	98	71	43	2-1	16-1	109-11	100-11	100-11	72	99-11	88-11	91-11
Venezuela, R.B.	25	36	152	1	2	14	88	85	44	8	13	108	99	101	96	98	...	77

	Aprendizaje										Código del país
	K Administración de evaluaciones del aprendizaje representativas a escala nacional						L En proceso de adquirir el nivel mínimo de competencias (%)				
	Primeros cursos		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		
	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.1.6										
	2023										
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	AIA
	No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	ATG
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	32 ₋₄	13 ₋₄	45 ₋₁	27 ₋₁	ARG
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	ABW
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	BHS
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	BRB
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	BLZ
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	BOL
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	44 ₋₄	29 ₋₄	50 ₋₁	27 ₋₁	BRA
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	VGB
	No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	CYM
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	66 ₋₁	44 ₋₁	CHL
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	38 ₋₄	17 ₋₄	49 ₋₁	29 ₋₁	COL
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	54 ₋₄	21 ₋₄	53 ₋₁	28 ₋₁	CRI
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	44 ₋₄	21 ₋₄	...	...	CUB
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	CUW
	No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	DMA
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	16 ₋₄	2 ₋₄	25 ₋₁	8 ₋₁	DOM
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	26 ₋₄	23 ₋₄	...	...	ECU
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	29 ₋₄	8 ₋₄	28 ₋₁	11 ₋₁	SLV
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	GRD
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	16 ₋₄	7 ₋₄	32 ₋₁	13 ₋₁	GTM
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	GUY
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	HTI
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	16 ₋₄	11 ₋₄	...	...	HND
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	50 ₋₁	26 ₋₁	JAM
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	42 ₋₄	38 ₋₄	53 ₋₁	34 ₋₁	MEX
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	MSR
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	13 ₋₄	3 ₋₄	...	...	NIC
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	18 ₋₄	3 ₋₄	42 ₋₁	16 ₋₁	PAN
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	19 ₋₄	6 ₋₄	34 ₋₁	15 ₋₁	PRY
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	49 ₋₄	39 ₋₄	50 ₋₁	34 ₋₁	POR
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	KNA
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	LCA
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	VCT
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	SXM
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	SUR
	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	TTO
	Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	TCA
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	44 ₋₄	38 ₋₄	59 ₋₁	43 ₋₁	URY
	Sí	No	No	No	No	No	...	...	...	...	VEN

CUADRO 2: Continuación

País o territorio	Participación/finalización																	
	A						B			C		D	E	F	G	H	I	J
	Sin escolarizar (000 000)			Tasa de no escolarización (%)			Tasa de finalización (%)			Edad superior a la oficial de un curso (%)		TBM en primaria (%)	TNAM en primaria (%)	TBA en el último curso de primaria (%)	Transición de primaria al primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el primer ciclo de secundaria (%)	TBA en el último curso del primer ciclo de secundaria (%)	TNTM en el 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 ODS				4.1.4			4.1.2			4.1.5				4.1.3			4.1.3	
Año de referencia	2023																	
Europa y América del Norte																		
Albania	17	4	9	10	3	9	97	97	87	2	3	94 _i	89 _i	95 _i	100	95 _i	92 _i	89 _i
Andorra	...	...	...	7	4	9	...	...	...	2	3	98	100	69	...	98	100	84
Austria	3	3	21	1	1	6	100	98	86	5 _{-i}	9 _{-i}	101 _{-ii}	98 _{-ii}	97 _{-ii}	98	98 _{-ii}	96 _{-ii}	93 _{-ii}
Belarús	17	2	1	4	0,4	1	100	99	93	2	1	97 _{+i}	96	93	99	93	93	90
Bélgica	8	3	9	1	1	2	99	91	86	1 _{-i}	3 _{-i}	102 _{-ii}	99 _{-ii}	...	92	99 _{-ii}	93 _{-ii}	98 _{-ii}
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	86	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	15	19	38	10	13	27	100	99	65	1	1	87	84	86	99	94	88	77
Bulgaria	12	15	26	5	5	9	99	94	87	1 _{-i}	4 _{-i}	96 _{-ii}	95 _{-ii}	96 _{-ii}	95	95 _{-ii}	96 _{-ii}	91 _{-ii}
Canadá	1	3	118	-	0,2	9	100	99	88	...	...	96 _{-ii}	96 _{-ii}	...	99	99 _{-ii}	...	86 _{-ii}
Croacia	-	-	10	-	-	6	100	99	98	0,3 _{-i}	0,5 _{-i}	101 _{-ii}	98 _{-ii}	100 _{-ii}	99	...	102 _{-ii}	94 _{-ii}
Chequia	4	4	20	1	1	4	100	96	90	4 _{-i}	5 _{-i}	101 _{-ii}	100 _{-ii}	103 _{-ii}	96	100 _{-ii}	93 _{-ii}	96 _{-ii}
Dinamarca	1	2	12	0,2	1	6	100	100	76	0,2 _{-i}	0,4 _{-i}	100 _{-ii}	99 _{-ii}	100 _{-ii}	100	99 _{-ii}	100 _{-ii}	93 _{-ii}
Estonia	2	1	3	2	2	7	100	97	85	1 _{-i}	3 _{-i}	99 _{-ii}	98 _{-ii}	99 _{-ii}	97	98 _{-ii}	100 _{-ii}	94 _{-ii}
Finlandia	6	3	5	2	2	3	100	100	89	0,1 _{-i}	0,4 _{-i}	99 _{-ii}	98 _{-ii}	98 _{-ii}	100	98 _{-ii}	100 _{-ii}	96 _{-ii}
Francia	4	5	44	0,1	0,2	2	100	98	87	...	0,4 _{-i}	103 _{-ii}	100 _{-ii}	...	99	100 _{-ii}	100 _{-ii}	96 _{-ii}
Alemania	33	49	227	1	1	10	100	92	82	...	...	100 _{-ii}	98 _{-ii}	98 _{-ii}	92	99 _{-ii}	62 _{-ii}	89 _{-ii}
Grecia	0,4	2	11	0,1	1	3	99	96	95	2 _{-i}	4 _{-i}	101 _{-ii}	100 _{-ii}	99 _{-ii}	97	99 _{-ii}	95 _{-ii}	97 _{-ii}
Hungría	13	18	76	4	5	19	99	96	86	1 _{-i}	2 _{-i}	103 _{-ii}	96 _{-ii}	97 _{-ii}	97	95 _{-ii}	96 _{-ii}	89 _{-ii}
Islandia	0,3	0,2	2	1	1	13	...	98	66	- _i	- _i	99 _{-ii}	98 _{-ii}	99 _{-ii}	100	99 _{-ii}	96 _{-ii}	83 _{-ii}
Irlanda	-	-	0,1	-	-	-	100	99	95	- _i	0,1 _{-i}	100 _{-ii}	99 _{-ii}	96 _{-ii}	99	100 _{-ii}	103 _{-ii}	99 _{-ii}
Italia	42	31	151	2	2	5	100	99	86	0,2 _{-i}	1 _{-i}	102 _{-ii}	97 _{-ii}	97 _{-ii}	99	98 _{-ii}	96 _{-ii}	95 _{-ii}
Letonia	1	0,3	1	1	0,4	1	100	98	86	1 _{-i}	2 _{-i}	99 _{-ii}	99 _{-ii}	98 _{-ii}	99	99 _{-ii}	95 _{-ii}	94 _{-ii}
Liechtenstein	...	...	...	0,2	1	5	...	...	...	0,1 ₋₂	1 ₋₂	102 _{-2i}	99 _{-2i}	89 _{-2i}	...	97 _{-2i}	94 _{-2i}	90 _{-2i}
Lituania	-	0,2	1	-	0,1	1	100	99	91	0,2 _{-i}	1 _{-i}	102 _{-ii}	100 _{-ii}	101 _{-ii}	99	99 _{-ii}	100 _{-ii}	99 _{-ii}
Luxemburgo	0,4	0,4	4	1	2	13	99	89	81	2 _{-i}	8 _{-i}	99 _{-ii}	100 _{-ii}	78 _{-ii}	90	98 _{-ii}	98 _{-ii}	86 _{-ii}
Malta	2	0,3	2	7	2	10	98	98	82	0,3 _{-i}	0,2 _{-i}	94 _{-ii}	93 _{-ii}	96 _{-ii}	100	98 _{-ii}	99 _{-ii}	90 _{-ii}
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	0,1	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	-	-	0,3	0,1	0,1	1	99	98	88	1	1	106 _i	100 _i	107 _i	99	100 _i	97 _i	87 _i
Países Bajos (Reino de los)	1	2	10	0,1	0,3	2	100	89	79	...	...	104 _{-ii}	100 _{-ii}	...	89	100 _{-ii}	...	95 _{-ii}
Macedonia del Norte	3	6	11	3	7	12	99	98	85	1 _{-i}	1 _{-i}	97 _{-ii}	97 _{-ii}	93 _{-ii}	98	...	93 _{-ii}	...
Noruega	1	2	9	0,3	1	5	100	100	81	- _i	- _i	99 _{-ii}	99 _{-ii}	99 _{-ii}	100	100 _{-ii}	100 _{-ii}	94 _{-ii}
Polonia	16	16	18	1	1	2	100	99	91	1 _{-i}	2 _{-i}	101 _{-ii}	100 _{-ii}	98 _{-ii}	99	100 _{-ii}	133 _{-ii}	100 _{-ii}
Portugal	0,1	0,1	0,4	-	-	0,1	99	93	81	3 _{-i}	7 _{-i}	110 _{-ii}	100 _{-ii}	104 _{-ii}	94	100 _{-ii}	103 _{-ii}	99 _{-ii}
República de Moldova	0,3	2	7	0,2	1	8	99	96	81	0,2	0,3	107 _{-i}	100 _{-i}	104 _{-3i}	97	100 _{-i}	107 _{-3i}	82 _{-3i}
Rumanía	135	112	223	14	14	26	99	93	81	3 _{-i}	4 _{-i}	85 _{-ii}	84 _{-ii}	83 _{-ii}	94	84 _{-ii}	79 _{-ii}	75 _{-ii}
Federación de Rusia	26	29	50	0,3	0,3	2	100	100	91	...	...	98 _i	95 _i	100 _{-4i}	100	100 _i	97 _{-4i}	55 _i
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	-	194 _{+i}	93 _i	96 _i	...	91 _i	94 _i	40 _i
Serbia	5	7	55	2	2	14	100	99	82	0,3 _{-i}	0,5 _{-i}	99 _{-ii}	98 _{-ii}	98 _{-ii}	99	100 _{-ii}	97 _{-ii}	88 _{-ii}
Eslovaquia	7	10	20	3	4	9	100	99	93	8 _{-i}	7 _{-i}	100 _{-ii}	97 _{-ii}	95 _{-ii}	99	97 _{-ii}	82 _{-ii}	91 _{-ii}
Eslovenia	1	1	1	1	1	1	100	99	93	1 _{-i}	1 _{-i}	101 _{-ii}	99 _{-ii}	97 _{-ii}	100	99 _{-ii}	94 _{-ii}	97 _{-ii}
España	42	41	106	2	3	7	99	95	74	0,2 _{-i}	5 _{-i}	102 _{-ii}	98 _{-ii}	98 _{-ii}	96	98 _{-ii}	91 _{-ii}	94 _{-ii}
Suecia	1	1	4	0,2	0,4	1	100	99	89	0,1 _{-i}	0,2 _{-i}	116 _{-ii}	99 _{-ii}	100 _{-ii}	99	100 _{-ii}	100 _{-ii}	97 _{-ii}
Suiza	0,5	2	54	0,1	1	16	100	99	93	4 _{-i}	8 _{-i}	101 _{-ii}	100 _{-ii}	95 _{-ii}	99	100 _{-ii}	95 _{-ii}	92 _{-ii}
Ucrania	45	35	22	2	1	2	100	99	97	1	1	93 _{-i}	84 _{-2i}	89 _{-2i}	99	89 _{-2i}	85 _{-2i}	78 _{-2i}
Reino Unido	152	31	153	3	1	5	100	100	90	- _i	- _i	102 _{-ii}	100 _{-ii}	100 _{-ii}	100	99 _{-ii}	99 _{-ii}	95 _{-ii}
Estados Unidos	822	219	506	3	2	4	100	99	94	3 _{-i}	4 _{-i}	97 _{-ii}	96 _{-ii}	96 _{-ii}	99	99 _{-ii}	101 _{-ii}	95 _{-ii}

	Aprendizaje										Código del país
	K Administración de evaluaciones del aprendizaje representativas a escala nacional						L En proceso de adquirir el nivel mínimo de competencias (%)				
	Primeros cursos		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		
	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.1.6										
	2023										
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	92 ₋₂	62 ₋₄	26 ₋₁	26 ₋₁	ALB
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	AND
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	96 ₋₂	84 ₋₄	75 ₋₁	75 ₋₁	AUT
	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	BLR
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	94 ₋₂	80 ₋₄	75 ₋₁	75 ₋₁	BEL
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	BMU
	No	No	No	Sí	No	No	...	40 ₋₄	...	...	BIH
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	93 ₋₂	71 ₋₄	47 ₋₁	46 ₋₁	BGR
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	99 ₋₂	69 ₋₄	82 ₋₁	78 ₋₁	CAN
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	98 ₋₂	70 ₋₄	77 ₋₁	67 ₋₁	HRV
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	96 ₋₂	78 ₋₄	79 ₋₁	74 ₋₁	CZE
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	81 ₋₁	80 ₋₁	DNK
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	86 ₋₁	85 ₋₁	EST
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	96 ₋₂	78 ₋₄	79 ₋₁	75 ₋₁	FIN
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	94 ₋₂	57 ₋₄	73 ₋₁	71 ₋₁	FRA
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	94 ₋₂	75 ₋₄	74 ₋₁	70 ₋₁	DEU
	No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	62 ₋₁	53 ₋₁	GRC
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	94 ₋₂	74 ₋₄	74 ₋₁	70 ₋₁	HUN
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	60 ₋₁	66 ₋₁	ISL
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	89 ₋₁	81 ₋₁	IRL
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	97 ₋₂	73 ₋₄	79 ₋₁	70 ₋₁	ITA
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	94 ₋₂	85 ₋₄	77 ₋₁	78 ₋₁	LVA
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	LIE
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	97 ₋₂	81 ₋₄	75 ₋₁	72 ₋₁	LTU
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	LUX
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	90 ₋₂	69 ₋₄	64 ₋₁	67 ₋₁	MLT
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	MCO
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	87 ₋₂	43 ₋₄	47 ₋₁	41 ₋₁	MNE
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	96 ₋₂	84 ₋₄	65 ₋₁	73 ₋₁	NLD
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	70 ₋₂	52 ₋₄	26 ₋₁	34 ₋₁	MKD
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	65 ₋₄	73 ₋₁	68 ₋₁	NOR
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	97 ₋₂	73 ₋₄	78 ₋₁	77 ₋₁	POL
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	94 ₋₂	74 ₋₄	77 ₋₁	70 ₋₁	PRT
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	51 ₋₁	44 ₋₁	MDA
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	58 ₋₁	51 ₋₁	ROU
	No	No	Sí	Sí	No	Sí	98 ₋₂	91 ₋₄	...	...	RUS
	No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	SMR
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	93 ₋₂	68 ₋₄	64 ₋₁	57 ₋₁	SRB
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	94 ₋₂	71 ₋₄	65 ₋₁	67 ₋₁	SVK
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	94 ₋₂	...	74 ₋₁	75 ₋₁	SVN
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	95 ₋₂	65 ₋₄	76 ₋₁	73 ₋₁	ESP
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	95 ₋₂	74 ₋₄	76 ₋₁	73 ₋₁	SWE
	No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	75 ₋₁	81 ₋₁	CHE
	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	59 ₋₁	58 ₋₁	UKR
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	97 ₋₂	83 ₋₄	80 ₋₁	76 ₋₁	GBR
	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	95 ₋₂	77 ₋₄	80 ₋₁	66 ₋₁	USA

CUADRO 3: ODS 4, Meta 4.2 - Primera infancia

Para 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia, una atención y educación preprimaria de calidad, a fin de que estén preparados para la educación primaria

	A	B	C	D	E	F
	Niños menores de 5 años con un desarrollo adecuado (%)	Retraso del crecimiento en menores de 5 años (%)	Entorno doméstico estimulante (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TNM en preprimaria (%)	TNAM un año antes de la edad oficial de acceso a la educación primaria (%)
Indicador ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2
Año de referencia	2023					
Región	Media ponderada					
Mundo	...	22-2	...	...	52 _i	75 _i
África subsahariana	...	31-2	...	...	19- _{ii}	49- _{ii}
Norte de África y Asia Occidental	...	18-2	...	...	32 _i	51 _i
Norte de África	...	22-2	...	...	33- _{ii}	47- _{ii}
Asia Occidental	...	14-2	...	...	30 _i	56 _i
Asia Central y Meridional	...	29-2	...	...	51	90 _i
Asia Central	...	8-2	...	...	43 _i	62 _i
Asia Meridional	...	30-2	...	...	51	91 _i
Asia Oriental y Sudoriental	...	14-2	...	...	...	81 _i
Asia Oriental	...	5-2	...	...	...	...
Asia Sudoriental	...	26-2	...	...	58- _{4i}	84- _{2i}
Oceanía	...	44-2	...	...	44 _i	81 _i
América Latina y el Caribe	...	12-2	...	...	71 _i	91 _i
Caribe	...	11-2	...	...	69 _i	86 _i
América Central	...	17-2	...	...	...	...
América del Sur	...	9-2	...	...	...	...
Europa y América del Norte	...	4-2	...	...	79 _i	90 _i
Europa	...	4-2	...	...	89 _i	91 _i
América del Norte	...	4-2	...	...	60 _i	87 _i
Ingresos bajos	...	34-2	...	...	18- _{ii}	44- _{ii}
Ingresos medios	...	22-2	...	...	56 _i	79 _i
Medios bajos	...	28-2	...	...	45 _i	76 _i
Medios altos	...	8-2	...	...	71- _{ii}	82- _{2i}
Ingresos altos	...	4-2	...	...	77 _i	89 _i

- A Porcentaje de niños de 24 a 59 meses cuyo desarrollo en materia de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial está bien encaminado (Índice de Desarrollo de la Primera Infancia [ECDI] de UNICEF).
- B Tasa de retraso moderado o grave del crecimiento en menores de 5 años (%) (*Fuente:* UNICEF, OMS, Estimaciones conjuntas sobre malnutrición infantil del Banco Mundial [JME]). (Los conjuntos regionales son medias ponderadas de las estimaciones estadísticas de JME para el año de referencia, no de los valores observados por país en el cuadro de países; Asia Oriental excluye Japón, Oceanía excluye Australia y Nueva Zelanda, América del Norte se basa solo en Estados Unidos)
- C Porcentaje de niños menores de 5 años que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar (*Fuente:* UNICEF).
- D Porcentaje de niños menores de 5 años que viven en hogares con tres o más libros infantiles (*Fuente:* Base de datos de UNICEF).
- E Tasa bruta de matriculación (TBM) en la educación preprimaria.
- F Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) un año antes de la edad oficial de acceso a la edad oficial de escolarización en la primaria.

Fuente: IEU, salvo que se indique lo contrario. Los datos se refieren al curso escolar que finaliza en 2023, salvo que se indique lo contrario. Los conjuntos representan a los países que figuran en el cuadro con datos disponibles y pueden incluir estimaciones de países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2021 en lugar de 2023).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

CUADRO 3: Continuación

	A	B	C	D	E	F	
	Niños menores de 5 años con un desarrollo adecuado (%)	Retraso del crecimiento en menores de 5 años (%)	Entorno doméstico estimulante (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TNM en preprimaria (%)	TNAM un año antes de la edad oficial de acceso a la educación primaria (%)	Código del país
País o territorio							
Indicador ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia	2023						
África subsahariana							
Angola	...	43-2	...	...	...	...	AGO
Benín	41-1	31-2	...	...	...	...	BEN
Botswana	...	22-2	...	...	18-1	51-1	BWA
Burkina Faso	...	22-2	...	...	7	19	BFA
Burundi	...	56-2	...	...	8-3	46-3	BDI
Cabo Verde	...	10-2	...	...	68-3	86-3	CPV
Camerún	...	27-2	...	...	30	40	CMR
República Centroafricana	36-4	40-2	...	0,4-4	...	...	CAF
Chad	45-4	33-2	...	-4	2	18	TCO
Comoras	36-1	20-2	...	2-1	20	37-2	COM
Congo	...	17-2	...	...	5	4	COG
Côte d'Ivoire	39-2	21-2	...	...	10	20	CIV
Congo, R. D.	...	41-2	...	...	6-3	21-3	COD
Djibouti	...	20-2	...	...	...	...	DJI
Guinea Ecuat.	...	17-2	...	...	...	...	GNQ
Eritrea	...	51-2	...	...	26-1	35-1	ERI
Eswatini	48-1	22-2	...	2-1	...	...	SWZ
Etiopía	...	35-2	...	...	39	42-2	ETH
Gabón	...	14-2	...	...	...	...	GAB
Gambia	...	14-2	...	...	36	53-2	GMB
Ghana	...	13-2	...	...	73-2	85-2	GHA
Guinea	...	28-2	...	...	13-2	49-2	GIN
Guinea-Bissau	73-4	28-2	...	-4	...	...	GNB
Kenya	78-1	19-2	...	...	...	...	KEN
Lesotho	...	32-2	...	...	22-3	32-3	LSO
Liberia	...	27-2	...	...	26-1	66-1	LBR
Madagascar	...	39-2	...	...	40-1	70-1	ODM
Malawi	59-3	35-2	...	1-3	...	...	MWI
Mali	...	24-2	...	...	5	30	MLI
Mauritania	...	23-2	...	...	...	...	MRT
Mauricio	...	9-2	...	...	82-1	81-1	MUS
Mozambique	...	37-2	...	...	...	...	MOZ
Namibia	...	17-2	...	...	38-1	77-1	NAM
Níger	...	47-2	...	...	7-1	23-1	NER
Nigeria	48-2	34-2	...	4-2	...	...	NGA
Rwanda	82-3	31-2	...	2-3	39-1	69-1	RWA
Santo Tomé y Príncipe	63-4	11-2	...	6-4	60-2	73-2	STP
Senegal	67-4	17-2	...	1-4	19	21	SEN
Seychelles	...	7-2	...	...	81-1	94-1	SYC
Sierra Leona	...	27-2	...	...	23	59	LES
Somalia	...	19-2	...	...	...	...	SOM
Sudáfrica	...	23-2	...	...	17-1	69-1	ZAF
Sudán del Sur	...	28-2	...	...	...	...	SSD
Togo	...	23-2	...	...	29	93-4	TGO
Uganda	...	24-2	...	...	...	...	UGA
República Unida de Tanzania	47-1	31-2	...	...	31	63	TZA
Zambia	...	32-2	...	...	...	...	ZMB
Zimbabwe	71-4	22-2	37-4	3-4	39-1	57-1	ZWE
Norte de África y Asia Occidental							
Argelia	77-4	9-2	...	8-4	52	68	DZA
Armenia	...	8-2	...	...	64	78	ARM
Azerbaiyán	...	14-2	...	...	50-1	96-1	AZE
Bahrein	...	5-2	...	...	53	77	BHR
China	...	...	...	...	67-1	99-1	CYP

	A	B	C	D	E	F	
País o territorio	Niños menores de 5 años con un desarrollo adecuado (%)	Retraso del crecimiento en menores de 5 años (%)	Entorno doméstico estimulante (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TNM en preprimaria (%)	TNAM un año antes de la edad oficial de acceso a la educación primaria (%)	Código del país
Indicador ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia	2023						
Norte de África y Asia Occidental (continuación)							
Egipto	...	21- ₂	...	...	23- ₂	33- ₂	EGY
Georgia	...	5- ₂	...	...	...	...	GEO
Iraq	...	10- ₂	...	...	...	...	IRQ
Israel	...	...	...	...	100- ₁₁	97- ₁₁	ISR
Jordania	...	7- ₂	...	...	39 ₁	67 ₁	JOR
Kuwait	...	7- ₂	...	...	30- ₂	44- ₂	KWT
Libano	...	8- ₂	...	...	74	82	LBN
Libia	...	51- ₂	...	...	...	...	LYB
Marruecos	...	13- ₂	...	...	67	83	MAR
Omán	...	13- ₂	...	...	45	82	OMN
Qatar	...	5- ₂	...	...	47- ₁₁	77- ₁₁	PSE
Arabia Saudita	...	12- ₂	...	...	22- ₁₁	55- ₁₁	QAT
Estado de Palestina	...	8- ₂	...	12- ₃	54	70	SAU
Sudán	...	36- ₂	...	...	...	...	SDN
República Árabe Siria	...	26- ₂	...	...	12	47	SYR
Túnez	...	9- ₂	...	...	...	...	TUN
Türkiye	...	6- ₂	...	...	48- ₁₁	99- ₁₁	TUR
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	85 ₁	100 ₁	SON
Yemen	...	36- ₂	...	...	...	...	YEM
Asia Central y Meridional							
Afganistán	29	34- ₂	...	-	...	...	AFG
Bangladesh	74- ₄	28- ₂	63- ₄	6- ₄	4- ₂	20- ₁	BGD
Bhután	...	23- ₂	...	...	42- ₁	56- ₁	BTN
India	...	32- ₂	...	...	51	94- ₁	IND
Irán, República Islámica del	...	5- ₂	...	...	59- ₃	59- ₃	IRN
Kazajistán	...	5- ₂	...	...	73- ₁	79- ₁	KAZ
Kirguistán	...	11- ₂	...	...	42- ₁	87- ₁	KGZ
Maldivas	...	14- ₂	...	...	68	83	MDV
Nepal	65- ₄	28- ₂	...	3- ₄	58- ₁	75- ₁	NPL
Pakistán	...	35- ₂	...	...	7- ₁	12- ₁	PAK
Sri Lanka	...	16- ₂	...	56- ₄	35- ₁	52- ₁	LKA
Tayikistán	...	14- ₂	...	...	...	...	TJK
Turkmenistán	95- ₄	7- ₂	...	32- ₄	...	...	TKM
Uzbekistán	83- ₁	7- ₂	...	32- ₁	46- ₁	66- ₁	UZB
Asia Oriental y Sudoriental							
Brunei Darussalam	...	11- ₂	...	...	53	73	BRN
Camboya	...	23- ₂	...	...	40	67	KHM
China	...	5- ₂	...	...	...	...	CHN
RPD de Corea	...	18- ₂	...	...	...	...	PRK
Hong Kong, China	...	...	...	...	95 ₁	100	HKG
Indonesia	...	31- ₂	...	...	47	91	IDN
Japón	...	5- ₂	...	...	95- ₁₁	97- ₂₁	JPN
RDP Lao	...	29- ₂	...	...	38- ₁	89- ₁	LAO
Macao, China	...	...	...	...	85 ₁	84 ₁	MAC
Malasia	...	22- ₂	...	...	80	86	MYS
Mongolia	...	6- ₂	...	...	84	90	MNG
Myanmar	...	25- ₂	...	...	...	...	MMR
Filipinas	77- ₁	29- ₂	...	...	72	72	PHL
República de Corea	...	2- ₂	...	...	96- ₁₁	97- ₁₁	KOR
Singapur	...	3- ₂	...	...	96- ₁₁	99- ₁₁	SGP
Tailandia	80- ₁	12- ₂	...	36- ₁	79- ₁	98- ₁	THA
Timor-Leste	...	46- ₂	...	...	26- ₃	60- ₃	TLS
Viet Nam	78- ₂	20- ₂	...	26- ₂	95	97- ₁	VNM

CUADRO 3: Continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	
	Niños menores de 5 años con un desarrollo adecuado (%)	Retraso del crecimiento en menores de 5 años (%)	Entorno doméstico estimulante (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TNM en preprimaria (%)	TNAM un año antes de la edad oficial de acceso a la educación primaria (%)	Código del país
Indicador ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia	2023						

Oceanía							
Australia	...	3-2	...	...	83-11	92-11	AUS
Islas Cook	...	...	...	...	64	81	COK
Fiji	83-2	7-2	...	24-2	34	93	FJI
Kiribati	80-4	14-2	...	4-4	88	99	KIR
Islas Marshall	...	31-2	...	...	79-1	91-1	MHL
Micronesia, E. F.	...	...	...	...	22-1	58-1	FSM
Nauru	...	15-2	...	...	38-3	84	NRU
Nueva Zelanda	...	...	...	...	79-11	81-11	NZL
Niue	...	...	...	...	77	77	NIU
Palau	...	...	...	...	64	86-1	PLW
Papúa Nueva Guinea	...	51-2	...	...	...	...	PNG
Samoa	73-3	7-2	...	9-3	31	38	WSM
Salomón, Islas	...	30-2	...	...	28	47	SLB
Tokelau	...	...	...	...	48	93	TKL
Tonga	79-4	2-2	...	24-4	46	75	TON
Tuvalu	69-3	5-2	...	24-3	71	96	TUV
Vanuatu	...	31-2	...	...	50	72	VUT

América Latina y el Caribe							
Anguila	...	...	...	...	83-1	88-1	AIA
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	ATG
Argentina	86-3	9-2	...	48-3	77-1	95-1	ARG
Aruba	...	...	...	...	...	...	ABW
Bahamas	...	...	...	...	29	37	BHS
Barbados	...	6-2	...	...	63	75	BRB
Belize	...	12-2	...	...	33	53	BLZ
Bolivia, E. P.	...	12-2	...	...	731	871	BOL
Brasil	...	7-2	...	...	75-11	90-11	BRA
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	VGB
Islas Caimán	...	...	...	...	85	87	CYM
Chile	...	2-2	...	...	73-11	92-11	CHL
Colombia	...	11-2	...	...	78-11	...	COL
Costa Rica	...	9-2	...	...	89-11	91-11	CRI
Cuba	95-4	7-2	...	42-4	100-1	98	CUB
Curaçao	...	...	...	...	861	971	CUW
Dominica	...	...	...	...	73	94	DMA
República Dominicana	87-4	6-2	...	9-4	53	84	DOM
Ecuador	...	23-2	...	...	691	94-11	ECU
El Salvador	83-2	10-2	...	17-2	63	80	SLV
Granada	...	...	...	...	46-1	49-11	GRD
Guatemala	...	44-2	...	...	52	86	GTM
Guyana	86-3	8-2	...	47-3	68	83	GUY
Haití	...	20-2	...	...	...	...	HTI
Honduras	75-4	18-2	...	6-4	30	65	HND
Jamaica	...	6-2	...	...	93	93	JAM
México	81-1	13-2	71-4	31-1	62-11	98-11	MEX
Montserrat	...	...	...	...	82-3	88-3	MSR
Nicaragua	...	15-2	...	...	63	81	NIC
Panamá	...	14-2	...	...	57	73	PAN
Paraguay	...	4-2	...	...	46	77	PRY
Perú	...	11-2	...	...	92	100	POR
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	KNA
Santa Lucía	...	2-2	...	...	18	48	LCA
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	73	58-1	VCT
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	SXM
Suriname	...	8-2	...	...	42	50	SUR
Trinidad y Tobago	93-1	9-2	...	65-1	20	32	TTO

País o territorio	A	B	C	D	E	F	
	Niños menores de 5 años con un desarrollo adecuado (%)	Retraso del crecimiento en menores de 5 años (%)	Entorno doméstico estimulante (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TNM en preprimaria (%)	TNAM un año antes de la edad oficial de acceso a la educación primaria (%)	Código del país
Indicador ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia	2023						

América Latina y el Caribe (continuación)							
Islas Turcas y Caicos	91-3	3-2	...	55-3	86	99	TCA
Uruguay	...	6-2	...	...	90-11	98-11	URY
Venezuela, R.B.	...	10-2	...	...	...	...	VEN

Europa y América del Norte							
Albania	...	9-2	...	...	81 ₁	94 ₁	ALB
Andorra	...	...	...	...	91	94	AND
Austria	...	...	...	...	86- ₁₁	97- ₁₁	AUT
Belarús	87- ₄	4-2	...	91- ₄	98	98	BLR
Bélgica	...	2-2	...	...	98- ₁₁	99- ₁₁	BEL
Bermudas	...	...	...	...	...	...	BMU
Bosnia y Herzegovina	...	8-2	...	...	...	32	BIH
Bulgaria	...	6-2	...	...	86- ₁₁	94- ₁₁	BGR
Canadá	...	...	...	...	...	95- ₁₁	CAN
Croacia	...	...	...	...	77- ₁₁	100- ₁₁	HRV
Chequia	...	2-2	...	...	85- ₁₁	94- ₁₁	CZE
Dinamarca	...	...	...	...	96- ₁₁	98- ₁₁	DNK
Estonia	...	1-2	...	...	...	94- ₁₁	EST
Finlandia	...	...	...	...	89- ₁₁	96- ₁₁	FIN
Francia	...	...	...	...	100- ₁₁	100- ₁₁	FRA
Alemania	...	2-2	...	...	93- ₁₁	96- ₁₁	DEU
Grecia	...	2-2	...	...	98- ₁₁	100- ₁₁	GRC
Hungría	...	...	...	...	82- ₁₁	96- ₁₁	HUN
Islandia	...	...	...	...	96- ₁₁	97- ₁₁	ISL
Irlanda	...	...	...	...	81- ₁₁	93- ₁₁	IRL
Italia	...	...	...	...	90- ₁₁	95- ₁₁	ITA
Letonia	...	2-2	...	...	95- ₁₁	98- ₁₁	LVA
Liechtenstein	...	...	...	...	76- ₂₁	98- ₂₁	LIE
Lituania	...	5-2	...	...	95- ₁₁	100- ₁₁	LTU
Luxemburgo	...	...	...	...	89- ₁₁	99- ₁₁	LUX
Malta	...	...	...	...	87- ₁₁	89- ₁₁	MLT
Mónaco	...	...	...	...	...	...	MCO
Montenegro	...	8-2	...	...	78 ₁	84 ₁	MNE
Países Bajos (Reino de los)	...	2-2	...	...	92- ₁₁	99- ₁₁	NLD
Macedonia del Norte	82- ₄	4-2	...	55- ₄	41- ₁₁	50- ₁₁	MKD
Noruega	...	...	...	...	97- ₁₁	98- ₁₁	NOR
Polonia	...	2-2	...	...	92- ₁₁	100- ₁₁	POL
Portugal	...	3-2	...	...	96- ₁₁	100- ₁₁	PRT
República de Moldova	...	4-2	...	...	93- ₃₁	...	MDA
Rumania	...	8-2	...	...	74- ₁₁	81- ₁₁	ROU
Federación de Rusia	...	...	...	...	83- ₄₁	83 ₁	RUS
San Marino	...	...	...	...	95 ₁	98 ₁	SMR
Serbia	97- ₄	5-2	...	78- ₄	66- ₁₁	87- ₁₁	SRB
Eslovaquia	...	...	...	...	79- ₁₁	91- ₁₁	SVK
Eslovenia	...	...	...	...	93- ₁₁	95- ₁₁	SVN
España	...	...	...	...	97- ₁₁	97- ₁₁	ESP
Suecia	...	...	...	...	96- ₁₁	99- ₁₁	SWE
Suiza	...	...	...	...	73- ₁₁	98- ₁₁	CHE
Ucrania	...	14-2	...	...	83- ₂₁	76- ₂₁	UKR
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	GBR
Estados Unidos	...	4-2	...	...	61- ₁₁	87- ₁₁	USA

CUADRO 4: ODS 4, Meta 4.3 - Educación técnica, profesional, terciaria y adulta

Para 2030, garantizar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la educación universitaria

ODS 4, 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

	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Porcentaje de la EFTP en la educación secundaria (%)	Porcentaje de la EFTP en la educación postsecundaria no terciaria (%)	Tasa bruta de graduación en educación terciaria (%)	TBM en educación terciaria (%)	% de adultos mayores de 15 años con competencias en TIC			% de adultos mayores de 25 años que han alcanzado al menos			
							Copiar y pegar dentro del documento	Utilizar una fórmula en una hoja de cálculo	Escribir un programa informático	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Educación postsecundaria
Indicador ODS	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Año de referencia	2023						2023						
Región	Media ponderada						Media ponderada						
Mundo	3 _i	4 _i	11 _i	...	27 _i	43 _i	38 _i	23 _i	...	84 _i	68 _i	47 _i	24 _i
África subsahariana	3 _i	1-3 _i	6 _i	...	4 _i	9-2 _i	...	...	...	...	...	...	...
Norte de África y Asia Occidental	3 _i	8 _i	12 _i	...	29 _i	51 _i	51	26	9	...	...	...	...
Norte de África	1 _i	8-1 _i	14-1 _i	...	30	39	57 _i	23 _i	11 _i	...	...	...	...
Asia Occidental	4 _i	8 _i	11 _i	...	27 _i	61 _i	47	29	8	...	...	...	...
Asia Central y Meridional	1 _i	3	5	...	24	31	...	...	...	66	52	35	16
Asia Central	...	16-2 _i	18-2 _i	...	29 _i	46 _i	20	24	3	100	99	90	...
Asia Meridional	1 _i	2	4	...	23	30	...	...	...	65	51	33	16
Asia Oriental y Sudoriental	...	3 _i	16 _i	...	39	62	...	...	...	93	72	39	20
Asia Oriental	...	1 _i	17	...	47	74	...	...	...	96	76	39	20
Asia Sudoriental	1 _i	7-4 _i	13-2 _i	...	24 _i	42	25 _i	15 _i	3 _i	...	...	...	...
Oceanía	8 _i	9 _i	21 _i	...	44 _i	64 _i	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	5 _i	7 _i	12 _i	...	24-1 _i	58 _i	26	18	4	...	...	...	...
Caribe	...	...	...	...	...	...	22 _i	21 _i	5 _i	84 _i	73 _i	50 _i	...
América Central	...	...	...	...	...	...	29	25	6	...	...	...	17
América del Sur	...	...	...	...	...	...	25	15	3	...	...	...	...
Europa y América del Norte	6 _i	11 _i	14 _i	...	45 _i	79 _i	52 _i	32 _i	5 _i	...	...	...	...
Europa	6 _i	18-4	21 _i	...	49 _i	79 _i	52	32	5	...	...	...	...
América del Norte	4 _i	2 _i	0,4 _i	...	38 _i	79 _i	...	...	...	...	...	...	...
Ingresos bajos	3 _i	1-4 _i	8 _i	...	6 _i	10-2 _i	...	...	...	...	...	...	...
Ingresos medios	2 _i	4 _i	10 _i	...	27 _i	43	...	...	...	81 _i	62 _i	38 _i	17 _i
Medios bajos	1 _i	3 _i	5 _i	...	20 _i	27	...	...	...	69 _i	53 _i	36 _i	16 _i
Medios altos	4 _i	5 _i	15 _i	...	36	64	...	...	...	91 _i	69 _i	39 _i	18 _i
Ingresos altos	5 _i	10 _i	14 _i	...	45 _i	79 _i	61 _i	41 _i	7 _i	...	...	...	...

- A Tasa de participación de adultos (25 a 54 años) en educación y formación formal o no formal en los últimos 12 meses (%).
Las estimaciones basadas en otros periodos de referencia, en particular 4 semanas, se incluyen en el país cuando no se dispone de datos sobre los últimos 12 meses, pero no en los agregados regionales.
- B Porcentaje de jóvenes (15 a 24 años) matriculados en programas de enseñanza y formación técnica y profesional (niveles CINE 2 a 5) (%).
- C Proporción de la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) en el total de matriculaciones en educación secundaria (%).
- D Proporción de la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) en el total de matriculaciones en educación postsecundaria no terciaria (%).
- E Tasa bruta de titulación en programas de primer ciclo de educación terciaria (niveles CINE 6 y 7).
- F Tasa bruta de matriculación (TBM) en la educación terciaria.
- G Porcentaje de adultos (15 años o más) con competencias específicas en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC).
- H Porcentaje de adultos (de 25 años o más) que han alcanzado al menos un determinado nivel educativo.
- I Tasa de alfabetización entre jóvenes (15 a 24 años) y adultos (15 años y más).
- J Número de jóvenes y adultos analfabetos, y porcentaje de mujeres.

Fuente: IEU, salvo que se indique lo contrario. Los datos se refieren al curso escolar que finaliza en 2023, salvo que se indique lo contrario.
Los conjuntos representan a los países que figuran en el cuadro con datos disponibles y pueden incluir estimaciones de países sin datos recientes.
(-) Magnitud nula o insignificante.
(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.
(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2021 en lugar de 2023).
(i) Estimación y/o cobertura parcial.

ODS 4, Meta 4.6 - Alfabetización y aritmética básica

Para 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			
	Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos			
	Jóvenes	Adultos	% de mujeres		Número (000 000)	
			Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos
			4.6.2			
	2023					
	Media ponderada				Suma	
	93	87	56	63	88	754
	79 _i	69 _i	56 _i	61 _i	50 _i	217 _i
	90	82	57	63	10	71
	90 _i	75 _i	50 _i	62 _i	4 _i	44 _i
	89	87	62	65	5	27
	94	77	59	64	25	359
	100 _i	100 _i	48 _i	66 _i	- _i	0,1 _i
	93	76	59	64	25	359
	99	97	43	70	2	63
	100	97	44	74	1	40
	99	96	43	65	1	22
	...	...	...	...	...	...
	99	95	43	54	1	27
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	100 _{-1i}	99 _{-1i}	51 _{-1i}	59 _{-1i}	0,4 _{-1i}	12 _{-1i}
	...	...	...	...	...	...
	100 _{-1i}	99 _{-1i}	55 _{-1i}	52 _{-1i}	0,2 _{-1i}	4 _{-1i}
	75 _i	63 _i	55 _i	61 _i	36 _i	154 _i
	95	87	57	64	51	574
	92	78	58	63	45	476
	98	96	49	66	6	98
	99 _{-2i}	...	47 _{-2i}	...	1 _{-2i}	...

CUADRO 4: Continuación

	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Porcentaje de la EFTP en la educación secundaria (%)	Porcentaje de la EFTP en la educación postsecundaria no terciaria (%)	Tasa bruta de graduación en educación terciaria (%)	TBM en educación terciaria (%)	% de adultos mayores de 15 años con competencias en TIC			% de adultos mayores de 25 años que han alcanzado al menos			
Copiar y pegar dentro del documento	Utilizar una fórmula en una hoja de cálculo	Escribir un programa informático	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Educación postsecundaria							
País o territorio													
Indicador ODS	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Año de referencia	2023						2023						
África subsahariana													
Angola	4-2j	...	20-2	...	5	10	...	...	...	74-2j	40-2j	22-2j	5-2j
Benín	2-1j	2-1	5-1	...	...	11-1	...	...	...	38-1j	22-1j	11-1j	5-1j
Botswana	2j	...	...	76	...	22	...	...	...	90j	72j	46j	31j
Burkina Faso	2i	1i	5	...	3-1	10	...	...	...	19i	10i	5i	5i
Burundi	2-3j	3-3	9-3	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...
Cabo Verde	...	1-2	2-2	100-4	...	...	18-4	6-4	...	...	...	...	...
Camérún	...	7	22	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31-4	13-4	6-4	...
Chad	...	-	1	...	...	5-3	...	...	...	19-4	9-4	5-4	...
Comoras	3-2j	...	0,5	...	...	...	...	...	...	47-1	32-1	23-1	16-2j
Congo	...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	2-1j	2	5	...	...	11	12-4	3-4	1-4	44-1j	25-1j	14-1j	7-1j
Congo, R. D.	1-3j	...	19	...	...	7-3	...	...	...	66-3j	...	8-3j	...
Djibouti	...	...	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuat.	...	...	...	...	...	5-4	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	...	...	1-4	100-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	2j	...	...	...	...	...	...	...	...	92j	68j	19j	19j
Etiopía	7-2j	...	...	...	...	...	...	...	...	44-2j	18-2j	12-2j	9-2j
Gabón	...	...	7-2	...	...	15-2	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	3j	...	...	...	...	...	...	...	...	54j	42j	29j	11j
Ghana	2-1j	1-2	3-1	...	16	22	...	...	...	65-1	54-1	23-1	10-1j
Guinea	3-4j	...	7-2	...	5-1	7-2	...	...	...	72-4j	47-4j	33-4j	31-4j
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51-1j	38-1j	16-1j	6-1j
Kenya	1-2j	...	...	...	-4	11-4j	...	...	...	79-1	65-1	38-1	7-2j
Lesotho	2-4j	...	...	...	...	...	12-4	5-4	3-4	100-4j	43-4j	6-4j	6-4j
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47-4	36-4	26-4	...
Madagascar	0,4-1j	1-2	2-2	100-4	4	6	...	...	...	41-2	18-2	9-2	...
Malawi	1-3j	-4	...	...	...	...	...	...	...	47-3	19-3	12-3	3-3j
Mali	1-1j	...	10	100	...	5-4	...	...	...	27-1j	17-1j	10-1j	3-3
Mauritania	2-4j	0,2-4	2-3	...	4-4j	6-3	...	...	...	21-4j	12-4j	6-4j	3-4j
Mauricio	1-1j	4-3j	7-3	49-3	...	44-1j	37-3	27-3	3-3	97-1j	66-1j	51-1j	-2j
Mozambique	...	...	1-1	...	...	7-4	...	...	...	32-1	18-1	12-1	...
Namibia	...	...	...	...	16-1	29-1	...	...	...	...	...	...	...
Níger	1-1j	1i	9	...	5-4j	5-3	...	...	...	18-1j	8-1j	3-1j	1-1j
Nigeria	5-1j	...	...	...	...	...	...	...	...	87-1j	70-1j	66-1j	39-1j
Rwanda	1j	4i	14	...	7j	9j	...	...	...	83j	22j	15j	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	2-2	...	...	17-2	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	2-1j	2	4	...	...	17	...	...	...	36-1j	19-1j	11-1j	6-1j
Seychelles	2-3j	21j	11	100	16j	14j	...	...	...	98-3j	...	84-3j	...
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34-4	23-4	12-4	...
Somalia	...	...	2-2	...	...	...	...	...	...	16-1	11-1	10-1	...
Sudáfrica	3j	4-1	5-1	100-1	14-1	27-1	15-4	10-4	5-4	88j	78j	44j	15j
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	2-1j	4	7	100-2	...	15-3	...	...	...	63-1j	38-1j	16-1j	7-1j
Uganda	1-2j	...	...	...	...	...	...	...	...	86-2j	39-2j	39-2j	13-2j
República Unida de Tanzania	1-3j	...	1-2	94	3-2	4+1	...	...	...	67-1	15-1	7-1	3-3j
Zambia	3-1j	...	...	...	...	...	...	...	...	89-1j	65-1j	38-1j	11-1j
Zimbabwe	1-1j	...	...	100-3	...	10-3	10-3	5-3	1-3	95-1j	91-1j	66-1j	25-1j

	I		J				Código del país
	Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos				
			% de mujeres		Número (000 000)		
	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	
	4.6.2						
	2023						
	83 ⁻¹ⁱ	72 ⁻¹ⁱ	58 ⁻¹ⁱ	70 ⁻¹ⁱ	1110 ⁻¹ⁱ	5312 ⁻¹ⁱ	AGO
	66 ⁻¹ⁱ	47 ⁻¹ⁱ	60 ⁻¹ⁱ	60 ⁻¹ⁱ	856 ⁻¹ⁱ	4009 ⁻¹ⁱ	BEN
	...	...	...	...	...	...	BWA
	54 ⁻¹ⁱ	34 ⁻¹ⁱ	52 ⁻¹ⁱ	55 ⁻¹ⁱ	2072 ⁻¹ⁱ	8225 ⁻¹ⁱ	BFA
	94 ⁻¹ⁱ	76 ⁻¹ⁱ	53 ⁻¹ⁱ	64 ⁻¹ⁱ	152 ⁻¹ⁱ	1678 ⁻¹ⁱ	BDI
	99 ⁻¹ⁱ	91 ⁻¹ⁱ	29 ⁻¹ⁱ	70 ⁻¹ⁱ	1 ⁻¹ⁱ	39 ⁻¹ⁱ	CPV
	86 ⁻³ⁱ	78 ⁻³ⁱ	59 ⁻³ⁱ	62 ⁻³ⁱ	703 ⁻³ⁱ	3262 ⁻³ⁱ	CMR
	38 ⁻³ⁱ	37 ⁻³ⁱ	57 ⁻³ⁱ	60 ⁻³ⁱ	706 ⁻³ⁱ	1699 ⁻³ⁱ	CAF
	36 ⁻¹ⁱ	27 ⁻¹ⁱ	54 ⁻¹ⁱ	56 ⁻¹ⁱ	2186 ⁻¹ⁱ	6652 ⁻¹ⁱ	TCO
	82 ⁻¹ⁱ	62 ⁻¹ⁱ	47 ⁻¹ⁱ	56 ⁻¹ⁱ	28 ⁻¹ⁱ	196 ⁻¹ⁱ	COM
	82 ⁻²ⁱ	81 ⁻²ⁱ	58 ⁻²ⁱ	64 ⁻²ⁱ	187 ⁻²ⁱ	654 ⁻²ⁱ	COG
	67 ⁻²	50 ⁻²ⁱ	76 ⁻⁴	65 ⁻⁴	804 ⁻⁴	1484 ⁻⁴	CIV
	88 ⁻¹ⁱ	81 ⁻¹ⁱ	61 ⁻¹ⁱ	74 ⁻¹ⁱ	2202 ⁻¹ⁱ	10 137 ⁻¹ⁱ	COD
	...	...	...	...	...	...	DJI
	...	...	...	...	...	...	GNQ
	...	...	...	...	...	...	ERI
	99 ⁻¹	91 ⁻¹ⁱ	35 ⁻³ⁱ	50 ⁻³ⁱ	9 ⁻³ⁱ	81 ⁻³ⁱ	SWZ
	...	...	...	...	...	...	ETH
	91 ⁻¹ⁱ	86 ⁻¹ⁱ	39 ⁻¹ⁱ	51 ⁻¹ⁱ	39 ⁻¹ⁱ	215 ⁻¹ⁱ	GAB
	75 ⁻¹ⁱ	59 ⁻¹ⁱ	39 ⁻¹ⁱ	59 ⁻¹ⁱ	137 ⁻¹ⁱ	627 ⁻¹ⁱ	GMB
	86 ⁻¹	80 ⁻³ⁱ	50 ⁻³ⁱ	61 ⁻³ⁱ	389 ⁻³ⁱ	3907 ⁻³ⁱ	GHA
	60 ⁻²ⁱ	45 ⁻²ⁱ	63 ⁻²ⁱ	65 ⁻²ⁱ	1092 ⁻²ⁱ	4211 ⁻²ⁱ	GIN
	69 ⁻¹ⁱ	54 ⁻¹ⁱ	60 ⁻¹ⁱ	66 ⁻¹ⁱ	131 ⁻¹ⁱ	573 ⁻¹ⁱ	GNB
	96 ⁻¹	83 ⁻¹ⁱ	47 ⁻¹ⁱ	59 ⁻¹ⁱ	1228 ⁻¹ⁱ	5668 ⁻¹ⁱ	KEN
	90 ⁻¹ⁱ	82 ⁻¹ⁱ	22 ⁻¹ⁱ	29 ⁻¹ⁱ	46 ⁻¹ⁱ	272 ⁻¹ⁱ	LSO
	77 ⁻⁴	...	...	...	...	...	LBR
	81 ⁻¹ⁱ	77 ⁻¹ⁱ	50 ⁻¹ⁱ	53 ⁻¹ⁱ	1139 ⁻¹ⁱ	4005 ⁻¹ⁱ	ODM
	77 ⁻¹ⁱ	68 ⁻¹ⁱ	44 ⁻¹ⁱ	57 ⁻¹ⁱ	1001 ⁻¹ⁱ	3674 ⁻¹ⁱ	MWI
	46 ⁻³	31 ⁻³	57 ⁻³	56 ⁻³	2142 ⁻³	7498 ⁻³	MLI
	76 ⁻²ⁱ	67 ⁻²ⁱ	54 ⁻²ⁱ	59 ⁻²ⁱ	213 ⁻²ⁱ	875 ⁻²ⁱ	MRT
	99 ⁻²ⁱ	92 ⁻²ⁱ	30 ⁻²ⁱ	62 ⁻²ⁱ	1 ⁻²ⁱ	85 ⁻²ⁱ	MUS
	70 ⁻³	60 ⁻³	60 ⁻³	67 ⁻³	1835 ⁻³	6871 ⁻³	MOZ
	96 ⁻²ⁱ	92 ⁻²ⁱ	39 ⁻²ⁱ	52 ⁻²ⁱ	21 ⁻²ⁱ	124 ⁻²ⁱ	NAM
	48 ⁻¹ⁱ	38 ⁻¹ⁱ	57 ⁻¹ⁱ	56 ⁻¹ⁱ	2591 ⁻¹ⁱ	8138 ⁻¹ⁱ	NER
	74 ⁻²	63 ⁻²ⁱ	...	...	...	...	NGA
	90 ⁻¹	79 ⁻¹	38 ⁻¹	57 ⁻¹	279 ⁻¹	1772 ⁻¹	RWA
	98 ⁻¹ⁱ	94 ⁻¹ⁱ	45 ⁻¹ⁱ	72 ⁻¹ⁱ	1 ⁻¹ⁱ	8 ⁻¹ⁱ	STP
	78 ⁻¹ⁱ	58 ⁻¹ⁱ	56 ⁻¹ⁱ	65 ⁻¹ⁱ	740 ⁻¹ⁱ	4227 ⁻¹ⁱ	SEN
	99 ⁻³ⁱ	96 ⁻³ⁱ	19 ⁻³ⁱ	41 ⁻³ⁱ	0,1 ⁻³ⁱ	3 ⁻³ⁱ	SYC
	73 ⁻¹ⁱ	49 ⁻¹ⁱ	53 ⁻¹ⁱ	57 ⁻¹ⁱ	465 ⁻¹ⁱ	2659 ⁻¹ⁱ	LES
	71 ⁻¹	54 ⁻¹	59 ⁻¹	62 ⁻¹	1008 ⁻¹	4197 ⁻¹	SOM
	97 ⁻²	90 ⁻²	37 ⁻²	56 ⁻²	310 ⁻²	4219 ⁻²	ZAF
	...	...	...	...	...	...	SSD
	88 ⁻⁴	67 ⁻⁴	66 ⁻⁴	69 ⁻⁴	187 ⁻⁴	1564 ⁻⁴	TGO
	92 ⁻¹ⁱ	81 ⁻¹ⁱ	43 ⁻¹ⁱ	62 ⁻¹ⁱ	839 ⁻¹ⁱ	4976 ⁻¹ⁱ	UGA
	87 ⁻¹	82 ⁻¹ⁱ	47 ⁻¹ⁱ	61 ⁻¹ⁱ	1495 ⁻¹ⁱ	6560 ⁻¹ⁱ	TZA
	93 ⁻³ⁱ	88 ⁻³ⁱ	53 ⁻³ⁱ	65 ⁻³ⁱ	259 ⁻³ⁱ	1301 ⁻³ⁱ	ZMB
	91 ⁻¹ⁱ	90 ⁻¹ⁱ	30 ⁻¹ⁱ	47 ⁻¹ⁱ	309 ⁻¹ⁱ	971 ⁻¹ⁱ	ZWE

CUADRO 4: Continuación

	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Porcentaje de la EFTP en la educación secundaria (%)	Porcentaje de la EFTP en la educación postsecundaria no terciaria (%)	Tasa bruta de graduación en educación terciaria (%)	TBM en educación terciaria (%)	% de adultos mayores de 15 años con competencias en TIC			% de adultos mayores de 25 años que han alcanzado al menos			
Copiar y pegar dentro del documento	Utilizar una fórmula en una hoja de cálculo	Escribir un programa informático	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Educación postsecundaria							
País o territorio	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Indicador ODS													
Año de referencia	2023						2023						
Norte de África y Asia Occidental													
Argelia	...	2	7	...	36	56	...	...	...	64 ₋₄	45 ₋₄	24 ₋₄	...
Armenia	1 ₋₁₁	12	9	...	39	61	...	...	...	100 ₋₁₁	99 ₋₁₁	96 ₋₁₁	53 ₋₁₁
Azerbaiyán	...	11 ₁	7	100 ₊₁	32 ₁	41 ₁	74 ₋₂	25 ₋₂	...	100	98	92	33
Bahrein	...	4	6	100	50	72	68 ₋₂	46 ₋₂	17 ₋₃	90	83	67	41
Chipre	3 ₋₁₁	6 ₋₁₁	9 ₋₁	...	3 ₋₁₁	98 ₋₁₁	48 ₋₄	28 ₋₄	4 ₋₄	97 ₋₁₁	86 ₋₁₁	78 ₋₁₁	43 ₋₁₁
Egipto	0,4 ₋₁₁	11 ₋₂	22 ₋₂	100	40	39	62 ₋₃	23 ₋₃	11 ₋₃	67 ₋₁₁		54 ₋₁₁	21 ₋₁₁
Georgia	2 ₁	3	4	100	40	80	32 ₋₂	10 ₋₂	1 ₋₃	99 ₁	98 ₁	93 ₁	54 ₁
Iraq	2 ₋₂₁	...	...	...	...	...	1 ₋₄	1 ₋₄	0,2 ₋₄	32 ₋₂₁	32 ₋₂₁	23 ₋₂₁	17 ₋₂₁
Israel	10 ₋₁₁	15 ₋₁₁	20 ₋₁	...	40 ₋₁₁	58 ₋₁₁	...	...	...	96 ₋₁₁	92 ₋₁₁	85 ₋₁₁	50 ₋₁₁
Jordania	1 ₋₁₁	1 ₁	3	...	...	33 ₁	...	...	...	88	79	43	32
Kuwait	...	...	...	...	33 ₋₃	62 ₋₂	68 ₋₂	38 ₋₂	15 ₋₂	...	...	...	...
Libano	...	...	14	...	...	60	...	...	...	86 ₋₄₁	65 ₋₄₁	42 ₋₄₁	29 ₋₄₁
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	9	8	100 ₋₁	22	48	57 ₋₂	24 ₋₂	10 ₋₂	...	...	...	...
Omán	...	1	0,2	...	31	46	84 ₋₃	25 ₋₃	8 ₋₃	98 ₋₁	97 ₋₁	64 ₋₁	18 ₋₁₁
Qatar	...	1 ₋₁₁	1	...	13 ₋₁₁	35 ₋₁₁	54 ₋₃	23 ₋₃	5 ₋₄	90 ₋₁	74 ₋₁	51 ₋₁	35 ₋₁
Arabia Saudita	1 ₋₃₁	6 ₋₂₁	0,3 ₋₁	33 ₋₁	42 ₋₁₁	74 ₋₁₁	100 ₋₂	75 ₋₂	25 ₋₂	92 ₁	80 ₁	65 ₁	38 ₁
Estado de Palestina	2 ₋₁₁	4	1	100	34	43	15 ₋₄	8 ₋₄	3 ₋₄	96 ₋₁	69 ₋₁	47 ₋₁	...
Sudán	2 ₋₁₁	...	...	...	...	...	...	...	...	32 ₋₁₁	25 ₋₁₁	20 ₋₁₁	11 ₋₁₁
República Árabe Siria	...	2	6	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	2 ₁	...	...	...	28	38	23 ₋₄	18 ₋₄	16 ₋₄	83 ₁		44 ₁	16 ₋₄
Türkiye	9 ₁	23 ₋₁₁	21 ₋₁	...	35 ₋₁₁	128 ₋₁₁	28 ₋₂	14 ₋₂	3 ₋₂	86 ₁	53 ₋₁₁	4 ₁	21 ₋₁₁
Emiratos Árabes Unidos	1 ₋₁₁	6 ₁	6	100	...	61 ₁	100 ₋₂	84 ₋₂	22 ₋₂	93 ₋₁	85 ₋₁	74 ₋₁	56 ₋₁
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46	34	26	...
Asia Central y Meridional													
Afganistán	0,4 ₋₃₁	...	...	...	11 ₋₃	11 ₋₃	...	...	...	21 ₋₁	15 ₋₁	13 ₋₁	5 ₋₂
Bangladesh	2 ₋₁₁	4	7	100	...	24	34 ₋₂	14 ₋₂	1 ₋₂	64 ₋₁₁	46 ₋₁₁	29 ₋₁₁	18 ₋₂
Bhután	2 ₁	...	2 ₋₁	100 ₋₃	...	15	10 ₋₂	6 ₋₂	1 ₋₂	...	...	...	...
India	0,4 ₁	2	3	100	29 ₁	33	...	...	...	66	52	34	14
Irán, República Islámica del	2 ₋₁₁	8 ₋₃	16 ₋₃	...	25 ₋₃	61 ₋₁	17 ₋₂	4 ₋₂	1 ₋₂	87 ₋₁₁	64 ₋₁₁	45 ₋₁₁	45 ₋₁₁
Kazajistán	...	18 ₊₁	10 ₊₁	100 ₊₁	63 ₋₃	55 ₊₁	15 ₋₂	40 ₋₂	6 ₋₃	100 ₋₄	99 ₋₄	94 ₋₄	...
Kirguistán	0,3 ₋₂₁	7 ₋₂	8 ₊₁	100 ₊₁	31	56 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...
Maldivas	7 ₋₄₁	...	...	...	...	50 ₋₁	...	...	...	93 ₋₄₁	57 ₋₄₁	29 ₋₄₁	26 ₋₄₁
Nepal	...	1 ₊₁	1 ₊₁	...	...	18	...	...	...	46 ₋₂	34 ₋₂	13 ₋₂	...
Pakistán	0,4 ₋₂₁	1 ₋₁	3 ₋₁	100 ₋₁	...	11	4 ₋₃	2 ₋₃	2 ₋₃	50 ₋₂₁	38 ₋₂₁	27 ₋₂₁	9 ₋₂₁
Sri Lanka	2 ₋₁₁	...	3 ₋₁	100 ₋₁	13 ₋₁	23 ₋₁	...	...	...	87 ₋₁₁	82 ₋₁	64 ₋₁	5 ₋₃₁
Tayikistán	...	...	1 ₊₁	...	...	34 ₊₁	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	~ ₋₁	...	100 ₋₁	...	18 ₋₁	...	...	...	100 ₋₄	98 ₋₄	33 ₋₄₁	...
Uzbekistán	...	6 ₊₁	5 ₊₁	100 ₊₁	20 ₁	57 ₊₁	24 ₋₂	14 ₋₂	1 ₋₂	100 ₋₁	100 ₋₁	97 ₋₁	...
Asia Oriental y Sudoriental													
Brunei Darussalam	1 ₋₁₁	6 ₋₂	13	...	23 ₋₃	38	60 ₋₄	42 ₋₄	28 ₋₄	91 ₋₁₁	88 ₋₁₁	69 ₋₁₁	37 ₋₁₁
Camboya	0,2 ₋₂₁	...	2	100	...	18	...	...	...	43 ₋₂	22 ₋₂	12 ₋₂	6 ₋₂₁
China	...	...	19	75 ₋₂	47	75	...	...	...	96 ₋₃	72 ₋₃	32 ₋₃	16 ₋₃
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97 ₋₁₁	89 ₋₁₁	80 ₋₁₁	48 ₋₁₁
Hong Kong, China	...	3 ₁	1	66	...	100 ₁	59 ₋₂	40 ₋₂	1 ₋₂	100 ₁	81 ₋₁	66 ₁	32 ₋₁
Indonesia	1 ₁	13	19	...	30	45	...	...	...	84 ₁	57 ₁	39 ₁	12 ₋₁₁
Japón	...	...	11 ₋₁	...	49 ₋₁₁	65 ₋₁₁	64 ₋₂	51 ₋₂	...	100 ₋₃	99 ₋₃	85 ₋₃	42 ₋₃
RDP Lao	4 ₋₁₁	5	2	100	9 ₋₄	15	...	...	...	74 ₋₁₁	40 ₋₁₁	24 ₋₁₁	12 ₋₁₁
Macao, China	...	1 ₁	3	...	72 ₁	129 ₁	42 ₋₂	35 ₋₂	5 ₋₂	...	...	...	...
Malasia	...	5	6	...	16	41	78 ₋₂	44 ₋₂	16 ₋₂	95 ₋₁	81 ₋₁	70 ₋₁	26 ₋₁
Mongolia	1 ₁	8 ₋₁	8	100	56	65	17 ₋₂	21 ₋₂	3 ₋₂	98 ₁	93 ₁	83 ₁	60 ₁
Myanmar	0,5 ₋₃₁	...	...	...	...	...	...	...	...	87 ₋₃₁	78 ₋₃₁	62 ₋₃₁	29 ₋₃₁
Filipinas	...	6 ₋₂	10	100 ₋₂	...	45	6 ₋₄	2 ₋₄	1 ₋₄	86 ₋₁	62 ₋₁	34 ₋₁	26 ₋₁₁
República de Corea	2 ₁	11 ₋₁₁	8 ₋₁	...	58 ₋₁₁	103 ₋₁₁	97 ₋₂	54 ₋₂	10 ₋₂	98 ₁	90 ₁	81 ₁	48 ₋₁₁
Singapur	2 ₁	23 ₋₁₁	...	72 ₋₁	61 ₋₁₁	98 ₋₁₁	51 ₋₂	33 ₋₂	9 ₋₂	...	85 ₋₁	63 ₁	63 ₋₁
Tailandia	0,3 ₁	11 ₊₁	13 ₊₁	100 ₊₁	30 ₁	48 ₊₁	23 ₋₃	15 ₋₃	1 ₋₃	75 ₁	54 ₁	39 ₁	22 ₁
Timor-Leste	7 ₋₁₁	5 ₋₄	9 ₋₃	...	...	31	...	...	...	46 ₋₁₁	38 ₋₁₁	15 ₋₁₁	3 ₋₁₁
Viet Nam	0,5 ₁	15 ₋₁	9 ₋₁	100 ₋₁	18 ₋₁	42 ₋₁	26 ₋₂	16 ₋₂	1 ₋₂	87 ₁	66 ₁	39 ₁	19 ₁

	I		J				Código del país
	Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos				
	Jóvenes	Adultos	% de mujeres		Número (000 000)		
			Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	
	4.6.2						
	2023						
	74 ⁻⁴	...	...	...	...	...	DZA
	100 ⁻³	100 ⁻³	40 ⁻³	68 ⁻³	0,4 ⁻³	5 ⁻³	ARM
	100	100	47	65	2	17	AZE
	99	98	49	61	1	25	BHR
	100 ⁻²ⁱ	99 ⁻²ⁱ	44 ⁻²ⁱ	67 ⁻²ⁱ	0,1 ⁻²ⁱ	7 ⁻²ⁱ	CYP
	92 ⁻¹ⁱ	74 ⁻¹ⁱ	52 ⁻¹ⁱ	61 ⁻¹ⁱ	1455 ⁻¹ⁱ	18 825 ⁻¹ⁱ	EGY
	100 ⁻¹	100 ⁻¹	16 ⁻¹	59 ⁻¹	1 ⁻¹	13 ⁻¹	GEO
	...	...	...	...	...	...	IRQ
	...	...	...	...	...	...	ISR
	99	95	38	74	16	386	JOR
	99 ⁻³	96 ⁻³	28 ⁻³	48 ⁻³	3 ⁻³	127 ⁻³	KWT
	...	...	...	...	...	...	LBN
	...	...	...	...	...	...	LBY
	99 ⁻¹ⁱ	77 ⁻¹ⁱ	53 ⁻¹ⁱ	68 ⁻¹ⁱ	88 ⁻¹ⁱ	6183 ⁻¹ⁱ	MAR
	100 ⁻¹	97 ⁻¹	42 ⁻¹	67 ⁻¹	2 ⁻¹	90 ⁻¹	OMN
	...	...	...	...	...	...	QAT
	99 ⁻³	98 ⁻³	53 ⁻³	65 ⁻³	28 ⁻³	642 ⁻³	SAU
	99 ⁻¹	98 ⁻¹	52 ⁻¹	76 ⁻¹	7 ⁻¹	69 ⁻¹	PSE
	...	...	...	...	...	...	SDN
	98 ⁻²	94 ⁻²	48 ⁻²	75 ⁻²	77 ⁻²	772 ⁻²	SYR
	98 ⁻¹	85 ⁻¹ⁱ	55 ⁻⁴	69 ⁻⁴	53 ⁻⁴	1751 ⁻⁴	TUN
	100 ⁻⁴	97 ⁻⁴	80 ⁻⁴	86 ⁻⁴	13 ⁻⁴	2060 ⁻⁴	TUR
	100 ⁻¹	98 ⁻¹	46 ⁻¹	44 ⁻¹	3 ⁻¹	121 ⁻¹	SON
	69	...	...	...	...	...	YEM
	63 ⁻¹	37 ⁻²	66 ⁻²	62 ⁻²	3736 ⁻²	14 016 ⁻²	AFG
	95 ⁻²	76 ⁻²	39 ⁻²	57 ⁻²	1712 ⁻²	29 161 ⁻²	BGD
	98 ⁻¹ⁱ	72 ⁻¹ⁱ	48 ⁻¹ⁱ	60 ⁻¹ⁱ	3 ⁻¹ⁱ	169 ⁻¹ⁱ	BTN
	97	77	61	65	8221	238 079	IND
	99 ⁻¹ⁱ	89 ⁻¹ⁱ	44 ⁻¹ⁱ	68 ⁻¹ⁱ	134 ⁻¹ⁱ	7435 ⁻¹ⁱ	IRN
	100 ⁻³ⁱ	100 ⁻³ⁱ	100 ⁻³ⁱ	70 ⁻³ⁱ	1 ⁻³ⁱ	21 ⁻³ⁱ	KAZ
	100 ⁻⁴ⁱ	100 ⁻⁴ⁱ	40 ⁻⁴ⁱ	64 ⁻⁴ⁱ	3 ⁻⁴ⁱ	17 ⁻⁴ⁱ	KGZ
	99 ⁻²ⁱ	98 ⁻²ⁱ	53 ⁻²ⁱ	31 ⁻²ⁱ	0,4 ⁻²ⁱ	8 ⁻²ⁱ	MDV
	94 ⁻²ⁱ	71 ⁻²ⁱ	59 ⁻²ⁱ	69 ⁻²ⁱ	369 ⁻²ⁱ	5944 ⁻²ⁱ	NPL
	73 ⁻⁴	58 ⁻⁴	62 ⁻⁴	63 ⁻⁴	12 279 ⁻⁴	57 994 ⁻⁴	PAK
	99 ⁻¹	92 ⁻¹	28 ⁻¹	58 ⁻¹	40 ⁻¹	1257 ⁻¹	LKA
	...	...	...	...	...	...	TJK
	...	...	...	...	...	...	TKM
	100 ⁻¹	100 ⁻¹	50 ⁻¹	50 ⁻¹	- ⁻¹	- ⁻¹	UZB
	100 ⁻²ⁱ	98 ⁻²ⁱ	35 ⁻²ⁱ	63 ⁻²ⁱ	0,2 ⁻²ⁱ	8 ⁻²ⁱ	BRN
	96 ⁻¹ⁱ	84 ⁻¹ⁱ	43 ⁻¹ⁱ	64 ⁻¹ⁱ	112 ⁻¹ⁱ	1917 ⁻¹ⁱ	KHM
	100 ⁻³	97 ⁻³	45 ⁻³	75 ⁻³	395 ⁻³	38 069 ⁻³	CHN
	...	...	...	...	...	...	PRK
	...	...	...	...	...	...	HKG
	100 ⁻³	96 ⁻³	48 ⁻³	68 ⁻³	97 ⁻³	8030 ⁻³	IDN
	...	...	...	...	...	...	JPN
	95 ⁻¹ⁱ	88 ⁻¹ⁱ	58 ⁻¹ⁱ	66 ⁻¹ⁱ	79 ⁻¹ⁱ	646 ⁻¹ⁱ	LAO
	100 ⁻²ⁱ	97 ⁻²ⁱ	10 ⁻²ⁱ	76 ⁻²ⁱ	0,1 ⁻²ⁱ	17 ⁻²ⁱ	MAC
	99 ⁻¹	96 ⁻¹	69 ⁻¹	62 ⁻¹	67 ⁻¹	1103 ⁻¹	MYS
	99 ⁻³	99 ⁻³	41 ⁻³	47 ⁻³	4 ⁻³	18 ⁻³	MNG
	95 ⁻⁴	89 ⁻⁴	47 ⁻⁴	65 ⁻⁴	419 ⁻⁴	4216 ⁻⁴	MMR
	100 ⁻¹	98 ⁻³	42 ⁻³	47 ⁻³	163 ⁻³	1170 ⁻³	PHL
	...	...	...	...	...	...	KOR
	100 ⁻²	98 ⁻²	38 ⁻²	75 ⁻²	1 ⁻²	118 ⁻²	SGP
	98 ⁻¹	91 ⁻¹ⁱ	35 ⁻²ⁱ	63 ⁻²ⁱ	113 ⁻²ⁱ	3550 ⁻²ⁱ	THA
	85 ⁻³ⁱ	70 ⁻³ⁱ	44 ⁻³ⁱ	55 ⁻³ⁱ	42 ⁻³ⁱ	247 ⁻³ⁱ	TLS
	99 ⁻¹	96 ⁻¹	44 ⁻¹	65 ⁻¹	131 ⁻¹	2938 ⁻¹	VNM

CUADRO 4: Continuación

	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Porcentaje de la EFTP en la educación secundaria (%)	Porcentaje de la EFTP en la educación postsecundaria no terciaria (%)	Tasa bruta de graduación en educación terciaria (%)	TBM en educación terciaria (%)	% de adultos mayores de 15 años con competencias en TIC			% de adultos mayores de 25 años que han alcanzado al menos			
Copiar y pegar dentro del documento	Utilizar una fórmula en una hoja de cálculo	Escribir un programa informático	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Educación postsecundaria							
País o territorio													
Indicador ODS	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Año de referencia	2023						2023						
Oceanía													
Australia	10 _i	14 _{-1j}	29 ₋₁	100 ₋₁	74 _{-1j}	106 _{-1j}	...	...	...	99 _i	93 _i	79 _i	52 _i
Islas Cook	...	5	...	100	...	...	...	...	...	99 _i	96 _i	74 _i	19 _i
Fiji	...	1 ₋₃	1	...	...	60	...	...	...	91 ₋₂	64 ₋₂	26 _{-2j}	...
Kiribati	1 _{-3j}	1	3	...	...	...	...	...	...	97 _{-3j}	85 _{-3j}	46 _{-3j}	6 _{-3j}
Islas Marshall	7 _{-2j}	1 ₋₂	2 ₋₂	50 ₋₁	4 ₋₄	54 ₋₁	...	...	...	93 _{-2j}	68 _{-2j}	48 _{-2j}	18 _{-2j}
Micronesia, E. F.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	5 _{-2j}	-	...	...	...	...	...	...	...	94 _{-2j}	70 _{-2j}	31 _{-2j}	5 _{-2j}
Nueva Zelanda	...	14 _{-1j}	17 ₋₁	94 ₋₁	41 _{-1j}	77 _{-1j}	...	...	...	82 _{-3j}	82 ₋₃	75 ₋₃	51 ₋₃
Niue	5 _{-1j}	5 ₋₃	4 ₋₃	...	...	...	...	...	...	79 _{-1j}	79 _{-1j}	71 _{-1j}	49 _{-1j}
Palau	1 _{-3j}	-2 ₋₂	...	100	...	35	...	...	...	96 _{-3j}	94 _{-3j}	88 _{-3j}	36 _{-3j}
Papúa Nueva Guinea	3 _{-1j}	...	...	...	...	...	...	...	...	63 _{-1j}	35 _{-1j}	20 _{-1j}	14 _{-1j}
Samoa	2 _{-1j}	...	...	...	3 ₋₂	13	...	...	...	95 _{-1j}	92 _{-1j}	44 _{-1j}	23 _{-1j}
Salomón, Islas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	-	...	...	-3 ₋₃	...	...	...	...	70 _{-1j}	66 _{-1j}	36 _{-1j}	25 _{-1j}
Tonga	4 _{-2j}	8 _{-3j}	3	20	...	51 _i	...	...	...	100 _{-2j}	94 _{-2j}	69 _{-2j}	24 _{-2j}
Tuvalu	14 _{-1j}	4	6	...	...	...	...	...	...	52 _{-1j}	48 _{-1j}	39 _{-1j}	6 _{-1j}
Vanuatu	3 _{-3j}	...	54	...	...	...	...	...	...	88 _{-3j}	44 _{-3j}	19 _{-3j}	6 _{-3j}
América Latina y el Caribe													
Anguila	...	-1 ₋₁	-1 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90 ₋₂	83 ₋₂	74 ₋₂	...
Argentina	8 _i	...	...	...	28 ₋₁	107 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	23 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	-	...	...	...	...	...	...	...	99 _i	95 _i	91 _i	38 _i
Barbados	...	-	...	51	...	...	...	...	...	99 _{-4j}	50 _{-4j}	32 _{-4j}	29 _{-4j}
Belice	2 _{-2j}	3	6	...	...	23	...	...	...	87 ₋₂	52 ₋₃	43 ₋₃	21 ₋₃
Bolivia, E. P.	9 _i	28 _i	63	...	...	...	...	...	...	76 _i	62 _i	52 _i	31 _i
Brasil	7 _i	4 _{-1j}	5 ₋₁	100 ₋₁	...	60 _{-1j}	24 ₋₂	13 ₋₂	2 ₋₂	85 _i	69 _i	60 _i	...
Islas Vírgenes Británicas	...	2 ₋₂	4 ₋₁	...	...	29	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	-	...	...	...	45 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...
Chile	7 _i	13 _{-1j}	11 ₋₁	...	18 _{-1j}	99 _{-1j}	...	...	...	92 _i	87 _i	68 _i	30 _i
Colombia	4 _i	9 _{-1j}	8 ₋₁	...	30 _{-2j}	59 _{-1j}	27 ₋₂	20 ₋₂	5 ₋₂	82 _i	61 _i	57 _i	27 _i
Costa Rica	9 _i	9 _{-1j}	25 ₋₁	...	...	55 _{-4j}	...	...	...	86 _i	54 _i	40 _i	20 _i
Cuba	...	12	25	100	...	49	24 ₋₂	25 ₋₂	6 ₋₂	92 ₋₄	80 ₋₄	55 ₋₄	...
Curaçao	...	28 _i	38	...	...	16 ₋₁	...	...	...	99 ₋₃	90 ₋₃	51 ₋₃	...
Dominica	...	-	-	-	...	...	...	...	...	80 ₋₂	61 ₋₂	53 ₋₂	...
República Dominicana	6 _i	5	12	...	...	55 _{-1j}	...	...	...	68 _i	61 _i	36 _i	19 _i
Ecuador	4 _i	8 _i	15	...	...	60 _{-1j}	24 ₋₃	18 ₋₃	3 ₋₃	84 ₋₁	54 ₋₁	45 ₋₁	14 ₋₁
El Salvador	2 _i	7	15	...	13 ₋₄	32	...	...	...	65	49	34	...
Granada	1 _{-3j}	...	...	100 ₋₃	...	...	...	...	...	99 _{-3j}	53 _{-3j}	50 _{-3j}	25 _{-3j}
Guatemala	3 _i	8	27	...	...	27	...	...	...	53 _i	33 _i	18 _i	5 ₋₄
Guyana	2 _{-4j}	0,3	-	100	...	...	...	...	...	84 ₋₄	57 ₋₄	35 ₋₄	11 _{-4j}
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	3 _i	7	36	...	11 ₋₄	22 ₋₁	...	...	...	61 _i	29 _i	19 _i	4 _i
Jamaica	2 _{-1j}	-	...	85	...	...	16 ₋₂	7 ₋₂	1 ₋₂	93 ₋₁	77 ₋₁	56 ₋₁	34 _{-1j}
México	3 _i	11 _{-1j}	26 ₋₁	...	32 _{-2j}	46 _{-1j}	29 ₋₂	25 ₋₂	6 ₋₂	86 _i	69 _i	41 _i	19 ₋₃
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73 _{-3j}	65 _{-3j}	65 _{-3j}	65 _{-3j}
Nicaragua	...	2	8	100	...	30	...	...	...	85 ₋₂	62 ₋₂	52 ₋₂	...
Panamá	6 _i	...	18 ₋₂	...	14 ₋₃	58 ₋₁	...	...	...	89 _i	67 _i	51 _i	17 _i
Paraguay	...	5	11	...	...	...	...	...	...	80 ₋₁	57 ₋₁	46 ₋₁	...
Perú	4 _{-1j}	2	7	...	...	...	31 ₋₄	20 ₋₄	3 ₋₄	86 _i	70 _i	64 _i	26 _i
Saint Kitts y Nevis	...	-2 ₋₂	-2 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	0,3 _{-1j}	1	2	43	...	16 ₋₁	...	...	...	59 _{-1j}	32 _{-1j}	20 _{-1j}	19 _{-1j}
San Vicente/Granadinas	...	...	3	...	...	41 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	100	...	0,4 ₋₁	4	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	35	...	...	6 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	1 _{-1j}	2 ₋₄	0,5 ₋₄	32	5	...	...	...	...	94 ₋₁	72 ₋₁	63 ₋₁	21 _{-1j}
Islas Turcas y Caicos	...	-1 ₋₁	...	...	...	25	...	...	...	96 ₋₄	88 ₋₄	75 ₋₄	...
Uruguay	8 _i	10 _{-1j}	24 ₋₁	...	22 _{-1j}	76 _{-1j}	...	...	...	93 _i	61 _i	34 _i	15 _i
Venezuela, R.B.	...	1	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	I		J				Código del país
	Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos				
	Jóvenes	Adultos	% de mujeres		Número (000 000)		
			Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	
	4.6.2						
	2023						
	...	...	...	...	...	...	AUS
	...	...	...	...	...	...	COK
	98-2	...	...	...	...	...	FJI
	...	...	...	...	...	...	KIR
	...	...	...	...	...	...	MHL
	...	...	...	...	...	...	FSM
	...	...	...	...	...	...	NRU
	...	...	...	...	...	...	NZL
	...	...	...	...	...	...	NIU
	...	...	...	...	...	...	PLW
	...	...	...	...	...	...	PNG
	99-2i	99-2i	33-2i	41-2i	0,3-2i	1-2i	WSM
	...	...	...	...	...	...	SLB
	...	...	...	...	...	...	TKL
	99-2i	99-2i	41-2i	47-2i	0,1-2i	0,4-2i	TON
	99-4	...	...	...	...	...	TUV
	97-2i	89-2i	45-2i	54-2i	2-2i	21-2i	VUT
	...	...	...	...	...	...	AIA
	...	...	...	...	...	...	ATG
	...	...	...	...	...	...	ARG
	100-3i	98-3i	60-3i	53-3i	0,1-3i	2-3i	ABW
	...	...	...	...	...	...	BHS
	...	...	...	...	...	...	BRB
	...	...	...	...	...	...	BLZ
	100-2	94-3	52-3	79-3	10-3	490-3	BOL
	99-1	95-1i	32-1i	49-1i	189-1i	9077-1i	BRA
	...	...	...	...	...	...	VGB
	...	...	...	...	...	...	CYM
	99-1	97-1i	56-1i	51-1i	23-1i	455-1i	CHL
	99-1	96-3	35-3	48-3	86-3	1721-3	COL
	100-2i	98-2i	41-2i	49-2i	4-2i	80-2i	CRI
	100-2i	100-2i	41-2i	44-2i	2-2i	31-2i	CUB
	...	...	...	...	...	...	CUW
	...	...	...	...	...	...	DMA
	99-1	96-1i	59-1i	49-1i	20-1i	366-1i	DOM
	96-1	94-1	43-1	58-1	27-1	798-1	ECU
	98	90	37	62	24	479	SLV
	...	...	...	...	...	...	GRD
	95-1	83-1	53-1i	64-1i	142-1i	1.877-1i	GTM
	98-1i	90-1i	42-1i	54-1i	3-1i	57-1i	GUY
	...	...	...	...	...	...	HTI
	96-4	89-4	34-4	49-4	82-4	774-4	HND
	94-1	...	...	...	...	...	JAM
	99-1	95-3	45-3	60-3	197-3	4444-3	MEX
	...	...	...	...	...	...	MSR
	...	...	...	...	...	...	NIC
	99-1	96-4	50-4	55-4	8-4	130-4	PAN
	99-1	95-3	49-3	54-3	16-3	253-3	PRY
	99-1	94-3	57-3	73-3	32-3	1341-3	POR
	...	...	...	...	...	...	KNA
	...	...	...	...	...	...	LCA
	...	...	...	...	...	...	VCT
	...	...	...	...	...	...	SXM
	99-2i	95-2i	59-2i	66-2i	1-2i	23-2i	SUR
	92-1	...	...	...	...	...	TTO
	100-3	...	...	...	...	...	TCA
	99-1	99-1	35-1	41-1	4-1	32-1	URY
	99-1i	98-1i	34-1i	48-1i	59-1i	485-1i	VEN

CUADRO 4: Continuación

	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Porcentaje de la EFTP en la educación secundaria (%)	Porcentaje de la EFTP en la educación postsecundaria no terciaria (%)	Tasa bruta de graduación en educación terciaria (%)	TBM en educación terciaria (%)	% de adultos mayores de 15 años con competencias en TIC			% de adultos mayores de 25 años que han alcanzado al menos			
Copiar y pegar dentro del documento	Utilizar una fórmula en una hoja de cálculo	Escribir un programa informático	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Educación postsecundaria							
País o territorio	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3			
Indicador ODS													
Año de referencia	2023						2023						
Europa y América del Norte													
Albania	1 ₋₁₁	6 ₁	8	...	44 ₁	65 ₁	22 ₋₂	...	6 ₋₂	98 ₋₁₁	92 ₋₁₁	53 ₋₁₁	18 ₋₄₁
Andorra	...	7	...	100	13	64	...	...	...	99 ₋₁	83 ₋₁	61 ₋₁	40 ₋₁
Austria	6 ₁	29 ₋₁₁	35 ₋₁	100 ₋₁	37 ₋₁₁	95 ₋₁₁	65 ₋₂	...	10 ₋₂	100 ₁	99 ₁	83 ₁	36 ₁
Belarús	18 ₋₁₁	17	13	100	61	67	38 ₋₂	18 ₋₂	1 ₋₂	100 ₁	98 ₋₄	98 ₁	74 ₋₄
Bélgica	9 ₋₁₁	23 ₋₁₁	40 ₋₁	92 ₋₁	49 ₋₁₁	84 ₋₁₁	57 ₋₄	44 ₋₂	5 ₋₂	97 ₋₁₁	90 ₋₁₁	75 ₋₁₁	41 ₋₁₁
Bermudas	...	1	...	...	...	17	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	2 ₁	25	38	...	33	45	55 ₋₂	18 ₋₂	2 ₋₂	91 ₁	72 ₁	72 ₁	19 ₁
Bulgaria	2 ₋₂₁	20 ₋₁₁	33 ₋₁	100 ₋₁	54 ₋₃₁	84 ₋₁₁	39 ₋₂	...	1 ₋₂	99 ₋₁₁	96 ₋₁₁	79 ₋₁₁	27 ₋₁₁
Canadá	5 ₁	7 ₋₁₁	5 ₋₁	...	45 ₋₁₁	77 ₋₁₁	...	...	...	96 ₁	96 ₁	90 ₁	68 ₁
Croacia	4 ₋₁₁	24 ₋₁₁	38 ₋₁	...	47 ₋₁₁	81 ₋₁₁	81 ₋₂	46 ₋₂	4 ₋₂	99 ₋₁₁	95 ₋₁₁	80 ₋₁₁	23 ₋₁₁
Chequia	2 ₋₁₁	29 ₋₁₁	33 ₋₁	23 ₋₁	43 ₋₁₁	71 ₋₁₁	47 ₋₂	37 ₋₂	5 ₋₂	99 ₋₁₁	99 ₋₁₁	91 ₋₁₁	23 ₋₁₁
Dinamarca	20 ₋₁₁	12 ₋₁₁	22 ₋₁	...	60 ₋₂₁	85 ₋₁₁	...	48 ₋₂	11 ₋₂	99 ₋₁₁	92 ₋₁₁	77 ₋₁₁	37 ₋₁₁
Estonia	15 ₋₁₁	12 ₋₁₁	22 ₋₁	100 ₋₁	45 ₋₁₁	71 ₋₁₁	55 ₋₂	42 ₋₂	6 ₋₂	100 ₋₁₁	99 ₋₁₁	86 ₋₁₁	49 ₋₁₁
Finlandia	22 ₋₁₁	19 ₋₁₁	44 ₋₁	100 ₋₁	61 ₋₁₁	105 ₋₁₁	...	53 ₋₂	9 ₋₂	100 ₋₁₁	92 ₋₁₁	81 ₋₁₁	39 ₋₁₁
Francia	3 ₁	19 ₋₁₁	18 ₋₁	44 ₋₁	52 ₋₁₁	71 ₋₁₁	64 ₋₂	...	6 ₋₂	100 ₁	92 ₁	78 ₁	37 ₁
Alemania	7 ₋₁₁	20 ₋₁₁	18 ₋₁	95 ₋₁	47 ₋₁₁	77 ₋₁₁	57 ₋₄	34 ₋₂	5 ₋₂	99 ₋₁₁	94 ₋₁₁	81 ₋₁₁	40 ₋₁₁
Grecia	3 ₋₁₁	14 ₋₁₁	18 ₋₁	100 ₋₁	57 ₋₁₁	167 ₋₁₁	56 ₋₂	36 ₋₂	3 ₋₂	97 ₋₁₁	77 ₋₁₁	69 ₋₁₁	37 ₋₁₁
Hungría	6 ₋₁₁	24 ₋₁₁	28 ₋₁	100 ₋₁	32 ₋₁₁	58 ₋₁₁	52 ₋₄	...	4 ₋₂	100 ₋₁₁	99 ₋₁₁	83 ₋₁₁	32 ₋₁₁
Islandia	30 ₋₁₁	9 ₋₁₁	20 ₋₁	98 ₋₁	54 ₋₁₁	85 ₋₁₁	65 ₋₂	67 ₋₂	10 ₋₂	100 ₋₁₁	100 ₋₁₁	79 ₋₁₁	46 ₋₁₁
Irlanda	5 ₋₁₁	8 ₋₁₁	13 ₋₁	100 ₋₁	...	77 ₋₁₁	53 ₋₃	36 ₋₃	7 ₋₃	99 ₋₁₁	90 ₋₁₁	80 ₋₁₁	60 ₋₁₁
Italia	4 ₋₁₁	21 ₋₁₁	32 ₋₁	100 ₋₁	43 ₋₁₁	74 ₋₁₁	...	...	...	98 ₋₁₁	83 ₋₁₁	53 ₋₁₁	18 ₋₁₁
Letonia	8 ₋₁₁	18 ₋₁₁	20 ₋₁	100 ₋₁	43 ₋₁₁	91 ₋₁₁	48 ₋₄	33 ₋₂	5 ₋₂	100 ₁	98 ₋₁₁	69 ₁	49 ₋₁₁
Liechtenstein	...	25 ₋₂₁	34 ₋₂	...	4 ₋₃₁	46 ₋₂₁	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	5 ₋₁₁	8 ₋₁₁	8 ₋₁	100 ₋₁	56 ₋₁₁	77 ₋₁₁	53 ₋₂	40 ₋₂	5 ₋₂	99 ₋₁₁	97 ₋₁₁	92 ₋₁₁	63 ₋₁₁
Luxemburgo	11 ₋₁₁	22 ₋₁₁	32 ₋₁	100 ₋₁	9 ₋₁₁	21 ₋₁₁	65 ₋₂	45 ₋₂	9 ₋₂	98 ₋₁₁	91 ₋₁₁	77 ₋₁₁	49 ₋₁₁
Malta	13 ₋₁₁	10 ₋₁₁	16 ₋₁	46 ₋₁	57 ₋₁₁	79 ₋₁₁	53 ₋₂	45 ₋₂	9 ₋₂	99 ₋₁₁	88 ₋₁₁	55 ₋₁₁	35 ₋₁₁
Mónaco	...	...	12	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	3 ₋₁₁	23 ₁	31	...	35 ₋₂₁	55 ₁	...	33 ₋₂	7 ₋₂	94 ₋₁₁	93 ₋₁₁	59 ₋₂₁	59 ₋₂₁
Países Bajos (Reino de los)	18 ₋₁₁	22 ₋₁₁	41 ₋₁	...	47 ₋₁₁	89 ₋₂₁	72 ₋₄	54 ₋₄	9 ₋₄	99 ₋₁₁	92 ₋₁₁	74 ₋₁₁	39 ₋₁₁
Macedonia del Norte	2 ₁	...	29 ₋₁	100 ₋₁	34 ₋₁₁	53 ₋₁₁	...	...	...	95 ₁	72 ₁	72 ₁	33 ₁
Noruega	24 ₋₁₁	19 ₋₁₁	29 ₋₁	100 ₋₁	60 ₋₁₁	98 ₋₁₁	61 ₋₂	54 ₋₂	12 ₋₂	98 ₋₁₁	97 ₋₁₁	79 ₋₁₁	43 ₋₁₁
Polonia	2 ₁	27 ₋₁₁	27 ₋₁	100 ₋₁	50 ₋₁₁	75 ₋₁₁	...	28 ₋₂	5 ₋₂	100 ₁	98 ₋₁₁	67 ₁	32 ₋₁₁
Portugal	16 ₁	15 ₋₁₁	23 ₋₁	100 ₋₁	52 ₋₁₁	76 ₋₁₁	38 ₋₂	38 ₋₂	7 ₋₂	96 ₁	65 ₁	47 ₁	25 ₁
República de Moldova	1 ₁	15 ₋₃₁	13 ₊₁	100 ₊₁	43 ₋₃₁	61 ₋₂	...	...	...	100 ₁	98 ₁	75 ₁	20 ₋₁₁
Rumanía	6 ₋₁₁	19 ₋₁₁	28 ₋₁	100 ₋₁	43 ₋₁₁	58 ₋₁₁	34 ₋₂	5 ₋₂	...	99 ₋₁	93 ₋₁	73 ₋₁	20 ₋₁
Federación de Rusia	1 ₁	4 ₁	5	100 ₋₄	52 ₋₄₁	54 ₋₁	41 ₋₂	23 ₋₂	1 ₋₂	100 ₁	99 ₁	93 ₁	76 ₁
San Marino	...	2 ₁	5	...	41 ₁	51 ₁	...	...	...	99 ₋₁	88 ₋₁	59 ₋₁	18 ₋₁
Serbia	8 ₁	25 ₋₁₁	36 ₋₁	100 ₋₁	...	73 ₁	61 ₋₂	24 ₋₂	2 ₋₂	99 ₁	77 ₁	76 ₁	26 ₁
Eslovaquia	1 ₋₁₁	25 ₋₁₁	29 ₋₁	100 ₋₁	36 ₋₁₁	52 ₋₁₁	65 ₋₂	40 ₋₂	4 ₋₂	100 ₋₁₁	99 ₋₁₁	90 ₋₁₁	28 ₋₁₁
Eslovenia	16 ₋₁₁	33 ₋₁₁	40 ₋₁	...	46 ₋₁₁	82 ₋₁₁	49 ₋₂	33 ₋₂	6 ₋₂	100 ₋₁₁	99 ₋₁₁	86 ₋₁₁	35 ₋₁₁
España	18 ₁	18 ₋₁₁	21 ₋₁	100 ₋₁	42 ₋₁₁	95 ₋₁₁	65 ₋₂	42 ₋₂	8 ₋₂	94 ₁	83 ₋₁₁	55 ₁	35 ₋₁₁
Suecia	25 ₋₁₁	14 ₋₁₁	21 ₋₁	73 ₋₁	45 ₋₁₁	84 ₋₁₁	58 ₋₂	42 ₋₂	9 ₋₂	100 ₋₁₁	95 ₋₁₁	84 ₋₁₁	51 ₋₁₁
Suiza	7 ₁	23 ₋₁₁	35 ₋₁	80 ₋₁	62 ₋₁₁	74 ₋₁₁	...	50 ₋₂	8 ₋₂	100 ₁	98 ₁	84 ₁	40 ₋₁₁
Ucrania	...	6 ₋₂₁	6	100	38 ₋₃₁	76 ₋₂₁	38 ₋₂	12 ₋₂	1 ₋₂	100 ₋₂₁	...	72 ₋₂₁	...
Reino Unido	6 ₁	16 ₋₁₁	27 ₋₁	...	55 ₋₂₁	80 ₋₁₁	...	46 ₋₄	9 ₋₄	99 ₁	99 ₁	79 ₁	...
Estados Unidos	4 ₁	...	...	100 ₋₁	...	79 ₋₁₁	...	...	...	100 ₁	98 ₁	95 ₁	49 ₁

	I		J				Código del país
	Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos				
	Jóvenes	Adultos	% de mujeres		Número (000 000)		
			Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	
4.6.2							
	2023						
	100 ^{-1j}	98 ^{-1j}	10 ^{-1j}	57 ^{-1j}	2 ^{-1j}	36 ^{-1j}	ALB
	...	...	...	...	...	...	AND
	...	...	...	...	...	...	AUT
	100 ⁻⁴	100 ⁻⁴	39 ⁻⁴	54 ⁻⁴	1 ⁻⁴	10 ⁻⁴	BLR
	...	...	...	...	...	...	BEL
	...	...	...	...	...	...	BMU
	100 ^{-1j}	98 ^{-1j}	49 ^{-1j}	83 ^{-1j}	1 ^{-1j}	49 ^{-1j}	BIH
	98 ^{-2j}	98 ^{-2j}	54 ^{-2j}	60 ^{-2j}	12 ^{-2j}	94 ^{-2j}	BGR
	...	...	...	...	...	...	CAN
	100 ^{-2j}	99 ^{-2j}	45 ^{-2j}	72 ^{-2j}	1 ^{-2j}	19 ^{-2j}	HRV
	...	...	...	...	...	...	CZE
	...	...	...	...	...	...	DNK
	100 ^{-2j}	100 ^{-2j}	32 ^{-2j}	51 ^{-2j}	~ ^{-2j}	1 ^{-2j}	EST
	...	...	...	...	...	...	FIN
	...	...	...	...	...	...	FRA
	...	...	...	...	...	...	DEU
	...	...	...	...	...	...	GRC
	99 ^{-2j}	99 ^{-2j}	41 ^{-2j}	53 ^{-2j}	13 ^{-2j}	75 ^{-2j}	HUN
	...	...	...	...	...	...	ISL
	...	...	...	...	...	...	IRL
	100 ^{-4j}	99 ^{-4j}	28 ^{-4j}	62 ^{-4j}	7 ^{-4j}	338 ^{-4j}	ITA
	100 ^{-2j}	100 ^{-2j}	36 ^{-2j}	44 ^{-2j}	0,3 ^{-2j}	2 ^{-2j}	LVA
	...	...	...	...	...	...	LIE
	100 ^{-2j}	100 ^{-2j}	44 ^{-2j}	48 ^{-2j}	0,2 ^{-2j}	4 ^{-2j}	LTU
	...	...	...	...	...	...	LUX
	99 ^{-2j}	95 ^{-2j}	31 ^{-2j}	34 ^{-2j}	0,3 ^{-2j}	23 ^{-2j}	MLT
	...	...	...	...	...	...	MCO
	99 ^{-2j}	99 ^{-2j}	56 ^{-2j}	74 ^{-2j}	1 ^{-2j}	5 ^{-2j}	MNE
	...	...	...	...	...	...	NLD
	...	...	...	...	...	...	MKD
	...	...	...	...	...	...	NOR
	100 ^{-2j}	100 ^{-2j}	32 ^{-2j}	52 ^{-2j}	6 ^{-2j}	65 ^{-2j}	POL
	100 ^{-2j}	97 ^{-2j}	43 ^{-2j}	68 ^{-2j}	3 ^{-2j}	287 ^{-2j}	PRT
	100 ^{-2j}	100 ^{-2j}	49 ^{-2j}	66 ^{-2j}	1 ^{-2j}	10 ^{-2j}	MDA
	100 ⁻²	99 ⁻²	51 ⁻²	44 ⁻²	1 ⁻²	137 ⁻²	ROU
	100 ⁻²	100 ⁻²	43 ^{-2j}	49 ^{-2j}	12 ^{-2j}	88 ^{-2j}	RUS
	100 ⁻¹	100 ⁻¹	47 ⁻¹	42 ⁻¹	~ ⁻¹	~ ⁻¹	SMR
	100 ⁻⁴	99 ⁻⁴	50 ⁻⁴	89 ⁻⁴	~ ⁻⁴	33 ⁻⁴	SRB
	...	...	...	...	...	...	SVK
	...	...	...	...	...	...	SVN
	100 ⁻³	99 ⁻³	31 ⁻³	66 ⁻³	18 ⁻³	569 ⁻³	ESP
	...	...	...	...	...	...	SWE
	...	...	...	...	...	...	CHE
	100 ^{-2j}	100 ^{-2j}	~ ^{-2j}	55 ^{-2j}	4 ^{-2j}	~ ^{-2j}	UKR
	...	...	...	...	...	...	GBR
	...	...	...	...	...	...	USA

CUADRO 5: ODS 4, Meta 4.5 - Equidad

Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la educación y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad

	Género											
	A			B				C		D		
	Primaria	IPGA en finalización		IPGA en nivel mínimo de competencias				IPGA en tasa de alfabetización		GPIA en tasa bruta de matriculación		
		Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Fin de primaria	Matemáticas	Fin del primer ciclo de secundaria		Jóvenes	Adultos	Primaria	Secundaria	Terciaria
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas									
Indicador ODS	4.5.1											
Año de referencia	2023											
Región	Media ponderada											
Mundo	1,03	1,02	1,04	1,10 _i	0,98 _i	...	...	0,98	0,93	0,98 _i	0,99 _i	1,13 _i
África subsahariana	1,08	0,97	0,88	1,05 _i	0,92 _i	...	...	0,94 _i	0,83 _i	0,97 _i	0,92 _{-ii}	0,78 _{-2i}
Norte de África y Asia Occidental	1,01	1,05	1,07	1,13 _i	...	1,27 _i	1,06 _i	0,96	0,87	0,96 _i	0,97 _i	1,08 _i
Norte de África	1,02	1,08	1,10	1,15 _i	...	...	1,10 _i	1,00 _i	0,85 _i	0,98	1,00 _{-ii}	1,13
Asia Occidental	0,99	1,01	1,04	1,11 _i	0,96 _i	1,27 _i	1,03 _i	0,93	0,9	0,94 _i	0,95 _i	1,05 _i
Asia Central y Meridional	1,02	1,01	0,96	...	...	...	...	0,97	0,83	0,97	0,99	1,03
Asia Central	1,00	1,00	0,98	1,12	...	1,27	0,85	1,00 _i	1,00 _i	1,00 _i	0,98 _i	1,06 _i
Asia Meridional	1,03	1,01	0,96	...	...	...	...	0,97	0,83	0,97	0,99	1,02
Asia Oriental y Sudoriental	1,02	1,07	1,16	...	...	1,26 _i	1,11 _i	1,00	0,97	1,01 _i	1,02 _i	1,13
Asia Oriental	1,01	1,07	1,18	...	...	...	...	1,00	0,97	1,02	1,02	1,12
Asia Sudoriental	1,02	1,08	1,15	1,20 _i	1,06 _i	1,29	1,12	1,00	0,97	0,98 _{-2i}	1,03 _{-2i}	1,21
Oceanía	1,05	1,06	1,06	...	1,02 _i	1,10 _i	0,99 _i	...	...	0,98 _i	0,96 _i	1,34 _i
América Latina y el Caribe	1,03	1,06	1,11	1,15	0,93	1,12	0,81	1,00	0,99	0,99 _i	1,06 _i	1,29 _i
Caribe	1,12	1,09	1,16	1,35 _i	1,01 _i	1,35 _i	0,92 _i	...	...	...	...	...
América Central	1,01	1,04	1,09	1,15	0,97	1,08	0,78	...	...	...	...	...
América del Sur	1,04	1,07	1,12	1,15	0,90	1,12	0,83	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte	1,00	1,01	1,04	1,02	1,04	1,11	0,98	1,00 _{-ii}	1,00 _{-ii}	1,00 _i	1,01 _i	1,25 _i
Europa	1,00	1,01	1,05	1,02	1,04	1,12	0,98	...	...	1,00 _i	1,00 _i	1,21 _i
América del Norte	1,00	1,01	1,03	1,02	1,05	1,09	0,96	1,00 _{-ii}	1,00 _{-ii}	1,00 _i	1,02 _i	1,31 _i
Ingresos bajos	1,09	0,96	0,89	...	...	...	...	0,92 _i	0,79 _i	0,93 _i	0,84 _{-ii}	0,67 _{-2i}
Ingresos medios	1,02	1,03	1,05	...	...	...	...	0,98	0,92	0,99 _i	1,00 _i	1,12
Medios bajos	1,03	1,02	0,97	...	...	...	...	0,97	0,85	0,98 _i	0,99 _i	1,04
Medios altos	1,02	1,06	1,15	...	...	1,19 _i	0,95 _i	1,00	0,97	1,00 _i	1,02 _i	1,17
Ingresos altos	1,00	1,01	1,04	1,03	1,03	1,11	0,98	1,00 _{-2i}	...	1,00 _i	1,01 _i	1,22 _i

- A Índice de paridad de género ajustado (IPGA) en la tasa de finalización de estudios por nivel - datos modelo
(Fuente: Análisis de datos administrativos y encuestas de hogares realizado por el IEU y el Informe GEM, disponible en <https://education-estimates.org/>).
- B Índice de paridad de género ajustado (IPGA) en porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencia al final de un nivel determinado.
- C Índice de paridad de género ajustado (IPGA) en la tasa de alfabetización de jóvenes y adultos.
- D Índice de paridad de género ajustado (IPGA) en la tasa bruta de matriculación por nivel.
- E Índice de paridad ajustado por ubicación (rural-urbana) y riqueza (quintil más pobre a más rico) en la finalización de estudios por nivel.
- F Índice de paridad ajustado en función de la riqueza (quintil más pobre a quintil más rico) en el logro del nivel mínimo de competencias.

Fuente: IEU, salvo que se indique lo contrario. Los datos se refieren al curso escolar que finaliza en 2023, salvo que se indique lo contrario.
Los conjuntos representan a los países que figuran en el cuadro con datos disponibles y pueden incluir estimaciones de países sin datos recientes.
(-) Magnitud nula o insignificante.
(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.
(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2021 en lugar de 2023).
(i) Estimación y/o cobertura parcial.

	Ubicación/Riqueza															
	E												F			
	Disparidad en la finalización de la enseñanza primaria				Disparidad en la finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en la finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de riqueza en el nivel mínimo de competencias			
	Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria	
	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
	4.5.1															
	2023															
	Mediana															
	0,99 _i	0,91 _i	...	...	0,95 _i	0,68 _i	...	...	0,76 _i	0,34 _i	...	...	...	...	0,53 _i	0,47 _i
	0,65 _i	0,47 _i	37 _i	40 _i	0,42 _i	0,19 _i	12 _i	10 _i	0,26 _i	0,07 _i	5 _i	2 _i	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,78 _i	0,81 _i	0,43 _i	0,42 _i
	0,93 _i	0,85 _i	80 _i	88 _i	0,79 _i	0,57 _i	40 _i	64 _i	0,61 _i	0,28 _i	13 _i	26 _i	0,61 _i	...	...	0,36 _i
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,83 _i	0,83 _i	0,44 _i	0,42
	0,99 _i	0,87 _i	86 _i	85 _i	0,97 _i	0,71 _i	69 _i	67 _i	0,75 _i	0,22 _i	17 _i	11 _i	...	...	...	...
	1,00 _i	1,00 _i	99 _i	100 _i	0,99 _i	0,99 _i	99 _i	98 _i	0,99 _i	0,55 _i	51 _i	46 _i	...	...	0,46 _i	0,55 _i
	0,98 _i	0,82 _i	74 _i	81 _i	0,94 _i	0,61 _i	53 _i	57 _i	0,72 _i	0,22 _i	17 _i	11 _i	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,46	0,48
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,77	0,77
	0,98 _i	0,92 _i	89 _i	95 _i	0,94 _i	0,66 _i	58 _i	72 _i	0,74 _i	0,37 _i	33 _i	35 _i	...	...	0,36	0,32
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,99 _i	0,97 _i	95 _i	97 _i	0,95 _i	0,84 _i	78 _i	85 _i	0,79 _i	0,60 _i	52 _i	58 _i	0,32 _i	0,22 _i	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,95	0,95	95	94	0,82	0,78	74	81	0,67	0,52	43	44	0,26	0,15	0,33 _i	0,13 _i
	0,99	0,97	97	97	0,95	0,83	79	86	0,78	0,61	55	59	0,32 _i	0,24 _i	0,46 _i	0,26 _i
	1,00 _i	...	...	...	1,00 _i	...	...	...	0,99 _i	...	...	...	0,91 _i	0,71 _i	0,57	0,54
	1,00 _i	...	...	...	1,00 _i	...	...	...	0,99 _i	...	...	...	0,90 _i	0,70 _i	0,57	0,53
	...	1,00 _i	99 _i	99 _i	...	0,99 _i	98 _i	98 _i	...	0,92 _i	88 _i	91 _i	0,95	0,74	0,72	0,59
	0,58 _i	0,33 _i	25 _i	22 _i	0,32 _i	0,18 _i	10 _i	7 _i	0,25 _i	0,06 _i	4 _i	2 _i	...	...	...	...
	0,98 _i	0,91 _i	86 _i	92 _i	0,94 _i	0,72 _i	69 _i	72 _i	0,72 _i	0,40 _i	26 _i	35 _i	...	...	...	...
	0,96 _i	0,80 _i	73 _i	81 _i	0,82 _i	0,53 _i	38 _i	47 _i	0,58 _i	0,24 _i	19 _i	18 _i	...	...	...	...
	0,99 _i	0,97 _i	97 _i	97 _i	0,96 _i	0,84 _i	79 _i	86 _i	0,77 _i	0,59 _i	51 _i	58 _i	0,43 _i	0,50 _i	0,43 _i	0,36 _i
	1,00 _i	...	...	...	1,00 _i	...	...	...	0,99 _i	...	...	...	0,89 _i	0,67 _i	0,59 _i	0,55

CUADRO 5: Continuación

País o territorio	Género											
	A			B				C		D		
	Primaria	IPGA en finalización		IPGA en nivel mínimo de competencias				IPGA en tasa de alfabetización		GPIA en tasa bruta de matriculación		
		Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Fin de primaria	Fin del primer ciclo de secundaria		Jóvenes	Adultos	Primaria	Secundaria	Terciaria	
Indicador ODS	4.5.1											
Año de referencia	2023											
África subsahariana												
Angola	1,04	0,85	0,79	...	...	...	...	0,94 _{-1j}	0,75 _{-1j}	0,97 ₋₁	0,87 ₋₂	0,98
Benín	0,91	0,68	0,48	1,07 ₋₄	1,03 ₋₄	...	...	0,80 _{-1j}	0,63 _{-1j}	0,93 ₋₁	0,86 ₋₁	0,59 ₋₁
Botswana	1,02	1,00	1,17	...	...	...	...	...	...	0,99 ₋₁	1,10 ₋₂	1,39
Burkina Faso	1,13	0,87	0,53	1,02 ₋₄	0,90 ₋₄	...	...	0,93 _{-1j}	0,73 _{-1j}	1,03	1,16	0,68
Burundi	1,18	0,71	1,05	0,93 ₋₄	0,61 ₋₄	...	...	0,99 _{-1j}	0,85 _{-1j}	1,01 ₋₃	1,18 ₋₃	0,78
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	1,01 _{-1j}	0,93 _{-1j}	0,95 ₋₂	1,09 ₋₂	...
Camerún	1,07	1,04	0,99	1,13 ₋₄	1,15 ₋₄	...	...	0,95 _{-3j}	0,88 _{-3j}	0,92	0,9	0,83
República Centroafricana	0,89	0,70	0,67	...	...	...	...	0,61 _{-3j}	0,53 _{-3j}	...	...	...
Chad	1,00	0,53	0,44	0,95 ₋₄	1,17 ₋₄	...	...	0,74 _{-1j}	0,53 _{-1j}	0,84	0,66	0,39 ₋₃
Comoras	1,09	1,27	1,37	...	...	...	...	1,03 _{-1j}	0,85 _{-1j}	0,94	1,01	...
Congo	0,96	0,64	0,81	1,18 ₋₄	1,15 ₋₄	...	...	0,93 _{-2j}	0,88 _{-2j}	0,98	...	0,67
Côte d'Ivoire	1,01	0,78	0,60	1,09 ₋₄	0,62 ₋₄	...	...	0,77 ₋₂	0,67 _{-2j}	0,96	0,94	0,88
Congo, R. D.	1,14	1,09	0,93	0,86 ₋₄	0,80 ₋₄	...	...	0,94 _{-1j}	0,80 _{-1j}	0,95	0,63 ₋₂	0,59 ₋₃
Djibouti	1,01	0,90	1,18	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuat.	1,28	0,64	0,53	...	...	...	...	...	...	0,97 ₋₄	...	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,85 ₋₁	0,84 ₋₁	...
Eswatini	1,14	0,94	1,06	...	...	...	...	1,00 ₋₁	0,99 _{-1j}	0,93	...	...
Etiopía	1,27	1,26	1,25	...	...	...	...	...	...	0,93	...	...
Gabón	1,07	1,18	1,33	1,07 ₋₄	0,76 ₋₄	...	...	1,04 _{-1j}	0,99 _{-1j}	0,96 ₋₂	1,07 ₋₂	1,38 ₋₂
Gambia	1,11	1,11	1,10	...	...	...	...	1,13 _{-1j}	0,80 _{-1j}	1,13	1,16 ₋₂	...
Ghana	1,11	1,08	0,95	...	...	...	...	0,92 ₋₁	0,90 _{-3j}	0,97 ₋₁	1,00 ₋₁	0,96
Guinea	0,86	0,79	0,61	1,03 ₋₄	0,79 ₋₄	...	...	0,69 _{-2j}	0,51 _{-2j}	0,88 ₋₂	0,76 ₋₂	0,46 ₋₂
Guinea-Bissau	1,20	1,11	0,67	...	...	...	...	0,83 _{-1j}	0,61 _{-1j}	...	...	...
Kenya	1,12	1,14	1,07	1,14	1,05	...	...	0,99 ₋₁	0,94 _{-1j}	0,96 ₋₄	...	...
Lesotho	1,33	1,43	1,28	1,28	1,27	...	...	1,12 _{-1j}	1,18 _{-1j}	0,96	...	...
Liberia	1,29	1,12	0,92	...	...	...	...	0,83 ₋₄	...	1,02 ₋₁	0,96 ₋₃	...
Madagascar	1,19	1,08	1,05	1,24 ₋₄	1,12 ₋₄	...	...	1,00 _{-1j}	0,96 _{-1j}	1,04 ₊₁	1,06 ₋₂	1,02
Malawi	1,30	1,14	1,09	...	...	...	...	1,08 _{-1j}	0,91 _{-1j}	1,02	0,81 ₋₄	...
Mali	0,96	0,93	0,60	...	...	...	...	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	0,91	0,91	0,51 ₋₄
Mauritania	1,11	0,95	0,82	...	...	...	...	0,96 _{-2j}	0,87 _{-2j}	1	1,02 ₋₃	0,57 ₋₃
Mauricio	1,00	1,07	1,19	...	...	...	...	1,01 _{-2j}	0,96 _{-2j}	1,01 _j	1,04 _{-3j}	1,26 _{-1j}
Mozambique	1,06	0,71	0,61	...	...	...	...	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	0,96	0,95 ₋₁	0,85 ₋₄
Namibia	1,17	1,28	1,22	...	...	...	...	1,02 _{-2j}	1,00 _{-2j}	0,96 ₋₁	...	1,40 ₋₁
Níger	0,85	0,38	0,50	1,18 ₋₄	0,89 ₋₄	...	...	0,72 _{-1j}	0,64 _{-1j}	0,94 _j	0,92 _j	0,48 ₋₃
Nigeria	0,99	0,88	0,79	...	...	...	...	0,89 ₋₂	0,72 _{-2j}	0,99 ₋₂	0,99 ₋₂	...
Rwanda	1,14	1,14	1,11	...	...	...	...	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	0,97 _j	1,15 _j	0,77 _j
Santo Tomé y Príncipe	1,13	1,06	1,16	...	...	...	...	1,00 _{-1j}	0,94 _{-1j}	0,92 ₋₂	1,09 ₋₂	1,19 ₋₂
Senegal	1,14	1,14	1,04	1,12 ₋₄	0,98 ₋₄	...	...	0,93 _{-1j}	0,68 _{-1j}	1,16	1,2	1,04
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	1,01 _{-3j}	1,01 _{-3j}	1,00 _j	1,04 _j	1,46 _j
Sierra Leona	1,07	1,01	0,69	...	...	...	...	0,95 _{-1j}	0,74 _{-1j}	1,06	1,03 ₋₂	...
Somalia	0,71	0,43	0,20	...	...	...	...	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	0,83	0,7	...
Sudáfrica	1,01	1,06	1,18	...	...	...	...	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	0,98 ₋₁	1,10 ₋₁	1,41 ₋₁
Sudán del Sur	0,76	0,49	0,50	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	1,00	0,85	0,62	1,08 ₋₄	1,00 ₋₄	...	...	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	0,98	0,87	0,57 ₋₃
Uganda	1,29	0,92	1,09	...	...	...	...	1,03 _{-1j}	0,90 _{-1j}	...	...	...
República Unida de Tanzania	1,14	1,12	0,83	...	...	...	...	0,96 ₋₁	0,92 _{-1j}	1,05	1,07 ₋₂	0,82 ₊₁
Zambia	1,13	1,08	0,89	1,33	0,98	...	...	0,99 _{-3j}	0,93 _{-3j}	1,03 ₋₃	...	...
Zimbabwe	1,08	1,11	0,64	...	...	...	...	1,08 _{-1j}	1,03 _{-1j}	0,99 ₋₁	...	0,96 ₋₃

	Ubicación/Riqueza																Código del país
	E												F				
	Disparidad en la finalización de la enseñanza primaria				Disparidad en la finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en la finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de riqueza en el nivel mínimo de competencias				
	Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		
	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.5.1																
2023																	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AGO
	0,65 ₋₂	0,28 ₋₂	25 ₋₂	18 ₋₂	0,42 ₋₂	0,09 ₋₂	7 ₋₂	2 ₋₂	0,29 ₋₂	0,08 ₋₂	6 ₋₂	0,3 ₋₂	...	...	...	...	BEN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
	0,67 ₋₂	0,47 ₋₂	37 ₋₂	40 ₋₂	0,41 ₋₂	0,19 ₋₂	12 ₋₂	11 ₋₂	0,24 ₋₂	0,06 ₋₂	2 ₋₂	2 ₋₂	...	...	...	...	BFA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BDI
	...	...	...	...	...	...	...	...	0,76 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	CPV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CMR
	0,21 ₋₄	0,16 ₋₄	11 ₋₄	7 ₋₄	0,05 ₋₄	0,03 ₋₄	2 ₋₄	1 ₋₄	~ ₋₄	~ ₋₄	...	0,2 ₋₄	...	...	...	...	CAF
	0,35 ₋₄	0,16 ₋₄	11 ₋₄	8 ₋₄	0,20 ₋₄	0,07 ₋₄	3 ₋₄	2 ₋₄	0,09 ₋₄	0,06 ₋₄	2 ₋₄	0,1 ₋₄	...	...	...	...	TCO
	0,90 ₋₁	0,78 ₋₁	71 ₋₁	70 ₋₁	0,80 ₋₁	0,58 ₋₁	39 ₋₁	47 ₋₁	0,58 ₋₁	0,46 ₋₁	21 ₋₁	23 ₋₁	...	...	...	...	COM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COG
	0,60 ₋₂	0,52 ₋₂	40 ₋₂	42 ₋₂	0,29 ₋₂	0,14 ₋₂	11 ₋₂	6 ₋₂	0,18 ₋₂	0,05 ₋₂	3 ₋₂	1 ₋₂	...	...	...	...	CIV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI
	0,84 ₋₁	0,80 ₋₁	67 ₋₁	80 ₋₁	0,77 ₋₁	0,57 ₋₁	36 ₋₁	47 ₋₁	0,63 ₋₁	0,36 ₋₁	20 ₋₁	17 ₋₁	...	...	...	...	SWZ
	0,57 ₋₄	...	...	...	0,30 ₋₄	...	...	...	0,12 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	ETH
	0,50 ₋₂	0,47 ₋₂	41 ₋₂	46 ₋₂	0,41 ₋₂	0,23 ₋₂	18 ₋₂	16 ₋₂	0,16 ₋₂	0,08 ₋₂	5 ₋₂	3 ₋₂	...	...	...	...	GAB
	0,68 ₋₃	0,55 ₋₃	40 ₋₃	46 ₋₃	0,51 ₋₃	0,33 ₋₃	24 ₋₃	21 ₋₃	0,47 ₋₃	0,25 ₋₃	8 ₋₃	14 ₋₃	...	...	...	...	GMB
	0,77 ₋₁	0,50 ₋₁	45 ₋₁	47 ₋₁	0,70 ₋₁	0,41 ₋₁	37 ₋₁	37 ₋₁	0,51 ₋₁	0,22 ₋₁	19 ₋₁	19 ₋₁	...	...	...	...	GHA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GIN
	0,48 ₋₄	0,32 ₋₄	25 ₋₄	19 ₋₄	0,32 ₋₄	0,18 ₋₄	10 ₋₄	12 ₋₄	0,32 ₋₄	0,17 ₋₄	8 ₋₄	3 ₋₄	...	...	...	...	GNB
	0,98 ₋₁	0,83 ₋₁	73 ₋₁	84 ₋₁	0,90 ₋₁	0,69 ₋₁	64 ₋₁	64 ₋₁	0,63 ₋₁	0,27 ₋₁	25 ₋₁	19 ₋₁	...	...	...	...	KEN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LSO
	0,38 ₋₄	0,15 ₋₄	6 ₋₄	11 ₋₄	0,25 ₋₄	0,09 ₋₄	5 ₋₄	5 ₋₄	0,20 ₋₄	0,04 ₋₄	4 ₋₄	1 ₋₄	...	...	...	...	LBR
	0,58 ₋₂	0,15 ₋₂	13 ₋₂	13 ₋₂	0,31 ₋₂	0,03 ₋₂	4 ₋₂	1 ₋₂	0,20 ₋₂	0,01 ₋₂	~ ₋₂	1 ₋₂	...	...	...	...	ODM
	0,59 ₋₃	0,33 ₋₃	21 ₋₃	30 ₋₃	0,30 ₋₃	0,06 ₋₃	5 ₋₃	2 ₋₃	0,26 ₋₃	0,04 ₋₃	2 ₋₃	2 ₋₃	...	...	...	...	MWI
	0,50 ₋₃	0,76 ₋₃	43 ₋₃	35 ₋₃	0,23 ₋₃	0,53 ₋₃	22 ₋₃	10 ₋₃	0,20 ₋₃	0,33 ₋₃	6 ₋₃	4 ₋₃	...	...	...	...	MLI
	0,40 ₋₃	0,15 ₋₃	...	...	0,19 ₋₃	0,06 ₋₃	...	...	0,16 ₋₃	0,07 ₋₃	...	...	...	...	...	...	MRT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MUS
	0,48 ₋₁	0,22 ₋₁	19 ₋₁	19 ₋₁	0,24 ₋₁	0,05 ₋₁	6 ₋₁	2 ₋₁	0,22 ₋₁	0,04 ₋₁	3 ₋₁	1 ₋₁	...	...	...	...	MOZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NAM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NER
	0,68 ₋₂	0,35 ₋₂	34 ₋₂	34 ₋₂	0,63 ₋₂	0,29 ₋₂	29 ₋₂	24 ₋₂	0,49 ₋₂	0,17 ₋₂	19 ₋₂	13 ₋₂	...	...	...	...	NGA
	0,74 ₋₃	0,43 ₋₃	31 ₋₃	41 ₋₃	0,55 ₋₃	0,12 ₋₃	6 ₋₃	6 ₋₃	0,34 ₋₃	0,04 ₋₃	2 ₋₃	2 ₋₃	...	...	...	...	RWA
	1,01 ₋₄	0,76 ₋₄	62 ₋₄	87 ₋₄	0,96 ₋₄	0,37 ₋₄	41 ₋₄	27 ₋₄	0,89 ₋₄	0,33 ₋₄	14 ₋₄	21 ₋₄	...	...	...	...	STP
	0,54 ₋₄	0,35 ₋₄	26 ₋₄	27 ₋₄	0,29 ₋₄	0,12 ₋₄	11 ₋₄	3 ₋₄	0,23 ₋₄	0,07 ₋₄	3 ₋₄	...	...	...	...	...	SEN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYC
	0,66 ₋₄	0,53 ₋₄	45 ₋₄	47 ₋₄	0,45 ₋₄	0,21 ₋₄	17 ₋₄	15 ₋₄	0,37 ₋₄	0,10 ₋₄	6 ₋₄	1 ₋₄	...	...	...	...	LES
	0,59	...	...	...	0,51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
	0,98 ₋₂	...	...	...	0,96 ₋₂	...	...	...	0,74 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	ZAF
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SSD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TGO
	0,66 ₋₄	...	7 ₋₄	22 ₋₄	0,76 ₋₄	0,20 ₋₄	13 ₋₄	7 ₋₄	0,41 ₋₄	0,05 ₋₄	4 ₋₄	1 ₋₄	...	...	...	...	UGA
	0,79 ₋₁	0,48 ₋₁	39 ₋₁	51 ₋₁	0,42 ₋₁	0,12 ₋₁	7 ₋₁	6 ₋₁	0,23 ₋₁	0,02 ₋₁	1 ₋₁	0,4 ₋₁	...	...	...	...	TZA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB
	0,88 ₋₄	0,79 ₋₄	75 ₋₄	81 ₋₄	0,51 ₋₄	0,22 ₋₄	20 ₋₄	18 ₋₄	0,21 ₋₄	0,02 ₋₄	1 ₋₄	0,4 ₋₄	...	...	...	...	ZWE

CUADRO 5: Continuación

País o territorio	Género											
	A			B				C		D		
	Primaria	IPGA en finalización		IPGA en nivel mínimo de competencias				IPGA en tasa de alfabetización		GPIA en tasa bruta de matriculación		
		Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Jóvenes	Adultos	Primaria	Secundaria	Terciaria
Indicador ODS	4.5.1											
Año de referencia	2023											
Norte de África y Asia Occidental												
Argelia	1,03	1,26	1,47	...	...	...	...	1,23 ₋₄	...	0,98	1,04	1,35
Armenia	1,00	1,01	1,06	...	0,96 ₋₄	...	...	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	0,99	1	1,27
Azerbaiyán	0,99	0,97	0,96	1,11 ₋₂	0,98 ₋₄	1,38 ₋₁	1,07 ₋₁	1	1	0,99 ₁	0,96 ₁	1,19 ₁
Bahrein	...	...	...	1,22 ₋₂	0,96 ₋₄	...	1,14 ₋₄	1	1	1	0,97	1,34
Chipre	1,00	1,03	1,06	1,02 ₋₂	1,08 ₋₄	...	...	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,01 ₋₁₁	0,99 ₋₁₁	1,32 ₋₁₁
Egipto	1,03	1,06	1,06	1,12 ₋₂	...	...	1,13 ₋₄	0,99 ₋₁₁	0,86 ₋₁₁	1,01	0,96 ₋₂	1
Georgia	1,00	1,01	1,02	1,08 ₋₂	1,06 ₋₄	1,37 ₋₁	1,05 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1	0,96	1,16
Iraq	0,98	1,08	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	1,00	1,01	1,06	1,02 ₋₂	...	1,13 ₋₁	1,00 ₋₁	...	...	1,01 ₋₁₁	1,01 ₋₁₁	1,30 ₋₁₁
Jordania	1,02	1,03	1,24	1,22 ₋₂	...	1,56 ₋₁	1,26 ₋₁	1	1	1,00 ₁	1,03 ₁	1,34 ₁
Kuwait	...	...	...	...	1,07 ₋₄	...	0,96 ₋₄	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	...	...	1,36 ₋₂
Libano	...	...	...	...	...	...	0,96 ₋₄	...	...	0,98	1,12	1,24 ₋₄
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	0,93	0,94	1,03	1,27 ₋₂	0,94 ₋₄	1,28 ₋₁	0,98 ₋₁	1,00 ₋₁₁	0,81 ₋₁₁	0,98	0,98	1,15
Omán	...	...	...	1,19 ₋₂	0,92 ₋₄	...	1,39 ₋₄	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1,02	0,98	1,35
Qatar	1,00	1,02	1,05	1,08 ₋₂	1,03 ₋₄	1,28 ₋₁	1,11 ₋₁	...	...	1,02 ₋₁₁	1,02 ₋₁₁	1,79 ₋₁₁
Arabia Saudita	...	...	...	1,19 ₋₂	0,85 ₋₄	1,36 ₋₁	0,91 ₋₁	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	0,98 ₋₁₁	0,99 ₋₁₁	1,11 ₋₁₁
Estado de Palestina	1,00	1,03	1,14	...	...	1,58 ₋₁	1,26 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	0,99	1,08	1,4
Sudán	1,06	1,06	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	1,01	1,19	1,23	...	...	...	...	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	1	1,12	...
Túnez	1,03	1,05	1,24	...	...	...	...	1,00 ₋₁	0,85 ₋₁₁	0,98	...	1,43
Türkiye	1,01	1,01	1,08	1,05 ₋₂	1,00 ₋₄	1,15 ₋₁	0,98 ₋₁	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	0,99 ₋₁₁	0,97 ₋₁₁	1,04 ₋₁₁
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	1,12 ₋₂	1,06 ₋₄	1,27 ₋₁	1,09 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1,01 ₁	1,00 ₁	1,23 ₁
Yemen	0,91	0,84	0,84	...	...	...	...	1,19	...	...	...	...
Asia Central y Meridional												
Afganistán	0,79	0,68	0,54	...	...	...	...	0,54 ₋₁	...	0,68 ₋₄	...	0,38 ₋₃
Bangladesh	1,14	1,21	1,04	...	...	...	...	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	1,08	1,13	0,86
Bhután	1,10	1,08	1,10	...	...	...	...	1,00 ₋₁₁	0,81 ₋₁₁	1,07 ₋₁	1,14 ₋₁	0,99
India	1,02	1,01	0,95	...	...	...	...	1	1	0,99	1	0,98
Irán, República Islámica del	1,01	1,02	1,17	1,12 ₋₂	1,10 ₋₄	...	1,11 ₋₄	1,00 ₋₁₁	0,91 ₋₁₁	1,05 ₋₃	0,98 ₋₃	1,00 ₋₁
Kazajistán	1,00	1,00	1,00	1,06 ₋₂	0,99 ₋₄	1,30 ₋₁	1,02 ₋₁	1,00 ₋₃₁	1,00 ₋₃₁	1,00 ₊₁	1,00 ₊₁	1,17 ₊₁
Kirguistán	1,00	1,00	1,00	...	...	...	...	1,00 ₋₄₁	1,00 ₋₄₁	0,99 ₊₁	0,99 ₊₁	1,21 ₊₁
Maldivas	1,00	1,06	1,34	...	...	...	...	1,00 ₋₂₁	1,01 ₋₂₁	1,02	1,08	1,53 ₋₁
Nepal	1,03	1,05	0,96	...	...	...	...	0,98 ₋₂₁	0,78 ₋₂₁	0,97 ₊₁	0,99 ₊₁	1,2
Pakistán	1,03	0,92	1,18	...	1,00 ₋₄	...	...	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	0,86 ₋₁	0,87 ₋₁	0,96
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1,01 ₋₁	1,05 ₋₁	1,40 ₋₁
Tayikistán	1,00	0,99	0,83	...	...	...	...	...	...	0,99 ₊₁	0,97 ₊₁	1,09 ₊₁
Turkmenistán	1,00	1,00	1,03	...	...	...	...	...	...	1,01 ₋₁	1,01 ₋₁	0,99 ₋₁
Uzbekistán	1,00	1,01	1,00	1,15 ₋₂	...	1,26 ₋₁	0,76 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	0,99 ₊₁	0,99 ₊₁	1,10 ₊₁

	Ubicación/Riqueza																Código del país
	E												F				
	Disparidad en la finalización de la enseñanza primaria				Disparidad en la finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en la finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de riqueza en el nivel mínimo de competencias				
	Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		
	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.5.1																
2023																	
	0,95 ₋₄	0,87 ₋₄	83 ₋₄	89 ₋₄	0,83 ₋₄	0,60 ₋₄	48 ₋₄	61 ₋₄	0,67 ₋₄	0,35 ₋₄	17 ₋₄	35 ₋₄	...	...	...	...	DZA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,93 ₋₄	...	...	ARM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,07 ₋₄	0,44 ₋₁	0,48 ₋₁	AZE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,82 ₋₂	0,83 ₋₄	...	0,83 ₋₄	BHR
	...	...	...	...	0,97 ₋₂	...	...	...	1,06 ₋₂	...	...	...	0,85 ₋₂	0,67 ₋₄	...	...	CYP
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,69 ₋₂	...	...	0,51 ₋₄	EGY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,91 ₋₂	0,85 ₋₄	0,37 ₋₁	0,42 ₋₁	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,74 ₋₂	...	0,45 ₋₁	0,35 ₋₁	ISR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,46 ₋₂	...	0,27 ₋₁	0,29 ₋₁	JOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,61 ₋₄	...	1,12 ₋₄	KWT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,43 ₋₄	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,52 ₋₂	0,35 ₋₄	0,30 ₋₁	0,20 ₋₁	MAR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,74 ₋₂	1,22 ₋₄	...	0,49 ₋₄	OMN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,89 ₋₂	0,52 ₋₄	0,42 ₋₁	0,26 ₋₁	QAT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,74 ₋₂	0,36 ₋₄	0,47 ₋₁	0,40 ₋₁	SAU
	1,00 ₋₄	0,99 ₋₄	99 ₋₄	99 ₋₄	0,99 ₋₄	0,91 ₋₄	81 ₋₄	95 ₋₄	0,97 ₋₄	0,63 ₋₄	36 ₋₄	58 ₋₄	...	...	0,35 ₋₁	0,26 ₋₁	PSE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
	0,91 ₋₁	0,82 ₋₁	77 ₋₁	87 ₋₁	0,74 ₋₁	0,53 ₋₁	32 ₋₁	68 ₋₁	0,55 ₋₁	0,21 ₋₁	9 ₋₁	18 ₋₁	...	...	...	...	TUN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,84 ₋₂	0,78 ₋₄	0,71 ₋₁	0,61 ₋₁	TUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,88 ₋₂	0,95 ₋₄	0,45 ₋₁	0,40 ₋₁	SON
	0,73	0,45	44	37	0,66	0,36	31	22	0,59	0,3	22	12	...	...	...	...	YEM
	0,53 ₋₁	0,25 ₋₁	25 ₋₁	14 ₋₁	0,47 ₋₁	0,18 ₋₁	14 ₋₁	7 ₋₁	0,44 ₋₁	0,11 ₋₁	11 ₋₁	2 ₋₁	...	...	...	...	AFG
	0,99 ₋₄	0,77 ₋₄	62 ₋₄	79 ₋₄	0,95 ₋₄	0,52 ₋₄	38 ₋₄	49 ₋₄	0,78 ₋₄	0,24 ₋₄	16 ₋₄	8 ₋₄	...	...	...	...	BGD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BTN
	0,98 ₋₄	0,88 ₋₄	86 ₋₄	87 ₋₄	0,94 ₋₄	0,72 ₋₄	71 ₋₄	69 ₋₄	0,72 ₋₄	0,25 ₋₄	24 ₋₄	17 ₋₄	...	...	...	...	IND
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,53 ₋₂	0,43 ₋₄	...	0,40 ₋₄	IRN
	...	...	...	...	1,04 ₋₄	...	...	...	0,99 ₋₄	...	...	...	0,90 ₋₂	0,84 ₋₄	0,48 ₋₁	0,62 ₋₁	KAZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KGZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MDV
	0,98 ₋₂	0,87 ₋₂	85 ₋₂	83 ₋₂	0,88 ₋₂	0,70 ₋₂	68 ₋₂	65 ₋₂	0,52 ₋₂	0,21 ₋₂	17 ₋₂	14 ₋₂	...	...	...	...	NPL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,63 ₋₄	...	...	PAK
	1,01 ₋₁	...	...	...	0,99 ₋₁	...	...	...	0,83 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	LKA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	98 ₋₄	99 ₋₄	0,99 ₋₄	0,98 ₋₄	98 ₋₄	97 ₋₄	0,30 ₋₄	0,17 ₋₄	10 ₋₄	4 ₋₄	...	...	...	...	TKM
	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	99 ₋₁	100 ₋₁	0,99 ₋₁	1,00 ₋₁	100 ₋₁	99 ₋₁	1,00 ₋₁	0,93 ₋₁	92 ₋₁	88 ₋₁	...	...	0,43 ₋₁	0,47 ₋₁	UZB

CUADRO 5: Continuación

País o territorio	Género											
	A			B				C		D		
	Primaria	IPGA en finalización	Segundo ciclo de secundaria	IPGA en nivel mínimo de competencias				IPGA en tasa de alfabetización		GPIA en tasa bruta de matriculación		
				Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Jóvenes	Adultos	Primaria	Secundaria	Terciaria
Indicador ODS	4.5.1											
Año de referencia	2023											
Asia Oriental y Sudoriental												
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	1,23 ₋₁	1,11 ₋₁	1,00 _{-2i}	0,99 _{-2i}	1,01	1,01	1,31
Camboya	1,12	1,14	1,11	1,41 ₋₄	1,16 ₋₄	1,33 ₋₁	0,91 ₋₁	1,01 _{-1i}	0,90 _{-1i}	0,98	1,12	1,14
China	1,01	1,07	1,19	...	...	...	...	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	1,02	...	1,14
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, China	...	...	...	1,01 ₋₂	0,99 ₋₄	1,08 ₋₁	1,03 ₋₁	...	...	0,98 _{-1i}	0,97 _{-1i}	1,09 _i
Indonesia	1,01	1,04	1,04	...	...	1,29 ₋₁	1,11 ₋₁	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	0,97	1,03	1,2
Japón	1,00	...	...	...	...	1,07 ₋₁	1,03 ₋₁	...	...	1,00 _{-1i}	1,00 _{-1i}	0,97 _{-1i}
RDP Lao	1,07	0,99	1,10	1,33 ₋₄	1,08 ₋₄	...	...	0,98 _{-1i}	0,91 _{-1i}	0,98 ₊₁	0,96	0,75
Macao, China	...	...	...	1,01 ₋₂	...	1,06 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 _{-2i}	0,97 _{-2i}	1,02 _i	0,98 _i	1,08 _i
Malasia	1,00	1,01	1,27	1,24 ₋₄	1,10 ₋₄	1,32 ₋₁	1,16 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1,02	1,05	1,26
Mongolia	1,00	1,00	1,07	...	...	1,28 ₋₁	1,07 ₋₁	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	1,01	1,03	1,39
Myanmar	1,04	1,11	1,30	1,21 ₋₄	1,02 ₋₄	...	...	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	...	...	...
Filipinas	1,04	1,16	1,20	1,23 ₋₄	1,08 ₋₄	1,39 ₋₁	1,24 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₃	0,99	1,06	1,3
República de Corea	1,00	1,00	1,00	...	0,99 ₋₄	1,10 ₋₁	1,04 ₋₁	...	...	1,00 _{-1i}	1,00 _{-1i}	0,86 _{-1i}
Singapur	...	...	...	1,03 ₋₂	0,99 ₋₄	1,06 ₋₁	1,01 ₋₁	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	1,00 _{-1i}	0,99 _{-1i}	1,10 _{-1i}
Tailandia	1,01	1,10	1,20	...	...	1,30 ₋₁	1,07 ₋₁	1,00 ₋₁	1,01 _{-1i}	1,00 ₊₁	0,98 ₊₁	1,27 ₊₁
Timor-Leste	1,13	1,20	1,15	...	...	...	...	1,03 _{-3i}	0,91 _{-3i}	1,05	1,13 ₋₃	1,08
Viet Nam	1,03	1,05	1,12	1,05 ₋₄	1,00 ₋₄	1,11 ₋₁	0,97 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1,02	1,00 ₋₁	1,06 ₋₁
Oceanía												
Australia	1,00	1,00	1,06	...	1,01 ₋₄	1,10 ₋₁	0,99 ₋₁	...	...	1,00 _{-1i}	0,96 _{-1i}	1,33 _{-1i}
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	1,04	...
Fiji	1,01	1,03	1,03	...	...	...	...	1,03 ₋₂	...	0,96	1,04	1,3
Kiribati	1,07	1,22	1,37	...	...	...	...	...	...	0,99	1,13	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03 ₋₁	1,07 ₋₁	1,23 ₋₁
Micronesia, E. F.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₁	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	1,06	...
Nueva Zelanda	...	...	...	1,04 ₋₂	1,04 ₋₄	1,10 ₋₁	1,01 ₋₁	...	...	1,00 _{-1i}	1,05 _{-1i}	1,40 _{-1i}
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,08	1	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98	1,03	1,33
Papúa Nueva Guinea	1,14	1,25	0,92	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,02	1,03	1,30	...	...	...	...	1,01 _{-2i}	1,00 _{-2i}	1	...	1,62
Salomón, Islas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,13	1,1	...
Tonga	1,01	1,10	1,11	...	...	...	...	1,00 _{-2i}	1,00 _{-2i}	1,01	1,06	1,40 _i
Tuvalu	1,00	1,24	1,31	...	...	...	...	0,99 ₋₄	...	1	1,2	...
Vanuatu	1,06	1,07	0,84	...	...	...	...	1,01 _{-2i}	0,98 _{-2i}	0,98	1	...

	Ubicación/Riqueza																Código del país
	E												F				
	Disparidad en la finalización de la enseñanza primaria				Disparidad en la finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en la finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de riqueza en el nivel mínimo de competencias				
	Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		
	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.5.1																
2023																	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,46 ₋₁	0,48 ₋₁	BRN
	0,96 ₋₂	0,69 ₋₂	57 ₋₂	73 ₋₂	0,78 ₋₂	0,37 ₋₂	29 ₋₂	29 ₋₂	0,58 ₋₂	0,12 ₋₂	6 ₋₂	6 ₋₂	...	...	0,19 ₋₁	0,13 ₋₁	KHM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CHN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₂	0,95 ₋₄	0,87 ₋₁	0,87 ₋₁	HKG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,31 ₋₁	0,25 ₋₁	IDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,77 ₋₁	0,77 ₋₁	JPN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LAO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96 ₋₂	...	0,92 ₋₁	0,89 ₋₁	MAC
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,39 ₋₁	0,32 ₋₁	MYS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,28 ₋₁	0,38 ₋₁	MNG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MMR
	0,98 ₋₁	0,89 ₋₁	83 ₋₁	95 ₋₁	0,94 ₋₁	0,63 ₋₁	53 ₋₁	72 ₋₁	0,93 ₋₁	0,40 ₋₁	32 ₋₁	42 ₋₁	...	...	0,27 ₋₁	0,20 ₋₁	PHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94 ₋₄	0,70 ₋₁	0,66 ₋₁	KOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,86 ₋₂	0,90 ₋₄	0,75 ₋₁	0,77 ₋₁	SGP
	0,99 ₋₁	0,97 ₋₁	96 ₋₁	99 ₋₁	0,98 ₋₁	0,81 ₋₁	74 ₋₁	86 ₋₁	0,86 ₋₁	0,45 ₋₁	39 ₋₁	49 ₋₁	...	...	0,34 ₋₁	0,32 ₋₁	THA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TLS
	1,00 ₋₂	0,95 ₋₂	94 ₋₂	95 ₋₂	0,93 ₋₂	0,69 ₋₂	63 ₋₂	71 ₋₂	0,61 ₋₂	0,33 ₋₂	33 ₋₂	28 ₋₂	...	...	0,75 ₋₁	0,70 ₋₁	VNM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,54 ₋₄	0,64 ₋₁	0,53 ₋₁	AUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COK
	1,01 ₋₂	0,99 ₋₂	97 ₋₂	100 ₋₂	0,94 ₋₂	0,82 ₋₂	74 ₋₂	87 ₋₂	0,69 ₋₂	0,38 ₋₂	27 ₋₂	34 ₋₂	...	...	...	...	FJI
	0,97 ₋₄	0,92 ₋₄	...	...	0,85 ₋₄	0,69 ₋₄	...	...	0,28 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	KIR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,82 ₋₂	0,38 ₋₄	0,69 ₋₁	0,50 ₋₁	NZL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
	1,00 ₋₄	0,99 ₋₄	95 ₋₄	100 ₋₄	0,99 ₋₄	0,97 ₋₄	93 ₋₄	97 ₋₄	0,75 ₋₄	0,50 ₋₄	26 ₋₄	50 ₋₄	...	...	...	...	WSM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
	1,02 ₋₄	0,98 ₋₄	97 ₋₄	97 ₋₄	0,95 ₋₄	0,88 ₋₄	88 ₋₄	86 ₋₄	0,99 ₋₄	0,71 ₋₄	58 ₋₄	79 ₋₄	...	...	...	...	TON
	1,00 ₋₄	...	...	...	0,99 ₋₄	0,82 ₋₄	...	...	0,73 ₋₄	0,45 ₋₄	...	...	...	...	...	...	TUV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VUT

CUADRO 5: Continuación

País o territorio	Género											
	A			B				C		D		
	Primaria	IPGA en finalización		IPGA en nivel mínimo de competencias				IPGA en tasa de alfabetización		GPIA en tasa bruta de matriculación		
		Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Jóvenes	Adultos	Primaria	Secundaria	Terciaria
Indicador ODS	4.5.1											
Año de referencia	2023											
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,92 ₋₁	1,02 ₋₁	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98 ₋₄	...	...
Argentina	1,02	1,12	1,19	1,16 ₋₄	0,85 ₋₄	1,13 ₋₁	0,81 ₋₁	...	...	1,02 ₋₁	1,06 ₋₁	1,46 ₋₁
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	1,03 ₋₁	1,05 ₋₁	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	1,14	...
Barbados	1,01	1,00	1,07	...	...	...	...	...	...	0,96	1,03	...
Belice	1,11	1,30	1,38	...	...	...	...	...	...	0,99	1,02	1,45
Bolivia, E. P.	1,00	1,02	1,01	...	...	...	...	1,00 ₋₂	1,00 ₋₃	1,00 ₁	1,00 ₁	...
Brasil	1,05	1,07	1,12	1,14 ₋₄	0,87 ₋₄	1,14 ₋₁	0,83 ₋₁	1,01 ₋₁	1,00 ₋₁	0,99 ₋₁	1,05 ₋₁	1,32 ₋₁
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98 ₋₁	1,00 ₋₁	1,39
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,74	1,21	...
Chile	1,00	1,03	1,05	...	...	1,06 ₋₁	0,82 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	0,97 ₋₁	0,98 ₋₁	1,17 ₋₁
Colombia	1,03	1,06	1,08	1,11 ₋₄	0,87 ₋₄	1,10 ₋₁	0,85 ₋₁	1,01 ₋₁	1,00 ₋₃	0,97 ₋₁	1,04 ₋₁	1,15 ₋₁
Costa Rica	1,03	1,12	1,17	1,09 ₋₄	0,84 ₋₄	1,02 ₋₁	0,72 ₋₁	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	1,02 ₋₁	1,10 ₋₁	1,19 ₋₄
Cuba	1,00	1,03	1,12	1,23 ₋₄	1,02 ₋₄	...	...	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	0,98	1,02	1,47
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96 ₁	1,08 ₁	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98	0,94	...
República Dominicana	1,06	1,07	1,27	1,41 ₋₄	1,01 ₋₄	1,36 ₋₁	0,87 ₋₁	1,01 ₋₁	1,00 ₋₁	0,97	1,1	1,48 ₋₁
Ecuador	1,00	0,99	1,10	1,14 ₋₄	0,97 ₋₄	...	...	1,01 ₋₁	1,00 ₋₁	1,03 ₁	1,03 ₁	1,20 ₋₁
El Salvador	1,03	1,09	1,19	1,19 ₋₄	0,85 ₋₄	1,17 ₋₁	0,77 ₋₁	1	1	1	1,08	1,26
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,93 ₋₂	...	...
Guatemala	0,99	0,97	1,02	1,05 ₋₄	0,74 ₋₄	1,08 ₋₁	0,70 ₋₁	0,98 ₋₁	0,89 ₋₁	0,98	1,04	1,21
Guyana	1,00	1,09	1,19	...	...	...	...	1,01 ₋₁	0,99 ₋₁	0,99	1	...
Haití	1,37	1,26	1,11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	1,04	1,15	1,18	1,23 ₋₄	0,87 ₋₄	...	...	1,03 ₋₄	1,00 ₋₄	1,01	1,16	1,28 ₋₄
Jamaica	1,00	1,01	1,02	...	...	1,28 ₋₁	1,20 ₋₁	1,11 ₋₁	...	1	1	...
México	1,01	1,03	1,07	1,16 ₋₄	1,05 ₋₄	1,07 ₋₁	0,80 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₃	1,00 ₋₁	1,12 ₋₁	1,15 ₋₁
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,18	0,95	...
Nicaragua	1,15	1,26	1,26	1,16 ₋₄	0,61 ₋₄	...	...	...	...	0,97	1,01	1,29
Panamá	1,02	1,09	1,18	1,21 ₋₄	0,96 ₋₄	1,17 ₋₁	0,82 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₄	1	1,04 ₋₂	1,38 ₋₁
Paraguay	1,04	1,11	1,11	1,26 ₋₄	0,91 ₋₄	1,19 ₋₁	0,73 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₃	0,99	1,05	...
Perú	1,00	1,04	1,00	1,16 ₋₄	1,02 ₋₄	1,07 ₋₁	0,79 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₃	1,01	1,03	...
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96 ₋₂	0,94 ₋₂	...
Santa Lucía	1,00	1,02	1,13	...	...	...	...	...	...	1	1,03	1,55 ₋₁
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	1,01	1,67 ₋₁
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,75	...	1,78
Suriname	1,11	1,25	1,37	...	...	...	...	1,00 ₋₂	0,97 ₋₂	0,25	1,14 ₋₂	1,52 ₋₁
Trinidad y Tobago	1,01	1,05	1,12	...	...	...	...	1,07 ₋₁	...	0,99	1,05	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₃	...	0,96	0,85	1,52
Uruguay	1,01	1,12	1,22	1,13 ₋₄	0,98 ₋₄	1,10 ₋₁	0,88 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	0,98 ₋₁	1,12 ₋₁	1,43 ₋₁
Venezuela, R.B.	1,09	1,15	1,35	...	...	...	...	1,01 ₋₁	1,00 ₋₁	0,99	1,08	...

	Ubicación/Riqueza																Código de país
	E												F				
	Disparidad en la finalización de la enseñanza primaria				Disparidad en la finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en la finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de riqueza en el nivel mínimo de competencias				
	Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		
	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.5.1																
	2023																
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ATG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,31 ₋₄	0,19 ₋₄	0,44 ₋₁	0,26 ₋₁	ARG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	0,61 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	BLZ
	0,99 ₋₂	0,99 ₋₂	98 ₋₂	98 ₋₂	0,97 ₋₂	0,95 ₋₂	93 ₋₂	95 ₋₂	0,75 ₋₂	0,74 ₋₂	72 ₋₂	61 ₋₂	...	...	...	...	BOL
	0,98 ₋₁	0,97 ₋₁	94 ₋₁	97 ₋₁	0,90 ₋₁	0,83 ₋₁	77 ₋₁	86 ₋₁	0,76 ₋₁	0,59 ₋₁	51 ₋₁	58 ₋₁	0,35 ₋₄	0,17 ₋₄	0,47 ₋₁	0,22 ₋₁	BRA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VGB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYM
	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	99 ₋₁	99 ₋₁	1,00 ₋₁	0,99 ₋₁	99 ₋₁	99 ₋₁	0,97 ₋₁	0,90 ₋₁	85 ₋₁	91 ₋₁	...	...	0,63 ₋₁	0,40 ₋₁	CHL
	0,95 ₋₁	0,91 ₋₁	87 ₋₁	93 ₋₁	0,77 ₋₁	0,71 ₋₁	64 ₋₁	72 ₋₁	0,67 ₋₁	0,61 ₋₁	55 ₋₁	59 ₋₁	0,32 ₋₄	0,17 ₋₄	0,42 ₋₁	0,25 ₋₁	COL
	0,99 ₋₁	0,98 ₋₁	97 ₋₁	98 ₋₁	0,99 ₋₁	0,82 ₋₁	78 ₋₁	82 ₋₁	0,88 ₋₁	0,63 ₋₁	52 ₋₁	67 ₋₁	0,44 ₋₄	0,15 ₋₄	...	...	CRI
	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	0,96 ₋₄	1,14 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	0,79 ₋₄	1,49 ₋₄	86 ₋₄	84 ₋₄	0,52 ₋₄	0,58 ₋₄	...	...	CUB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
	...	...	...	...	...	...	...	...	1,15 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	DMA
	0,99 ₋₁	0,90 ₋₁	85 ₋₁	92 ₋₁	0,98 ₋₁	0,87 ₋₁	76 ₋₁	88 ₋₁	0,83 ₋₁	0,59 ₋₁	39 ₋₁	52 ₋₁	0,14 ₋₄	0,03 ₋₄	0,24 ₋₁	...	DOM
	0,99 ₋₁	0,99 ₋₁	99 ₋₁	98 ₋₁	0,95 ₋₁	0,94 ₋₁	90 ₋₁	93 ₋₁	0,90 ₋₁	0,73 ₋₁	64 ₋₁	70 ₋₁	0,23 ₋₄	0,34 ₋₄	...	...	ECU
	0,95 ₋₁	0,91 ₋₁	83 ₋₁	87 ₋₁	0,77 ₋₁	0,73 ₋₁	69 ₋₁	62 ₋₁	0,61 ₋₁	0,47 ₋₁	43 ₋₁	38 ₋₁	0,23 ₋₄	0,05 ₋₄	0,27 ₋₁	0,10 ₋₁	SLV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GRD
	0,88 ₋₁	...	...	...	0,60 ₋₁	...	...	...	0,46 ₋₁	...	...	...	0,09 ₋₄	0,03 ₋₄	0,33 ₋₁	0,15 ₋₁	GTM
	0,99 ₋₄	0,95 ₋₄	93 ₋₄	97 ₋₄	0,88 ₋₄	0,67 ₋₄	58 ₋₄	73 ₋₄	0,81 ₋₄	0,42 ₋₄	29 ₋₄	43 ₋₄	...	...	...	...	GUY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
	0,91 ₋₄	0,83 ₋₄	81 ₋₄	80 ₋₄	0,57 ₋₄	0,34 ₋₄	28 ₋₄	31 ₋₄	0,41 ₋₄	0,23 ₋₄	15 ₋₄	20 ₋₄	0,32 ₋₄	0,87 ₋₄	...	...	HND
	1,00 ₋₁	0,98 ₋₁	97 ₋₁	99 ₋₁	0,98 ₋₁	0,94 ₋₁	90 ₋₁	95 ₋₁	0,96 ₋₁	0,79 ₋₁	69 ₋₁	82 ₋₁	...	...	0,56 ₋₁	0,36 ₋₁	JAM
	0,99 ₋₁	0,97 ₋₁	95 ₋₁	97 ₋₁	0,91 ₋₁	0,86 ₋₁	82 ₋₁	84 ₋₁	0,74 ₋₁	0,53 ₋₁	43 ₋₁	44 ₋₁	0,43 ₋₄	0,50 ₋₄	0,50 ₋₁	0,38 ₋₁	MEX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MSR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,26 ₋₄	0,47 ₋₄	...	...	NIC
	0,96 ₋₁	0,95 ₋₁	95 ₋₁	94 ₋₁	0,87 ₋₁	0,78 ₋₁	74 ₋₁	81 ₋₁	0,73 ₋₁	0,52 ₋₁	44 ₋₁	54 ₋₁	0,07 ₋₄	0,02 ₋₄	0,34 ₋₁	0,10 ₋₁	PAN
	1,01 ₋₁	0,95 ₋₁	93 ₋₁	94 ₋₁	0,91 ₋₁	0,81 ₋₁	79 ₋₁	79 ₋₁	0,68 ₋₁	0,57 ₋₁	50 ₋₁	52 ₋₁	0,19 ₋₄	0,24 ₋₄	0,32 ₋₁	0,15 ₋₁	PRY
	0,99 ₋₁	0,97 ₋₁	97 ₋₁	97 ₋₁	0,96 ₋₁	0,92 ₋₁	89 ₋₁	89 ₋₁	0,89 ₋₁	0,83 ₋₁	76 ₋₁	80 ₋₁	0,34 ₋₄	0,35 ₋₄	0,46 ₋₁	0,31 ₋₁	POR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KNA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VCT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SUR
	0,99 ₋₁	0,97 ₋₁	96 ₋₁	99 ₋₁	0,97 ₋₁	0,87 ₋₁	81 ₋₁	95 ₋₁	0,96 ₋₁	0,79 ₋₁	57 ₋₁	80 ₋₁	...	...	...	...	TTO
	1,01 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TCA
	1,00 ₋₁	0,99 ₋₁	99 ₋₁	98 ₋₁	0,99 ₋₁	0,70 ₋₁	65 ₋₁	70 ₋₁	0,93 ₋₁	0,24 ₋₁	19 ₋₁	24 ₋₁	0,37 ₋₄	0,32 ₋₄	0,55 ₋₁	0,37 ₋₁	URY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VEN

CUADRO 5: Continuación

País o territorio	Género											
	A			B				C		D		
	Primaria	IPGA en finalización Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	IPGA en nivel mínimo de competencias				IPGA en tasa de alfabetización		GPIA en tasa bruta de matriculación		
				Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria						
				Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Jóvenes	Adultos	Primaria	Secundaria	Terciaria
Indicador ODS	4.5.1											
Año de referencia	2023											
Europa y América del Norte												
Albania	1,01	1,01	1,05	1,04 ₋₂	1,04 ₋₄	1,47 ₋₁	1,21 ₋₁	1,01 ₋₁₁	1,00 ₋₁₁	0,93 ₁	0,93 ₁	1,32 ₁
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	1,16
Austria	1,00	1,00	1,06	1,01 ₋₂	1,01 ₋₄	1,08 ₋₁	0,94 ₋₁	...	...	0,99 ₋₁₁	0,98 ₋₁₁	1,22 ₋₁₁
Belarús	1,00	1,00	1,02	...	...	...	...	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	0,99 ₊₁	0,98	1,12
Bélgica	1,01	1,02	1,09	1,03 ₋₂	1,05 ₋₄	1,12 ₋₁	1,00 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,11 ₋₁₁	1,27 ₋₁₁
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1,11	1,33
Bosnia y Herzegovina	1,00	1,01	1,16	...	1,14 ₋₄	...	...	1,00 ₋₁₁	0,98 ₋₁₁	0,99	1,02	1,38
Bulgaria	1,00	0,99	1,01	1,02 ₋₂	1,01 ₋₄	1,24 ₋₁	1,06 ₋₁	1,00 ₋₂₁	0,99 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	0,98 ₋₁₁	1,23 ₋₁₁
Canadá	1,00	1,01	1,07	1,01 ₋₂	1,11 ₋₄	1,09 ₋₁	0,99 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	0,99 ₋₁₁	1,28 ₋₁₁
Croacia	1,00	1,00	1,01	1,01 ₋₂	1,07 ₋₄	1,14 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	1,05 ₋₁₁	1,31 ₋₁₁
Chequia	1,00	1,00	1,02	1,01 ₋₂	1,05 ₋₄	1,12 ₋₁	1,01 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,01 ₋₁₁	1,29 ₋₁₁
Dinamarca	1,00	1,00	1,14	...	...	1,09 ₋₁	0,98 ₋₁	...	...	0,99 ₋₁₁	0,99 ₋₁₁	1,28 ₋₁₁
Estonia	1,00	1,03	1,09	...	...	1,08 ₋₁	1,01 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	1,04 ₋₁₁	1,35 ₋₁₁
Finlandia	1,00	1,00	1,03	1,02 ₋₂	1,01 ₋₄	1,16 ₋₁	1,07 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,11 ₋₁₁	1,22 ₋₁₁
Francia	1,00	1,01	1,06	1,03 ₋₂	1,09 ₋₄	1,10 ₋₁	1,00 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,01 ₋₁₁	1,24 ₋₁₁
Alemania	1,00	1,01	1,06	1,02 ₋₂	1,06 ₋₄	1,08 ₋₁	0,97 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	0,94 ₋₁₁	1,08 ₋₁₁
Grecia	1,00	1,01	1,03	...	...	1,18 ₋₁	0,96 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	0,98 ₋₁₁	1,06 ₋₁₁
Hungría	1,00	1,02	1,03	1,03 ₋₂	1,05 ₋₄	1,09 ₋₁	0,96 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	0,99 ₋₁₁	1,21 ₋₁₁
Islandia	1,00	1,00	1,23	...	...	1,21 ₋₁	1,02 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	0,96 ₋₁₁	1,51 ₋₁₁
Irlanda	1,00	1,00	1,02	...	...	1,07 ₋₁	0,99 ₋₁	...	...	1,02 ₋₁₁	1,09 ₋₁₁	1,18 ₋₁₁
Italia	1,00	1,00	1,06	1,01 ₋₂	1,06 ₋₄	1,10 ₋₁	0,94 ₋₁	1,00 ₋₄₁	1,00 ₋₄₁	0,99 ₋₁₁	0,99 ₋₁₁	1,29 ₋₁₁
Letonia	1,00	1,02	1,10	1,04 ₋₂	1,01 ₋₄	1,13 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	1,01 ₋₁₁	1,31 ₋₁₁
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98 ₋₂₁	0,85 ₋₂₁	0,65 ₋₂₁
Lituania	1,00	1,00	1,06	1,02 ₋₂	1,01 ₋₄	1,15 ₋₁	1,01 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	0,97 ₋₁₁	1,33 ₋₁₁
Luxemburgo	1,00	1,03	1,09	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₁₁	1,02 ₋₁₁	1,18 ₋₁₁
Malta	1,00	1,00	1,13	1,02 ₋₂	1,03 ₋₄	1,20 ₋₁	1,06 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,03 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	1,00 ₋₁₁	1,32 ₋₁₁
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	1,00	1,01	1,06	1,08 ₋₂	1,06 ₋₄	1,30 ₋₁	1,04 ₋₁	1,00 ₋₂₁	0,99 ₋₂₁	1,01 ₁	1,03 ₁	1,34 ₁
Países Bajos (Reino de los)	1,00	1,04	1,11	1,02 ₋₂	1,03 ₋₄	1,14 ₋₁	0,99 ₋₁	...	...	0,99 ₋₁₁	1,03 ₋₁₁	1,15 ₋₂₁
Macedonia del Norte	1,00	1,02	1,03	1,11 ₋₂	0,95 ₋₄	1,31 ₋₁	1,09 ₋₁	...	...	1,01 ₋₁₁	1,00 ₋₁₁	1,31 ₋₁₁
Noruega	1,00	1,00	1,09	...	0,98 ₋₄	1,18 ₋₁	1,05 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	0,98 ₋₁₁	1,34 ₋₁₁
Polonia	1,00	1,01	1,05	1,02 ₋₂	1,02 ₋₄	1,13 ₋₁	1,02 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	0,99 ₋₁₁	0,98 ₋₁₁	1,35 ₋₁₁
Portugal	1,00	1,03	1,11	1,03 ₋₂	1,08 ₋₄	1,10 ₋₁	0,98 ₋₁	1,00 ₋₂₁	0,98 ₋₂₁	1,00 ₋₁₁	1,02 ₋₁₁	1,17 ₋₁₁
República de Moldova	1,01	1,03	1,08	...	...	1,25 ₋₁	0,95 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	0,99 ₋₁	1,00 ₋₁	1,28 ₋₂
Rumanía	1,00	1,00	0,99	...	...	1,18 ₋₁	1,00 ₋₁	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	0,99 ₋₁₁	1,01 ₋₁₁	1,24 ₋₁₁
Federación de Rusia	1,00	1,00	1,03	1,01 ₋₂	1,01 ₋₄	...	...	1,00 ₋₂	1,00 ₋₂	1,01 ₁	0,98 ₁	1,11 ₋₁
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ₋₁	1,00 ₋₁	1,32 ₊₁	0,97 ₁	0,90 ₁
Serbia	1,00	1,00	1,12	1,02 ₋₂	0,97 ₋₄	1,18 ₋₁	0,96 ₋₁	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	1,00 ₋₁₁	1,02 ₋₁₁	1,32 ₁
Eslovaquia	1,00	1,00	1,00	1,01 ₋₂	1,05 ₋₄	1,17 ₋₁	1,03 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,01 ₋₁₁	1,33 ₋₁₁
Eslovenia	1,00	1,00	1,05	1,04 ₋₂	...	1,21 ₋₁	1,05 ₋₁	...	...	0,99 ₋₁₁	1,02 ₋₁₁	1,34 ₋₁₁
España	1,00	1,03	1,16	1,01 ₋₂	1,08 ₋₄	1,11 ₋₁	0,98 ₋₁	1,00 ₋₃	1,00 ₋₃	1,00 ₋₁₁	1,04 ₋₁₁	1,22 ₋₁₁
Suecia	1,00	1,00	1,04	1,02 ₋₂	1,05 ₋₄	1,15 ₋₁	1,03 ₋₁	...	...	1,06 ₋₁₁	1,12 ₋₁₁	1,42 ₋₁₁
Suiza	1,00	1,01	1,03	...	...	1,11 ₋₁	0,99 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	0,97 ₋₁₁	1,12 ₋₁₁
Ucrania	1,00	1,00	1,02	...	...	1,17 ₋₁	0,96 ₋₁	1,00 ₋₂₁	1,00 ₋₂₁	1,01 ₋₂₁	1,01 ₋₂₁	1,11 ₋₂₁
Reino Unido	1,00	1,00	1,03	1,02 ₋₂	1,00 ₋₄	1,08 ₋₁	0,97 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,03 ₋₁₁	1,27 ₋₁₁
Estados Unidos	1,00	1,01	1,03	1,02 ₋₂	1,04 ₋₄	1,09 ₋₁	0,96 ₋₁	...	...	1,00 ₋₁₁	1,02 ₋₁₁	1,32 ₋₁₁

	Ubicación/Riqueza																Código del país
	E												F				
	Disparidad en la finalización de la enseñanza primaria				Disparidad en la finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en la finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de riqueza en el nivel mínimo de competencias				
	Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Fin de primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		
	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.5.1																
	2023																
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95 ₋₂	0,71 ₋₄	0,43 ₋₁	0,41 ₋₁	ALB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AND
	1,01 ₋₂	...	...	...	1,03 ₋₂	...	...	...	1,10 ₋₂	...	...	...	0,91 ₋₂	0,77 ₋₄	0,54 ₋₁	0,51 ₋₁	AUT
	1,00 ₋₄	1,00 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	0,97 ₋₄	0,99 ₋₄	99 ₋₄	100 ₋₄	0,85 ₋₄	0,83 ₋₄	74 ₋₄	82 ₋₄	...	...	...	...	BLR
	...	...	...	...	0,97 ₋₂	...	...	...	1,08 ₋₂	...	...	...	0,92 ₋₂	0,71 ₋₄	0,57 ₋₁	0,53 ₋₁	BEL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BMU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,88 ₋₄	...	...	BIH
	0,99 ₋₂	...	...	...	0,98 ₋₂	...	...	...	0,80 ₋₂	...	...	...	0,83 ₋₂	0,50 ₋₄	0,30 ₋₁	0,31 ₋₁	BGR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98 ₋₂	0,73 ₋₄	0,70 ₋₁	0,62 ₋₁	CAN
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,99 ₋₂	...	...	...	0,88 ₋₂	0,98 ₋₄	0,71 ₋₁	0,56 ₋₁	HRV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,83 ₋₂	0,66 ₋₄	0,58 ₋₁	0,46 ₋₁	CZE
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,85 ₋₂	...	...	...	...	...	0,59 ₋₁	0,56 ₋₁	DNK
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,93 ₋₂	...	...	...	...	...	0,80 ₋₁	0,72 ₋₁	EST
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,01 ₋₂	...	...	...	1,03 ₋₂	...	...	...	0,84 ₋₂	0,74 ₋₄	0,66 ₋₁	0,60 ₋₁	FIN
	1,00 ₋₂	...	...	...	0,99 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,89 ₋₂	0,54 ₋₄	0,57 ₋₁	0,51 ₋₁	FRA
	...	...	...	...	1,03 ₋₂	...	...	...	1,02 ₋₂	...	...	...	0,87 ₋₂	0,52 ₋₄	0,65 ₋₁	0,57 ₋₁	DEU
	1,01 ₋₂	...	...	...	1,02 ₋₂	...	...	...	1,02 ₋₂	...	...	...	...	...	0,56 ₋₁	0,47 ₋₁	GRC
	0,99 ₋₂	...	...	...	0,98 ₋₂	...	...	...	0,86 ₋₂	...	...	...	0,78 ₋₂	0,48 ₋₄	0,49 ₋₁	0,41 ₋₁	HUN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,53 ₋₁	0,55 ₋₁	ISL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,79 ₋₁	0,63 ₋₁	IRL
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	1,02 ₋₂	...	...	...	0,94 ₋₂	0,82 ₋₄	0,69 ₋₁	0,57 ₋₁	ITA
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,01 ₋₂	...	...	...	0,93 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	0,67 ₋₄	0,68 ₋₁	0,65 ₋₁	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,91 ₋₂	...	...	...	0,90 ₋₂	0,65 ₋₄	0,64 ₋₁	0,53 ₋₁	LTU
	1,01 ₋₂	...	...	...	1,01 ₋₂	...	...	...	1,10 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	LUX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,73 ₋₂	0,61 ₋₄	0,60 ₋₁	0,62 ₋₁	MLT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MCO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,92 ₋₂	0,81 ₋₄	0,46 ₋₁	0,38 ₋₁	MNE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90 ₋₂	0,85 ₋₄	0,50 ₋₁	0,56 ₋₁	NLD
	1,02 ₋₄	0,97 ₋₄	...	...	1,03 ₋₄	0,84 ₋₄	...	...	1,02 ₋₄	0,56 ₋₄	...	...	0,70 ₋₂	0,60 ₋₄	0,29 ₋₁	0,32 ₋₁	MKD
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,92 ₋₂	...	...	...	...	0,72 ₋₄	0,54 ₋₁	0,48 ₋₁	NOR
	1,00 ₋₃	...	...	...	1,01 ₋₂	...	...	...	0,99 ₋₂	...	...	...	0,96 ₋₂	0,65 ₋₄	0,67 ₋₁	0,62 ₋₁	POL
	0,99 ₋₂	...	...	...	0,99 ₋₂	...	...	...	0,97 ₋₂	...	...	...	0,93 ₋₂	0,82 ₋₄	0,71 ₋₁	0,60 ₋₁	PRT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,43 ₋₁	0,37 ₋₁	MDA
	0,99 ₋₃	...	...	...	0,96 ₋₂	...	...	...	0,82 ₋₂	...	...	...	...	...	0,42 ₋₁	0,32 ₋₁	ROU
	0,99 ₋₂	...	100 ₋₂	100 ₋₂	1,00 ₋₂	...	100 ₋₂	100 ₋₂	1,00 ₋₂	...	85 ₋₂	90 ₋₂	0,96 ₋₂	0,89 ₋₄	...	...	RUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR
	1,00 ₋₄	0,97 ₋₄	100 ₋₄	93 ₋₄	0,99 ₋₄	0,93 ₋₄	95 ₋₄	92 ₋₄	0,93 ₋₄	0,64 ₋₄	63 ₋₄	59 ₋₄	0,90 ₋₂	0,70 ₋₄	0,55 ₋₁	0,45 ₋₁	SRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,43 ₋₄	0,46 ₋₁	0,39 ₋₁	SVK
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	1,03 ₋₂	...	...	...	0,95 ₋₂	...	0,57 ₋₁	0,54 ₋₁	SVN
	0,99 ₋₂	...	...	...	0,99 ₋₂	...	...	...	1,02 ₋₂	...	...	...	0,89 ₋₂	0,63 ₋₄	0,68 ₋₁	0,60 ₋₁	ESP
	1,00 ₋₂	...	...	...	1,00 ₋₂	...	...	...	0,89 ₋₂	...	...	...	0,93 ₋₂	0,66 ₋₄	0,56 ₋₁	0,53 ₋₁	SWE
	1,00 ₋₂	...	...	...	0,99 ₋₂	...	...	...	1,04 ₋₂	...	...	...	...	...	0,55 ₋₁	0,60 ₋₁	CHE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,47 ₋₁	0,45 ₋₁	UKR
	1,00 ₋₄	...	...	...	1,00 ₋₄	...	...	...	1,02 ₋₄	...	...	...	0,95 ₋₂	0,82 ₋₄	0,78 ₋₁	0,68 ₋₁	GBR
	... ₋₄	1,00 ₋₄	99 ₋₃	99 ₋₃	...	0,99 ₋₄	98 ₋₃	98 ₋₃	...	0,92 ₋₄	88 ₋₃	91 ₋₃	0,92 ₋₂	0,74 ₋₄	0,75 ₋₁	0,55 ₋₁	USA

CUADRO 6: ODS 4, Meta 4.7 - Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial

Para 2030, garantizar 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 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 de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

	A				B
	Grado de integración de la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible				% de escuelas que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en las competencias para la vida
	Políticas y marcos educativos	Currículo o plan de estudios	Formación continua del profesorado	Evaluación estudiantil	
Indicador ODS	4.7.1				4.7.2
Año de referencia	2020				2023
Región	Mediana				Media ponderada
Mundo	...	...	...	...	83 _i
África subsahariana	...	...	...	...	47 _{-1j}
Norte de África y Asia Occidental	0.88 _i	0.76 _i	0.88 _i	0.83 _i	63 _i
Norte de África	...	...	...	...	35 _i
Asia Occidental	0.88 _i	0.77 _i	0.90 _i	0.92	88 _i
Asia Central y Meridional	...	0.74 _i	...	...	98
Asia Central	0.75 _i	0.78 _i	0.90 _i	0.92 _i	60 _{-2i}
Asia Meridional	...	0.66 _i	...	...	100
Asia Oriental y Sudoriental	0.94 _i	...	0.92 _i	0.83 _i	93 _{-1j}
Asia Oriental	...	...	...	...	96
Asia Sudoriental	0.94 _i	...	0.92 _i	0.92 _i	93 _{-2i}
Oceanía	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...
Caribe	...	...	...	...	...
América Central	...	...	...	...	...
América del Sur	...	...	0.81 _i	0.96 _i	...
Europa y América del Norte	0.91 _i	0.83 _i	0.85 _i	0.83 _i	...
Europa	0.95	0.84 _i	0.88 _i	0.88 _i	...
América del Norte	0.88 _i	0.78 _i	0.70 _i	0.83 _i	...
Ingresos bajos	...	...	...	...	50 _{-1j}
Ingresos medios	...	...	...	...	85 _i
Medios bajos	...	...	...	...	89
Medios altos	0.88 _i	...	...	1.00 _i	...
Ingresos altos	0.91 _i	0.85 _i	0.85 _i	0.83 _i	...

- A Grado en que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible (incluida la educación sobre el cambio climático) se incorporan a todos los niveles en (a) las políticas educativas nacionales; (b) los currículos o planes de estudios; (c) la formación del profesorado; y (d) la evaluación estudiantil.
- B Porcentaje de escuelas de primer ciclo de secundaria que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en la competencias para la vida.
- C Porcentaje de escuelas primarias con agua, saneamiento e higiene (WASH, por sus siglas en inglés): agua potable básica, saneamiento o aseos básicos (para un solo sexo) e instalaciones básicas para lavarse las manos.
- D Porcentaje de escuelas primarias con electricidad y ordenadores o Internet utilizados con fines pedagógicos.
- E Porcentaje de escuelas primarias con acceso a infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad.
- F Porcentaje de alumnos de primer ciclo de secundaria que han sufrido acoso escolar en los últimos 12 meses.
- G Número de agresiones a estudiantes, profesores o instituciones (*Fuente*: Coalición Mundial para Proteger la Educación de los Ataques).
- H Estudiantes con movilidad internacional, número de matriculados entrantes y salientes (en miles) y tasas de movilidad entrante y saliente (en porcentaje del total de matriculados en educación terciaria en el país).
- I Volumen de los flujos de asistencia oficial para el desarrollo (todos los sectores) para becas (todos los niveles) y costes atribuidos a los estudiantes, desembolsos brutos totales (millones de USD constantes de 2021). 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 = tecnología de la información y las comunicaciones.

Fuente: IEU, salvo que se indique lo contrario. Los datos se refieren al curso escolar que finaliza en 2023, salvo que se indique lo contrario.

Los conjuntos representan a los países que figuran en el cuadro con datos disponibles y pueden incluir estimaciones de países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2021 en lugar de 2023).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

ODS 4, Medios de implementación de la meta 4.a - Instalaciones educativas y entornos de aprendizaje

Para 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

	C			D			E	F	G
	% de escuelas con instalaciones WASH			% de escuelas con TIC con fines pedagógicos			% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidades	% de alumnos que sufren acoso	Número de ataques a la educación
	Agua potable básica	Saneamiento básico o aseos	Lavado básico de manos	Electricidad	Internet	Ordenadores			
	4.a.1							4.a.2	4.a.3
	2023								
	Media ponderada						—		
	77 _i	77 _i	78 _i	79 _i	49 _i	49 _i	50 _{-1i}	...	...
	53 _{-1i}	...	39 _i	34 _i	...	...	...	...	...
	94 _i	93 _i	97 _i	93 _i	70 _i	80 _i	...	...	...
	92 _i	91 _i	95 _i	89 _i	58 _i	75 _i	...	...	...
	96 _i	95 _i	99 _i	97 _i	81 _i	85 _i	...	...	...
	86 _i	83 _i	85 _i	85 _i	38 _i	34 _i	67 _i	...	...
	86 _{-2i}	92 _{-4i}	95 _{-2i}	100 _{-2i}	76 _{-2i}	96 _{-2i}	25 _{-2i}	...	...
	86 _i	83 _i	84 _i	85 _i	38 _i	33 _i	68 _i	...	...
	77 _{-1i}	74 _{-1i}	83 _{-1i}	91 _{-1i}	78 _{-1i}	68 _{-1i}	...	...	...
	96 _i	96 _i	97 _i	97 _i	95 _i	93 _i	...	...	...
	66 _{-4i}	60 _{-4i}	74 _{-4i}	87 _{-2i}	67 _{-4i}	52 _{-4i}	...	...	...
	97 _{-1i}	96 _{-1i}	94 _{-1i}	94 _{-1i}	70 _{-1i}	74 _{-1i}	...	...	...
	...	74 _i	72 _{-1i}	88 _i	44 _i	53 _i	34 _{-1i}	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	99 _{-1i}	100 _{-3i}	100 _{-1i}	100 _{-1i}	96 _{-3i}	99 _{-3i}	...	...	...
	99 _{-1i}	100 _{-1i}	100 _{-1i}	100 _{-1i}	93 _i	98 _i	...	...	...
	100 _{-3i}	100 _{-3i}	100 ₋₄	100 ₋₄	100 _{-3i}	100 _{-3i}	...	...	...
	52 _i	58 _i	41 _{-1i}	27 _i	...	20 _{-3i}	...	...	...
	78 _i	77 _i	80 _i	83 _i	46 _i	46 _i	51 _i	...	...
	80 _i	78 _i	79 _i	77 _i	36 _i	36 _i	55 _i	...	...
	73 _{-1i}	75 _{-4i}	81 _{-1i}	93 _i	63 _i	62 _i	...	...	...
	95 _{-1i}	96 _{-2i}	96 _{-1i}	98 _{-1i}	91 _{-3i}	94 _{-3i}	...	...	...

ODS 4, Medios de implementación de la meta 4.b - Becas

Para 2020, ampliar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo

H				I	
Estudiantes de educación terciaria con movilidad internacional				Asistencia oficial para el desarrollo, dólares (000 000)	
Índice de movilidad (%)		Número (000)		Becas	Costes atribuidos de los estudiantes
Entrada	Salida	Entrada	Salida		
4.b.1					
2023					
Media ponderada			Suma		
3 ₋₁	3 ₋₁	6859 ₋₁	6859 ₋₁	1050 _i	2939 _i
2 _{-2i}	5 _{-2i}	167 _{-1i}	528 ₋₁	209	428
4 ₋₁	4 ₋₁	832 ₋₁	791 ₋₁	231 _i	943 _i
1 ₋₁	3 ₋₁	110 ₋₁	230 ₋₁	97	469
5 _{-1i}	4 _{-1i}	722 ₋₁	561 ₋₁	135 _i	474 _i
0,4 ₋₁	3 ₋₁	209 ₋₁	1370 ₋₁	223	595
6 _{-1i}	15 _{-1i}	129 _{-1i}	339 ₋₁	41	37
0,2 ₋₁	2 ₋₁	80 ₋₁	1030 ₋₁	182	557
1 ₋₁	2 ₋₁	832 ₋₁	1585 ₋₁	163 _i	488 _i
1 ₋₁	2 ₋₁	618 ₋₁	1228 ₋₁	42 _i	345 _i
1 _{-4i}	2 ₋₁	181 _{-4i}	357 ₋₁	121 _i	143 _i
21 ₋₁	2 ₋₁	415 ₋₁	30 ₋₁	26 _i	2 _i
1 ₋₁	1 ₋₁	358 ₋₁	448 ₋₁	78 _i	210 _i
...	...	...	...	10 _i	17 _i
...	...	...	...	15	51
...	...	...	...	52 _i	142 _i
8 ₋₁	2 ₋₁	4046 ₋₁	1214 ₋₁	...	...
9 ₋₁	3 ₋₁	2836 ₋₁	1046 ₋₁	...	...
6 ₋₁	1 ₋₁	1210 ₋₁	168 ₋₁	...	...
1 _i	5 _{-2i}	58 _i	344 ₋₁	140	317
1 ₋₁	2 ₋₁	1926 ₋₁	4233 ₋₁	906	2613
1 ₋₁	3 ₋₁	394 ₋₁	1923 ₋₁	477	1252 _i
1 ₋₁	2 ₋₁	1173 ₋₁	2226 ₋₁	429	1361
8 ₋₁	2 ₋₁	5199 ₋₁	1438 ₋₁	...	...

CUADRO 6: Continuación

	A				B
	Grado de integración de la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible				% de escuelas que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en las competencias para la vida
País o territorio	Políticas y marcos educativos	Currículum o plan de estudios	Formación continua del profesorado	Evaluación estudiantil	
Indicador ODS	4.7.1				4.7.2
Año de referencia	2020				2023
África subsahariana					
Angola	...	...	...	...	...
Benín	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	29 ₋₁
Burkina Faso	0,88	0,88	0,9	0,83	19
Burundi	0,62	0,62	0,62	0,62	...
Cabo Verde	...	...	...	...	100 ₋₄
Camerún	...	...	...	...	82
República Centroafricana	...	...	...	...	...
Chad	...	...	...	...	...
Comoras	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	58
Congo, R. D.	0,88	0,8	0,9	0,83	34 ₋₂
Djibouti	...	...	...	...	-
Guinea Ecuat.	...	...	...	...	...
Eritrea	...	...	...	...	100 ₋₁
Eswatini	...	...	...	...	16
Etiopía	...	...	...	...	...
Gabón	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	...	...
Guinea	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...
Lesotho	...	...	...	...	...
Liberia	...	...	...	...	56 ₋₂
Madagascar	...	...	...	...	...
Malawi	1	0,91	0,9	1	100
Mali	...	...	...	...	2
Mauritania	...	...	...	...	...
Mauricio	...	0,8	0,9	0,83	-
Mozambique	...	...	...	...	...
Namibia	...	...	...	...	...
Níger	...	...	...	...	94
Nigeria	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	100
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...
Senegal	...	...	...	...	...
Seychelles	...	...	...	...	81
Sierra Leona	...	...	...	...	33
Somalia	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	...	...
Sudán del Sur	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	1 ₋₂
Uganda	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	...	...	...	...	68 ₋₂
Zambia	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	57 ₋₃

	C			D			E	F	G	H				I		Código de país
	% de escuelas con instalaciones WASH			% de escuelas con TIC con fines pedagógicos			% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidades	% de alumnos que sufren acoso	Número de ataques a la educación	Estudiantes de educación terciaria con movilidad internacional		Asistencia oficial para el desarrollo, dólares (000 000)				
	Agua potable básica	Saneamiento básico o aseos	Lavado básico de manos	Electricidad	Internet	Ordenadores				Índice de movilidad (%)	Número (000)	Becas	Costes atribuidos de los estudiantes			
4.a.1						4.a.2	4.a.3			4.b.1						
2023									2023							
	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	11- _{ti}	5	2	AGO
	53- ₁	...	51- ₃	34- ₁	...	...	...	...	3	3- ₁	8- _{ti}	4- ₁	10- _{ti}	5	19	BEN
	100- ₁	100- ₁	...	98- ₁	62- ₁	51- ₁	56- ₁	...	1- ₃	4	5- _{ti}	2	2- _{ti}	0,5	0,3	BWA
	74	34	44	31	0,4	1	47	...	179	2	4- _{ti}	4	8- _{ti}	4	9	BFA
	39- ₄	35- ₄	20- ₄	9- ₄	- ₄	- ₄	- ₄	...	1- ₁	9	...	6	4- _{ti}	2	5	BDI
	100- ₂	93- ₂	100- ₂	90- ₂	32- ₂	52- ₂	...	...	...	...	...	...	6- _{ti}	2	2	CPV
	45- ₁	39- ₁	82- ₁	36- ₁	...	17- ₁	...	...	61	2	8- _{ti}	7	33- _{ti}	11	72	CMR
	...	...	...	...	...	...	...	...	25	...	...	...	3- _{ti}	2	2	CAF
	26- ₂	13	22	4	1	2	- ₂	...	3	- ₃	29- ₃	- ₃	20- _{ti}	4	12	TCO
	75- ₂	73- ₂	96- ₂	48- ₂	21- ₂	...	...	...	...	...	...	...	7- _{ti}	7	8	COM
	54- ₄	...	...	34- ₄	...	...	...	...	1- ₂	...	...	...	14- _{ti}	6	18	COG
	68	...	48	67	...	7- ₃	30	...	1	1	7- _{ti}	4	19- _{ti}	9	28	CIV
	37	73	...	10	...	...	...	...	319	0,4- ₃	3- ₃	2- ₃	19- _{ti}	7	7	COD
	88	88	88	81	43	43	1	...	...	...	...	...	4- _{ti}	1	2	DJI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2- _{ti}	0,5	0,2	GNQ
	...	...	...	29- ₁	...	...	...	...	1- ₃	...	...	...	1- _{ti}	1	2	ERI
	...	...	66	99	12	27	17	...	5- ₁	...	...	...	2- _{ti}	0,5	0,1	SWZ
	20	30	14	27	...	...	...	...	30	...	...	...	11- _{ti}	18	6	ETH
	97- ₂	...	44- ₄	73- ₂	...	...	4- ₄	...	1	...	...	...	15- _{ti}	3	17	GAB
	86- ₂	...	...	40- ₂	...	22- ₂	...	...	...	...	...	...	3- _{ti}	4	1	GMB
	...	...	...	39- ₂	...	...	...	...	2- ₁	1	4- _{ti}	5	22- _{ti}	12	17	GHA
	31- ₃	75- ₃	81- ₃	18- ₂	...	2- ₂	...	...	2	...	...	1	9- _{ti}	7	15	GIN
	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	9- _{ti}	2	8	GNB
	...	...	...	...	...	...	...	...	13	1- _{4i}	3- _{4i}	7- ₄	19- _{ti}	10	9	KEN
	...	...	...	...	...	...	...	...	2- ₁	...	...	...	3- _{ti}	0,3	0,1	LSO
	63- ₁	...	55- ₃	24- ₁	...	8- ₃	...	...	1- ₂	...	...	...	2- _{ti}	1	0,2	LBR
	34- ₁	38- ₁	...	12- ₁	0,1- ₄	4- ₁	2- ₁	...	6	0,3	3- _{ti}	1	5- _{ti}	3	9	ODM
	95	...	...	34	2	2	...	...	3	...	...	...	3- _{ti}	1	0,4	MWI
	...	...	65	18	1	6	6	...	16	...	...	...	11- _{ti}	6	10	MLI
	51- ₄	28- ₄	...	44- ₄	...	...	...	...	1- ₂	1- ₃	25- ₃	0,4- ₃	7- _{ti}	2	3	MRT
	100	100	100	100	100	98	55	...	...	7- ₁	14- _{ti}	3- ₁	6- _{ti}	2	8	MUS
	...	...	...	...	...	...	...	...	3	...	...	...	5- _{ti}	2	4	MOZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3- ₁	5- _{ti}	2- ₁	4- _{ti}	1	1	NAM
	23	27	49	8	0,4	3	5	...	21	5- ₄	9- _{4i}	4- ₄	8- _{ti}	2	4	NER
	...	...	...	...	...	...	...	...	178	...	...	...	112- _{ti}	15	39	NGA
	54	100	100	78	57	58	69	...	1- ₃	7	7- _{ti}	8	7- _{ti}	5	4	RWA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1- _{ti}	1	1	STP
	80	31	77	53	27	23	36	...	5	9	7- _{ti}	26	19- _{ti}	8	54	SEN
	100	100	100	100	100	100	6	...	...	-	55- _{ti}	-	1- _{ti}	...	...	SYC
	50	73	52	15	1	2	20	...	3- ₂	...	...	...	2- _{ti}	2	1	LES
	...	...	...	...	...	...	...	...	42	...	...	...	16- _{ti}	6	1	SOM
	...	...	...	...	...	10- ₂	...	96- ₄	8	3- ₁	1- _{ti}	31- ₁	13- _{ti}	7	5	ZAF
	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...	...	...	2- _{ti}	1	0,1	SSD
	56	27	84	36	1	2	19	...	1- ₂	...	6- ₃	41- ₂	8- _{ti}	3	15	TGO
	...	...	...	...	...	...	...	...	4	...	...	...	7- _{ti}	6	3	UGA
	...	...	...	61	...	93- ₂	...	...	...	0,4- ₁	3- _{ti}	1- ₁	8- _{ti}	7	2	TZA
	...	...	...	39- ₃	...	...	...	...	2- ₃	...	...	...	5- _{ti}	3	1	ZMB
	61- ₃	93- ₃	68- ₃	66- ₁	23- ₃	36- ₁	19- ₃	...	6- ₁	...	...	...	22- _{ti}	2	3	ZWE

CUADRO 6: Continuación

País o territorio	A				B % de escuelas que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en las competencias para la vida
	Grado de integración de la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible				
	Políticas y marcos educativos	Curriculum o plan de estudios	Formación continua del profesorado	Evaluación estudiantil	
Indicador ODS	4.7.1				4.7.2
Año de referencia	2020				2023
Norte de África y Asia Occidental					
Argelia	0,62	0,73	0,65	0,75	...
Armenia	0,88	0,7	0,85	0,83	100
Azerbaiyán	...	...	...	...	100
Bahrein	1	0,94	1	1	100
Chipre	1	0,92	0,95	0,67	...
Egipto	...	...	...	...	...
Georgia	1	...	...	1	...
Iraq	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...
Jordania	0,88	0,75	0,95	1	...
Kuwait	0,62	0,88	0,8	0,83	100-2
Líbano	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	...	...	...
Omán	0,81	0,73	0,85	0,83	100
Qatar	...	...	...	0,67	100
Arabia Saudita	0,75	...	...	1	100-1
Estado de Palestina	0,88	0,71	0,8	0,83	80
Sudán	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	...	0,77	0,9	1	100-1
Túnez	...	...	...	...	...
Türkiye	1	0,88	0,9	1	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...
Yemen	...	...	...	...	...
Asia Central y Meridional					
Afganistán	...	0,61	...	...	...
Bangladesh	0,81	0,66	0,82	0,83	77
Bhután	...	...	...	...	...
India	1	0,92	0,95	1	100
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	...
Kazajistán	...	...	...	...	...
Kirguistán	0,62	0,74	0,9	0,83	...
Maldivas	...	...	...	...	...
Nepal	...	...	...	...	10-1
Pakistán	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	100-1
Tayikistán	...	...	...	...	...
Turkmenistán	0,88	0,83	0,9	1	100-3
Uzbekistán	...	...	...	...	99-1

	C			D			E	F	G	H				I		Código del país
	% de escuelas con instalaciones WASH			% de escuelas con TIC con fines pedagógicos			% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidades	% de alumnos que sufren acoso	Número de ataques a la educación	Índice de movilidad (%)		Número (000)		Asistencia oficial para el desarrollo, dólares (000 000)		
	Agua potable básica	Saneamiento básico o aseos	Lavado básico de manos	Electricidad	Internet	Ordenadores				Entrada	Salida	Entrada	Salida	Becas	Costes atribuidos de los estudiantes	
	4.a.1							4.a.2	4.a.3					4.b.1		
	2023									2023						
	100	100	96	100	58	62	...	...	1-2	0,2	2-1j	4	36-1j	23	115	DZA
	98	91	98	100	100	100	...	...	2	7	6-1j	7	5-1j	4	12	ARM
	100	100	100	100	75	99	1	...	1	3	19-1j	7	50-1j	10	22	AZE
	100	100	100	100	100	100	100	83-4	...	10	9-1j	5	5-1j	...	...	BHR
	...	...	...	...	...	33-2	...	80-4	...	20-1	48-1j	11-1	26-1j	...	...	CYP
	...	...	...	...	71-4	84-2	...	72-4	5	2	2-1j	87	69-1j	14	77	EGY
	100	100	100	100	100	100	...	41-1	...	15	5-1j	25	9-1j	6	17	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	9	...	...	...	45-1j	11	12	IRQ
	100-3	100-3	100-3	100-3	92-3	59-1	...	...	5	3-1	5-1j	13-1	19-1j	...	...	ISR
	100-1	...	...	100	32-1	32-1	...	57-1	1-1	10	9-1j	39	33-1j	20	20	JOR
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	76-4	...	...	20-2j	...	23-1j	...	...	KWT
	...	89	96	100	94	70	11	84-4	14	13	10-1j	34	28-1j	11	45	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	9	...	...	...	8-1j	3	6	LBY
	82	85	80	98	71	70	24	72-1	2	2	5-1j	25	74-1j	29	174	MAR
	100	100	100	100	100	100	100	83-4	...	3	14-2j	3	17-1j	...	...	OMN
	100	100	100	100	100	100	100	61-1	...	41	15-1j	19	7-1j	...	...	QAT
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	40-1	2-2	4-1	3-1j	65-1	44-1j	...	...	SAU
	99	100	99	100	98	90	65	60-1	720	-	14-1j	-	31-1j	18	21	PSE
	...	...	...	...	...	...	...	...	92	...	...	...	15-1j	9	7	SDN
	81	81	100	85	8	55	11	...	120	...	...	...	105-1j	21	178	SYR
	90	98	98	100	81	93	...	...	2-1	3	9-1j	9	27-1j	18	90	TUN
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	57-1	13	3-1	1-1j	244-1	60-1j	22	128	TUR
	100	100	100	100	100	100	100	55-1	...	70	5-3	237	19-1j	...	...	SON
	...	...	...	...	...	...	...	...	171	...	...	...	36-1j	10	18	YEM
	...	...	9-4	16-4	...	9-4	5-4	...	117	-3	8-3	-3	34-1j	16	11	AFG
	98	91	98	95	79	93	47	...	4	0,1-1	2-1j	2-1	64-1j	17	49	BGD
	99-1	...	92-1	97-1	66-1	86-1	...	...	...	34-2	39-1j	4-2	5-1j	2	0,2	BTN
	98	98	93	89	39	30	83	...	40	0,1	2-1j	46	622-1j	68	283	IND
	...	...	...	...	...	26-1	...	75-4	8	1-3	3-1j	24-3	86-1j	29	126	IRN
	...	89-1	...	100-3	100-1	100-1	...	48-1	1-3	6-3	11-3	41-3	78-1j	16	18	KAZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	24-1	26	6-1j	73	17-1j	10	5	KGZ
	100	100	100	100-4	99-4	96	...	...	...	...	22-4j	...	3-1j	1	0,2	MDV
	39-1	23-1	50-1	60-1	45-1	27-1	19-1	...	9	...	21-1j	...	95-1j	8	20	NPL
	53-1	54-1	...	47-1	...	46-4	...	...	20	...	4-1j	...	91-1j	31	64	PAK
	90-1	100-1	99-1	100-1	41-1	77-1	...	...	16	0,4-1	8-1j	2-1	31-1j	10	5	LKA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33-1j	4	3	TJK
	100-1	100-3	100-1	100-1	34-1	99-1	1-3	...	1-3	0,1-1	69-1j	0,1-1	61-1j	2	2	TKM
	80	100-1	91	100-1	97-1	98-1	61-1	43-1	...	0,4	22-2j	5	150-1j	10	10	UZB

CUADRO 6: Continuación

	A				B
	Grado de integración de la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible				% de escuelas que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en las competencias para la vida
País o territorio	Políticas y marcos educativos	Curriculum o plan de estudios	Formación continua del profesorado	Evaluación estudiantil	
Indicador ODS	4.7.1				4.7.2
Año de referencia	2020				2023
Asia Oriental y Sudoriental					
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...
Camboya	1	0,82	0,9	1	...
China	...	...	...	...	96
RPD de Corea	...	...	...	...	...
Hong Kong, China	...	...	...	...	100 ₁
Indonesia	...	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...
RDP Lao	...	...	...	...	...
Macao, China	...	...	...	...	100
Malasia	0,88	0,88	0,9	0,83	100
Mongolia	0,88	0,75	0,85	0,83	...
Myanmar	1	0,9	1	0,83	...
Filipinas	...	...	...	...	100 ₋₂
República de Corea	1	0,88	1	0,83	...
Singapur	...	...	...	...	91 ₋₁
Tailandia	0,84	...	0,95	1	100 ₊₁
Timor-Leste	...	...	...	...	20
Viet Nam	...	...	...	...	77
Oceanía					
Australia	...	...	...	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	100
Fiji	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	100
Islas Marshall	...	...	...	...	~ ₋₁
Micronesia, E. F.	...	...	...	...	50 ₋₁
Nauru	...	...	...	...	-
Nueva Zelanda	0,35	...	0,6	...	...
Niue	...	...	...	...	100
Palau	...	...	...	...	100
Papúa Nueva Guinea	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	100
Salomón, Islas	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	-
Tonga	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	17
Vanuatu	...	...	...	...	...

	C			D			E	F	G	H				I		Código del país
	% de escuelas con instalaciones WASH			% de escuelas con TIC con fines pedagógicos			% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidades	% de alumnos que sufren acoso	Número de ataques a la educación	Estudiantes de educación terciaria con movilidad internacional		Asistencia oficial para el desarrollo, dólares (000 000)				
	Agua potable básica	Saneamiento básico o aseos	Lavado básico de manos	Electricidad	Internet	Ordenadores				Índice de movilidad (%)		Número (000)		Becas	Costes atribuidos de los estudiantes	
										Entrada	Salida	Entrada	Salida			
4.a.1								4.a.2	4.a.3			4.b.1				
2023										2023						
	...	100 ₋₃	100 ₋₃	100 ₋₃	...	...	...	71 ₋₁	...	5	23 ₋₃	1	2 ₋₁₁	...	...	BRN
	92	72	86	89	6	6	27	60 ₋₁	...	0,3 ₋₂	4 ₋₁₁	1 ₋₂	7 ₋₁₁	11	3	KHM
	99	99	99	99	99	96	...	...	1	0,3	2 ₋₁	201	1052 ₋₁	28	337	CHN
	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₂	...	...	...	1 ₋₁₁	1	2	PRK
	100	100	100	100	100	100	100 ₁	41 ₋₁	...	22	13 ₋₁₁	64	37 ₋₁₁	...	...	HKG
	90	43	67	98	87	8	...	52 ₋₁	9	...	1 ₋₁₁	...	63 ₋₁₁	36	48	IDN
	...	...	...	...	...	86 ₋₄	...	30 ₋₁	...	5 ₋₁	1 ₋₁₁	199 ₋₁	31 ₋₁₁	...	...	JPN
	56 ₋₄	47 ₋₄	...	65 ₊₁	5 ₊₁	11 ₊₁	...	...	...	1 ₋₃	10 ₋₃	1 ₋₃	8 ₋₁₁	10	0,4	LAO
	100	100	100	100	100	100	78	55 ₋₁	...	69	5 ₋₁₁	34	2 ₋₁₁	...	...	MAC
	100	100	100	100	100	90	50	53 ₋₁	1 ₋₄	10	4 ₋₁₁	109	48 ₋₁₁	8	15	MYS
	...	...	100 ₋₁	100	100	100 ₋₁	...	54 ₋₁	...	2	11 ₋₁₁	4	16 ₋₁₁	14	6	MNG
	82 ₋₄	84 ₋₄	...	64 ₋₄	...	...	...	...	205	...	...	...	13 ₋₁₁	8	2	MMR
	57 ₋₂	60 ₋₂	85 ₋₂	98 ₋₂	35 ₋₂	74 ₋₂	8 ₋₂	77 ₋₁	25	...	1 ₋₂₁	...	30 ₋₁₁	14	5	PHL
	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	...	21 ₋₁	...	4 ₋₁	3 ₋₁₁	123 ₋₁	88 ₋₁₁	...	...	KOR
	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	95 ₋₁	59 ₋₁	...	...	...	66 ₋₁	20 ₋₁₁	...	...	SGP
	100 ₊₁	...	100 ₊₁	100 ₊₁	100 ₊₁	100 ₊₁	...	40 ₋₁	3	1	1 ₋₁₁	30	30 ₋₁₁	9	9	THA
	96	100	97	100	58	29	10	...	...	...	...	...	2 ₋₁₁	2	1	TLS
	93	95	84	96	94	92	36	47 ₋₁	...	0,3 ₋₁	5 ₋₁₁	8 ₋₁	134 ₋₁₁	22	61	VNM
	100 ₋₂	100 ₋₂	100 ₋₂	100 ₋₂	100 ₋₂	100 ₋₂	...	63 ₋₁	...	23 ₋₁	1 ₋₁₁	382 ₋₁	14 ₋₁₁	...	...	AUS
	100	100	100	100	100	100	67	...	...	...	...	...	0,2 ₋₁₁	...	...	COK
	100	...	81 ₋₁	92	39	...	...	...	...	...	3 ₋₄₁	...	1 ₋₁₁	3	0,1	FJI
	96	89	82	86	4	7	...	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	2	...	KIR
	71 ₋₁	73 ₋₁	72 ₋₁	87 ₋₁	- ₋₁	26 ₋₁	40 ₋₁	...	...	3 ₋₁	23 ₋₁₁	- ₋₁	0,4 ₋₁₁	0,1	...	MHL
	87 ₋₁	77 ₋₁	86 ₋₁	79 ₋₁	42 ₋₁	32 ₋₁	31 ₋₁	...	...	...	...	...	0,1 ₋₁₁	0,1	-	FSM
	100	100	100	100	-	-	25	...	...	...	...	...	0,1 ₋₁₁	1	...	NRU
	...	...	...	...	...	96 ₋₂	...	66 ₋₁	...	10 ₋₁	2 ₋₁₁	25 ₋₁	5 ₋₁₁	...	...	NZL
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	0,1 ₋₁₁	0,2	...	NIU
	100	100	100	100	95	100	100	...	...	...	...	...	0,1 ₋₁₁	-	-	PLW
	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	1 ₋₁₁	5	-	PNG
	100	100	71	100	51	95	59	...	...	5	31 ₋₁₁	0,1	1 ₋₁₁	7	...	WSM
	56	27	8	36	8	13 ₋₄	4	...	...	...	...	...	3 ₋₁₁	3	...	SLB
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	- ₋₃	...	- ₋₃	0,1 ₋₁₁	-	...	TKL
	100	98	95	99	5	83	5	...	...	0,4 ₋₃	33 ₋₃	- ₋₃	1 ₋₁₁	2	-	TON
	100	100	100	90	90	10	80 ₋₁	...	...	...	...	...	0,4 ₋₁₁	1	...	TUV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2 ₋₁₁	2	1	VUT

CUADRO 6: Continuación

País o territorio	A				B % de escuelas que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en las competencias para la vida
	Políticas y marcos educativos	Currículum o plan de estudios	Formación continua del profesorado	Evaluación estudiantil	
Indicador ODS	4.7.1				4.7.2
Año de referencia	2020				2023
América Latina y el Caribe					
Anguila	...	...	...	...	100 ₋₁
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...
Argentina	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...
Belice	...	...	...	...	...
Bolivia, E. P.	...	...	0,77	0,75	...
Brasil	1	0,94	1	0,92	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	100 ₋₁
Islas Caimán	...	...	...	...	100
Chile	...	...	...	...	...
Colombia	1	0,88	0,85	1	...
Costa Rica	...	...	...	...	80 ₋₃
Cuba	1	1	0,95	1	100
Curaçao	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	100 ₋₁
República Dominicana	0,97	0,87	0,82	1	-
Ecuador	...	...	...	...	...
El Salvador	...	...	...	...	...
Granada	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	...
México	0,75	...	0,8	1	...
Montserrat	...	...	...	...	100 ₋₄
Nicaragua	0,88	0,79	0,9	1	61 ₋₁
Panamá	...	...	...	...	...
Paraguay	...	...	...	...	...
Perú	1	0,81	0,2	1	...
Saint Kitts y Nevis	0,57	0,61	0,8	0,83	...
Santa Lucía	...	...	...	...	100
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	100
Uruguay	...	...	...	...	100 ₋₁
Venezuela, R.B.	...	...	...	...	...

	C			D			E	F	G	H				I		Código del país
	% de escuelas con instalaciones WASH			% de escuelas con TIC con fines pedagógicos			% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidades	% de alumnos que sufren acoso	Número de ataques a la educación	Estudiantes de educación terciaria con movilidad internacional		Asistencia oficial para el desarrollo, dólares (000 000)				
	Agua potable básica	Saneamiento básico o aseos	Lavado básico de manos	Electricidad	Internet	Ordenadores				Índice de movilidad (%)	Número (000)	Becas	Costes atribuidos de los estudiantes			
4.a.1							4.a.2	4.a.3			4.b.1					
2023									2023							
	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	...	...	...	...	...	0,1 ₋₁₁	...	...	AIA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	...	...	ATG
	91 ₋₄	...	74 ₋₁	97 ₋₁	62 ₋₁	63 ₋₁	62 ₋₁	68 ₋₁	2	4 ₋₁	0,3 ₋₁₁	137 ₋₁	12 ₋₁₁	4	8	ARG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3 ₋₁₁	...	...	ABW
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 ₋₁₁	...	...	BHS
	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	...	...	BRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	10 ₋₁₁	-	1 ₋₁₁	0,3	-	BLZ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24 ₋₁₁	1	4	BOL
	94 ₋₄	...	...	97 ₋₄	60 ₋₄	29 ₋₂	...	62 ₋₁	4 ₋₁	0,2 ₋₁	1 ₋₁₁	24 ₋₁	87 ₋₁₁	27	51	BRA
	66 ₋₁	66 ₋₁	66 ₋₁	66 ₋₁	66 ₋₁	66 ₋₁	50 ₋₃	...	...	23 ₋₃	43 ₋₁₁	0,2 ₋₃	0,3 ₋₁₁	...	...	VGB
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	...	...	CYM
	...	...	...	...	...	52 ₋₄	...	60 ₋₁	3	1 ₋₁	2 ₋₁₁	18 ₋₁	21 ₋₁₁	...	...	CHL
	53 ₋₄	...	...	88 ₋₁	47 ₋₁	78 ₋₁	...	59 ₋₁	92	0,2 ₋₁	3 ₋₁₁	5 ₋₁	62 ₋₁₁	7	43	COL
	93 ₋₃	76 ₋₃	96 ₋₃	99 ₋₃	86 ₋₃	97 ₋₃	72 ₋₃	58 ₋₁	...	1 ₋₄	2 ₋₄₁	3 ₋₃	5 ₋₁₁	1	3	CRI
	100 ₋₁	...	100	100	36	100	...	...	...	2	1 ₋₂₁	7	4 ₋₁₁	2	2	CUB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2 ₋₁₁	...	...	CUW
	100	100	100	100	100	100	100 ₋₁	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	0,2	0,4	DMA
	-	-	80	90	53	23	-	59 ₋₁	3 ₋₁	11 ₋₁	1 ₋₁₁	55 ₋₁	5 ₋₁₁	1	1	DOM
	41	...	87	84	43	76	...	...	2 ₋₁	1 ₋₁	3 ₋₁₁	7 ₋₁	32 ₋₁₁	4	11	ECU
	81 ₋₄	...	...	99 ₋₄	94 ₋₄	100 ₋₄	...	62 ₋₁	...	0,5	3 ₋₁₁	1	5 ₋₁₁	1	3	SLV
	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	51 ₋₁	...	...	...	...	...	...	0,4 ₋₁₁	0,1	0,1	GRD
	76 ₋₄	...	...	85 ₋₄	30 ₋₄	37 ₋₄	...	44 ₋₁	3 ₋₁	0,4	1 ₋₄₁	2	4 ₋₁₁	2	2	GTM
	...	...	...	75	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	1	0,4	GUY
	...	...	...	...	...	...	...	...	35	...	...	...	12 ₋₁₁	5	13	HTI
	88 ₋₄	...	...	91 ₋₄	25 ₋₄	31 ₋₄	...	...	1 ₋₄	1 ₋₄	2 ₋₄₁	2 ₋₄	7 ₋₁₁	1	2	HND
	90 ₋₄	95 ₋₄	100	100	99	83	...	65 ₋₁	...	...	...	6 ₋₄	5 ₋₁₁	1	1	JAM
	75 ₋₂	...	74 ₋₂	89 ₋₂	30 ₋₂	47 ₋₂	23 ₋₂	47 ₋₁	9 ₋₁	1 ₋₁	1 ₋₁₁	51 ₋₂	37 ₋₁₁	10	39	MEX
	100 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	100 ₋₄	...	...	...	...	...	...	- ₋₁₁	0,1	...	MSR
	29 ₋₁	- ₋₁	- ₋₁	32 ₋₁	3 ₋₁	17 ₋₁	- ₋₁	...	...	2	...	3	4 ₋₁₁	0,4	1	NIC
	24	...	47	73	41	42	...	49 ₋₁	6 ₋₁	3 ₋₁	3 ₋₁₁	6 ₋₁	5 ₋₁₁	1	1	PAN
	94 ₋₄	...	...	99 ₋₄	24 ₋₄	32 ₋₄	...	61 ₋₁	1 ₋₂	...	...	...	17 ₋₁₁	1	1	PRY
	66 ₋₄	...	50	83	53	71	89	54 ₋₁	3	...	...	...	42 ₋₁₁	4	15	POR
	100 ₋₂	100 ₋₂	100 ₋₂	100 ₋₂	100 ₋₂	100 ₋₂	...	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	...	...	KNA
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	4 ₋₁	33 ₋₁₁	0,1 ₋₁	1 ₋₁₁	0,3	0,4	LCA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₁₁	0,2	0,1	VCT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	76 ₋₁₁	...	0,1 ₋₁₁	...	...	SXM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	- ₋₂	32 ₋₁₁	- ₋₂	1 ₋₁₁	0,5	0,1	SUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₄	...	...	1	3 ₋₁₁	...	...	TTO
	100	100	100	100	100	100	82	...	...	41 ₋₁	39 ₋₁₁	0,2 ₋₁	0,2 ₋₁₁	...	...	TCA
	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	62 ₋₁	...	2 ₋₁	3 ₋₁₁	4 ₋₁	6 ₋₁₁	...	...	URY
	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ₋₂	...	...	...	32 ₋₂₁	1	8	VEN

CUADRO 6: Continuación

País o territorio	A				B % de escuelas que imparten educación sobre el VIH/ SIDA basada en las competencias para la vida
	Grado de integración de la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible				
	Políticas y marcos educativos	Currículum o plan de estudios	Formación continua del profesorado	Evaluación estudiantil	
Indicador ODS	4.7.1				4.7.2
Año de referencia	2020				2023
Europa y América del Norte					
Albania	0,72	...	0,68	0,83	85- ₂
Andorra	1	0,94	0,77	0,92	100
Austria	0,83	...	0,7	...	...
Belarús	...	...	...	...	...
Bélgica	0,95	0,88	0,8	1	...
Bermudas	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	0,58	...	...	0,5	...
Bulgaria	0,56	0,65	0,73	0,71	...
Canadá	0,88	0,78	0,7	0,83	...
Croacia	...	...	...	...	...
Chequia	0,84	0,47	0,55	...	...
Dinamarca	...	0,68	0,77	0,83	...
Estonia	0,88	0,83	0,95	0,83	...
Finlandia	0,88	0,81	0,85	...	100- ₂
Francia	1	0,99	1	1	...
Alemania	1	0,9	0,95	0,92	...
Grecia	...	...	...	...	...
Hungría	1	0,86	0,93	0,79	...
Islandia	...	...	...	...	...
Irlanda	0,88	0,81	0,85	0,83	...
Italia	0,88	0,88	0,8	0,83	...
Letonia	1	0,86	0,95	1	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...
Lituania	1	0,85	0,9	1	...
Luxemburgo	...	...	...	...	...
Malta	0,84	0,72	0,9	0,92	...
Mónaco	0,88	0,79	0,85	0,67	100
Montenegro	...	...	...	...	...
Países Bajos (Reino de los)	...	...	...	...	...
Macedonia del Norte	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...
Polonia	1	0,8	0,9	1	...
Portugal	...	...	...	...	...
República de Moldova	0,86	0,76	0,75	0,83	100- ₄
Rumanía	1	0,97	1	1	...
Federación de Rusia	1	...	0,9	...	...
San Marino	1	0,94	0,9	1	100
Serbia	...	...	...	...	...
Eslovaquia	0,51	0,64	...	0,25	...
Eslovenia	1	0,93	0,85	1	...
España	1	0,91	0,95	1	...
Suecia	1	0,8	...	0,83	...
Suiza	...	...	...	...	...
Ucrania	1	0,92	0,95	1	...
Reino Unido	0,41	0,59	...	0,83	...
Estados Unidos	...	...	...	...	...

	C			D			E	F	G	H				I		Código del país
	% de escuelas con instalaciones WASH			% de escuelas con TIC con fines pedagógicos			% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidades	% de alumnos que sufren acoso	Número de ataques a la educación	Estudiantes de educación terciaria con movilidad internacional		Asistencia oficial para el desarrollo, dólares (000 000)				
	Agua potable básica	Saneamiento básico o aseos	Lavado básico de manos	Electricidad	Internet	Ordenadores				Índice de movilidad (%)		Número (000)		Becas	Costes atribuidos de los estudiantes	
										Entrada	Salida	Entrada	Salida			
4.a.1								4.a.2	4.a.3			4.b.1				
2023										2023						
	72-2	82-2	100-2	100-2	72-2	83-2	8-3	56-1	...	2	12-11	2	15-11	10	39	ALB
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	11	113-11	0,3	2-11	...	...	AND
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	57-1	...	19-1	6-11	85-1	26-11	...	...	AUT
	100	100	100	100	100	100	...	...	...	7	8-11	22	27-11	5	39	BLR
	...	...	...	...	...	97-4	...	59-1	...	10-1	3-11	56-1	18-11	...	...	BEL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	-	1-11	...	...	BMU
	...	...	...	...	...	28-4	...	...	...	8	19-11	6	15-11	3	30	BIH
	...	...	...	...	...	69-2	...	49-1	...	8-1	9-11	19-1	20-11	...	...	BGR
	...	...	...	...	...	86-4	...	54-1	...	19-1	3-11	337-1	52-11	...	...	CAN
	...	...	...	...	...	42-2	...	44-1	...	4-1	6-11	6-1	10-11	...	...	HRV
	100-1	100-1	100-1	100-1	99-1	99-1	100-1	58-1	...	16-1	4-11	53-1	12-11	...	...	CZE
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	69-1	...	10-1	2-11	31-1	6-11	...	...	DNK
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	63-1	...	11-1	8-11	5-1	4-11	...	...	EST
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	49-1	...	8-1	3-11	27-1	9-11	...	...	FIN
	100-1	100-1	100-1	100-1	...	38-2	...	59-1	...	9-1	4-11	263-1	114-11	...	...	FRA
	100-2	100-2	100-2	100-2	...	54-2	...	62-1	...	12-1	4-11	403-1	126-11	...	...	DEU
	...	...	...	...	...	...	...	58-1	2	3-1	4-11	27-1	38-11	...	...	GRC
	88-4	...	...	91-4	...	69-4	...	49-1	2	14-1	5-11	40-1	14-11	...	...	HUN
	...	...	...	...	...	...	...	46-1	...	10-1	12-11	2-1	3-11	...	...	ISL
	...	...	...	...	...	67-4	...	56-1	...	11-1	7-11	27-1	17-11	...	...	IRL
	...	...	...	...	...	44-2	...	48-1	4-1	4-1	4-11	90-1	86-11	...	...	ITA
	...	...	...	...	...	58-2	...	70-1	...	13-1	6-11	10-1	5-11	...	...	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	86-2	124-21	1-2	1-11	...	...	LIE
	100-1	100-1	100-1	100-1	95-1	96-1	63-1	47-1	...	9-1	8-11	9-1	8-11	...	...	LTU
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	90-2	...	...	50-1	173-11	4-1	13-11	...	...	LUX
	...	...	...	...	...	99-4	...	64-1	...	24-1	6-11	5-1	1-11	...	...	MLT
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	85	45-11	1	0,5-11	...	...	MCO
	...	...	...	...	...	51-2	...	47-1	...	...	24-11	...	5-11	2	3	MNE
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	47-1	1-1	14-2	2-21	136-2	18-11	...	...	NLD
	...	...	...	...	...	88-2	...	44-1	...	8-1	10-11	5-1	6-11	2	12	MKD
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	54-1	...	4-1	5-11	13-1	15-11	...	...	NOR
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	51-1	...	7-1	2-11	92-1	25-11	...	...	POL
	100-2	100-2	100-2	100-2	99-2	100-2	...	43-1	...	12-1	4-11	50-1	18-11	...	...	PRT
	100-4	100-4	100-4	100-4	97	100	...	67-1	...	7	24-11	6	20-11	47	5	MDA
	...	...	...	...	...	...	...	64-1	...	6-1	6-11	35-1	32-11	...	...	ROU
	...	...	...	...	...	38-2	...	76-4	8	8-1	2-1	340-1	64-11	...	...	RUS
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	100	53-11	1	1-11	...	...	SMR
	...	...	...	...	...	42-2	...	39-1	...	5	6-11	11	15-11	8	23	SRB
	100-1	100-2	100-1	100-1	100-1	100-1	86-1	54-1	...	12-1	22-11	17-1	30-11	...	...	SVK
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	47-1	...	9-1	4-11	8-1	3-11	...	...	SVN
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	52-1	1-1	4-1	2-11	92-1	51-11	...	...	ESP
	100-2	...	100-2	100-2	100-2	100-2	...	55-1	...	7-1	3-11	34-1	14-11	...	...	SWE
	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	59-1	1	19-1	6-11	65-1	19-11	...	...	CHE
	...	...	90	99	99	86	64	...	255	4	5-21	51	77-11	44	124	UKR
	...	...	...	...	...	...	...	66-1	1-3	22-1	1-11	675-1	42-11	...	...	GBR
	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	100-4	...	54-1	...	5-1	1-11	833-2	115-11	...	...	USA

CUADRO 7: ODS 4, Medios de implementación de la meta 4.c - Profesores

Para 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

	Preprimaria					Primaria							Secundaria						
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G
	Profesorado (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes capacitados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Profesorado (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes capacitados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo del profesorado	% que recibe formación continua	Profesorado (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes capacitados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo del profesorado	% que recibe formación continua
Indicador 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	2023					2023							2023						
Región	Suma	Media ponderada				Suma	Media ponderada						Suma	Media ponderada					
Mundo	13 111 _i	20	85 ₋₁₁	88 _i	12 _i	34 253 _i	27	85 _i	89 _i	6 _i	...	...	40 277 _i	17	84 _i	87 _i	8 _i	...	...
África subsahariana	624 ₋₁₁	37 _i	63 ₋₁₁	71 ₋₁₁	...	4943 _i	41	64 ₋₁₁	79 ₋₁₁	...	...	...	3668 _i	22 _i	58 ₋₂₁	66 ₋₁₁	...	...	...
Norte de África y Asia Occidental	454 _i	20 _i	84 _i	82 _i	6 _i	3001 _i	24	83 _i	78 _i	5 ₋₁₁	...	...	3439 _i	17 _i	89 ₋₁₁	88 _i	4 _i	...	...
Norte de África	174 _i	22 _i	88 _i	...	3 _i	1255	29	94 _i	98 ₋₃	3 _i	...	...	1308	...	96 ₋₁₁	90 _i	3 _i	...	...
Asia Occidental	280 _i	19 _i	81 _i	85 _i	...	1745 _i	16 _i	75 _i	...	...	...	...	2131 _i	16 _i	81 _i	86 _i	...	...	...
Asia Central y Meridional	3706	13	88	93	14	6914	33	90	94	5	...	...	9551	19	90	92	7	...	...
Asia Central	242 _i	13 _i	87 _i	89 _i	...	309 _i	21	93 _i	89 _i	5 _i	...	...	904 ₋₁₁	12	90 ₋₁₁	94 ₋₁₁	...	...	...
Asia Meridional	3463	13	88	93	14	6605	33	90	94	5	...	...	8616	20	90	92	7	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	4505	14	...	93	12	11 133 _i	17	...	96 _i	7	...	...	11 390 _i	16	...	95 _i	9	...	...
Asia Oriental	3526	15	...	97	15	7443	16	...	98	8	...	...	8282	13	...	95	5	...	...
Asia Sudoriental	986 ₋₁₁	13	82 ₋₁₁	77 ₋₁₁	6	3684 ₋₂₁	21	94 ₋₂₁	90 ₋₂₁	6 ₋₄₁	...	...	3071 ₋₂₁	24 _i	95 ₋₂₁	97 ₋₄₁	18	...	...
Oceanía	62 _i	...	...	...	...	199 _i	...	...	...	...	1,06 _i	...	158 _i	...	...	...	...	1,05 _i	...
América Latina y el Caribe	1107 _i	21	81 ₋₁₁	...	...	3207 _i	20	80 _i	76 _i	...	...	...	4307 _i	16	77 ₋₁₁	...	...	...	...
Caribe	...	19 _i	...	...	42 _i	...	13 _i	...	...	...	...	...	...	10 _i	...	...	4 _i	...	...
América Central	...	22	...	...	...	...	24	...	...	...	1,11	...	...	16	...	...	...	1,4	...
América del Sur	...	21	...	...	...	...	18	...	...	...	...	...	...	16	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte	2639 _i	15	88 ₋₃₁	...	...	4851 _i	14	93 _i	93 _i	...	0,73	...	7731 _i	12	82 _i	...	...	0,78	...
Europa	2070 _i	16 _i	...	...	...	2790 _i	15	91 ₋₃₁	...	...	0,78 _i	...	5810 _i	10	78 _i	86 _i	...	0,83 _i	...
América del Norte	570 _i	15	99 _i	100 _i	...	2060 _i	13	97 _i	98 _i	...	0,69	...	1921 _i	15	96 _i	98 _i	...	0,72	...
Ingresos bajos	334 ₋₁₁	35	57 ₋₃₁	72 ₋₃₁	...	3104 _i	42	53 _i	81 _i	...	...	...	2005 _i	26 _i	57 ₋₂₁	72 ₋₂₁	...	...	...
Ingresos medios	10 459 _i	17	85 ₋₁₁	90 _i	13 _i	25 057 _i	27	87 ₋₁₁	89 _i	6 _i	...	...	30 265 _i	18	86 _i	87 _i	8 _i	...	...
Medios bajos	4469 _i	19 _i	87 _i	90 _i	13 _i	11 029 _i	34	85 _i	87 _i	6 _i	...	...	12 754	19	85 _i	87	7 _i	...	...
Medios altos	5 334	15	...	90	12 _i	13 677 _i	18	...	91 _i	7 _i	...	...	16 133 _i	16	...	88 _i	9 _i	...	...
Ingresos altos	2851 _i	17	89 ₋₃₁	92 _i	...	6160 _i	14	92 _i	94 _i	...	0,79	...	9113 _i	12	83 _i	92 _i	...	0,82 _i	...

A Número de profesores de aula.

B Proporción de alumnos por docente, base de recuento.

C Porcentaje de profesores con las cualificaciones mínimas requeridas (han recibido al menos la formación pedagógica mínima organizada y reconocida antes y durante el servicio) para enseñar en un determinado nivel educativo.

D Porcentaje de docentes cualificados según las normas nacionales.

E Tasa de abandono de docentes (%).

F Relación entre los salarios reales de los docentes (primaria/primer ciclo de secundaria) y los trabajadores comparables.

G Porcentaje de profesores (primaria/primer ciclo de secundaria) que han recibido formación continua en los últimos 12 meses.

Fuente: IEU, salvo que se indique lo contrario. Los datos se refieren al curso escolar que finaliza en 2023, salvo que se indique lo contrario.

Los conjuntos representan a los países que figuran en el cuadro con datos disponibles y pueden incluir estimaciones de países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2021 en lugar de 2023).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

CUADRO 7: Continuación

País o territorio	Preprimaria					Primaria							Secundaria							Código del país
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	
	Profesorado (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes capacitados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Profesorado (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes capacitados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo del profesorado	% que recibe formación continua	Profesorado (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes capacitados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo del profesorado	% que recibe formación continua	
Indicador 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	2023					2023							2023							
África subsahariana																				
Angola	18 ₋₁	44 ₋₁	65 ₋₁	65 ₋₂	...	97 ₋₁	54 ₋₁	93 ₋₂	81 ₋₂	...	...	...	88 ₋₂	28 ₋₂	92 ₋₂	83 ₋₂	...	...	...	AGO
Benín	7 ₋₂	...	53 ₋₂	53 ₋₂	2 ₋₂	60 ₋₁	40 ₋₁	75 ₋₂	75 ₋₂	28 ₋₁	1,69 _{-1j}	...	57 ₋₁	16 ₋₁	36 ₋₁	94 ₋₁	...	...	...	BEN
Botswana	3 ₋₁	13 ₋₁	92 ₋₁	86 ₋₁	...	17 ₋₁	23 ₋₁	100 ₋₁	98 ₋₁	...	...	...	15 ₋₂	11 ₋₂	...	...	...	...	...	BWA
Burkina Faso	7	20	43	89	2	84	34	91	100	9	1,35 _{-1j}	...	68	18	65	70	8	2,15 _{-1j}	...	BFA
Burundi	2 ₋₃	52 ₋₃	...	94 ₋₃	...	52 ₋₃	44 ₋₃	100 ₋₄	94 ₋₃	...	...	...	26 ₋₄	...	...	99 ₋₄	...	...	...	BDI
Cabo Verde	1 ₋₃	17 ₋₃	30 ₋₃	30 ₋₃	...	3 ₋₂	20 ₋₂	93 ₋₂	99 ₋₂	3 ₋₃	...	...	4 ₋₂	15 ₋₂	95 ₋₂	93 ₋₂	4 ₋₃	...	...	CPV
Camerún	30 ₋₁	...	73 ₋₁	22 ₋₁	...	114 ₋₁	...	82 ₋₁	15 ₋₁	...	...	...	118	17	60	41	...	...	...	CMR
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF
Chad	1	27	78	22	...	51	58	64	36	...	...	...	33	23	61	39	...	...	...	TCO
Comoras	...	...	...	...	...	4	28	75	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COM
Congo	2	13	...	100	...	23	38	...	50	...	...	...	38	...	...	69	...	...	...	COG
Côte d'Ivoire	11	23	100	100	4	106	44	100	100	6	...	...	97	32	100	100	...	...	...	CIV
Congo, R. D.	38	22	86	14	~2	561	38	13	87	~2	...	...	622	13	...	...	...	...	...	COD
Djibouti	0,3	24	6	100	...	3	25	66	100	1	...	...	4	20	76	100	4	...	...	DJI
Guinea Ecuat.	...	...	...	...	...	5 ₋₄	23 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
Eritrea	2 ₋₁	29 ₋₁	40 ₋₁	69 ₋₁	...	12 ₋₁	33 ₋₁	77 ₋₁	85 ₋₁	...	...	...	10 ₋₁	27 ₋₁	...	88 ₋₁	...	...	...	ERI
Eswatini	...	...	...	...	...	9	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SWZ
Etiopía	72	56	...	80 ₋₁	...	358	43	...	94	...	...	...	129 ₋₂	...	...	10 ₋₂	...	...	...	ETH
Gabón	5 ₋₄	...	40 ₋₄	54 ₋₄	...	10 ₋₄	...	52 ₋₄	77 ₋₄	...	...	...	10 ₋₄	...	...	72 ₋₄	...	...	...	GAB
Gambia	4 ₋₂	...	75 ₋₂	75 ₋₂	...	12 ₋₂	...	88 ₋₂	88 ₋₂	...	...	...	12 ₋₂	30 ₋₂	72 ₋₂	72 ₋₂	...	...	...	GMB
Ghana	64 ₋₂	...	61 ₋₂	61 ₋₂	...	173 ₋₂	...	66 ₋₂	66 ₋₂	...	...	...	196 ₋₂	...	78 ₋₂	78 ₋₂	...	...	...	GHA
Guinea	6 ₋₂	37 ₋₂	35 ₋₃	89 ₋₂	...	46 ₋₂	45 ₋₂	69 ₋₂	97 ₋₂	...	...	...	33 ₋₂	23 ₋₂	50 ₋₄	95 ₋₂	...	...	...	GIN
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KEN
Lesotho	...	...	...	...	...	10	31	100	100	...	...	...	6	...	98	100	...	...	...	LSO
Liberia	28 ₋₁	...	34 ₋₁	72 ₋₃	...	37 ₋₁	15 ₋₁	62 ₋₁	75 ₋₂	...	0,77 _{-3j}	...	18 ₋₃	15 ₋₃	...	...	0,89 _{-3j}	...	...	LBR
Madagascar	44 ₊₁	24 ₊₁	44 ₋₄	99 ₋₄	...	139 ₊₁	38 ₊₁	15 ₋₄	100 ₋₄	...	...	...	82 ₋₄	...	...	...	...	...	...	ODM
Malawi	...	...	...	...	...	85	54	...	100	...	...	...	15 ₋₄	68 ₋₄	...	58 ₋₄	...	...	...	MWI
Mali	6	26	17	59	...	60	50	37	24	...	...	...	80	16	41	40	...	...	...	MLI
Mauritania	...	...	...	...	...	22	39	97 ₋₄	...	16 ₋₄	...	...	9 ₋₄	...	93 ₋₄	...	3 ₋₄	...	...	MRT
Mauricio	2	14	100	100	15 ₋₂	6	16	100	100	1 ₋₂	0,84 _{-2j}	...	9	...	56	100	14 ₋₂	1,11 _{-2j}	...	MUS
Mozambique	...	...	...	...	...	134 ₋₁	...	99 ₋₁	100 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MOZ
Namibia	...	...	...	...	...	20 ₋₁	28 ₋₁	96 ₋₁	90 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NAM
Níger	6	34	95	100	11 ₋₁	68	44	98	100	3	...	...	25	36	31	94	...	...	...	NER
Nigeria	...	...	...	...	...	913 ₋₂	33 ₋₂	...	...	...	...	...	912 ₋₂	15 ₋₂	...	...	...	...	...	NGA
Rwanda	9	58	53	99	18	68	42	68	100	8	...	...	34	24	76	91	6	...	...	RWA
Santo Tomé y Príncipe	1 ₋₄	...	27 ₋₄	...	...	1 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	STP
Senegal	16	19	39	35	...	72	32	74	69	...	...	...	56	23	73	96	...	...	...	SEN
Seychelles	0,2	19	73	80	2	1	14	80	89	6 ₋₁	...	...	1	11	90	98	5	...	...	SYC
Sierra Leona	6	27	59	66	15 ₋₁	46	44	66	75 ₋₁	22	0,57 _{-2j}	...	...	...	...	...	0,63 _{-2j}	...	...	LES
Somalia	1 ₋₁	23 ₋₁	39 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
Sudáfrica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,36 _{-4j}	90 _{-2j}	182 ₋₁	30 ₋₁	...	...	5 ₋₁	2,36 _{-4j}	91 _{-4j}	ZAF
Sudán del Sur	4 ₋₂	43 ₋₂	50 ₋₂	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SSD
Togo	7	35	79	39	19	39	43	80	51	10	1,68 _{-1j}	...	51	18	34 ₋₂	69 ₋₂	...	1,94 _{-1j}	...	TGO
Uganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UGA
República Unida de Tanzania	16	102	...	80	...	207	55	...	98	0,1 ₋₂	...	...	106 ₋₃	...	...	99 ₋₃	...	...	...	TZA
Zambia	...	...	...	...	...	83 ₋₃	41 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB
Zimbabwe	18 ₋₁	36 ₋₁	77 ₋₁	68 ₋₃	...	84 ₋₁	35 ₋₁	98 ₋₁	99 ₋₃	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZWE

CUADRO 7: Continuación

País o territorio	Preprimaria					Primaria							Secundaria							Código del país
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	
	Profesorado (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes capacitados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Profesorado (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes capacitados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo del profesorado	% que recibe formación continua	Profesorado (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes capacitados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo del profesorado	% que recibe formación continua	
Indicador 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	2023					2023							2023							
Norte de África y Asia Occidental																				
Argelia	20	26	100	7	~2	212	24	92	13	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DZA
Armenia	9	8	74	100	0,2	8	20	84	100	7	0,91-11	54-41	24	12	85	100	6	0,91-11	...	ARM
Azerbaiyán	12	17	91	96	2	40	16	99	100	4	...	97-21	116	9	99	100	4	...	...	AZE
Bahrein	2	13	100	100	0,3	9	13	100	100	6	...	94-21	9	12	100	100	4	...	95-41	BHR
Chipre	2-1	14-1	100-2	100-2	...	5-1	11-1	100-2	100-2	...	...	93-21	7-1	8-1	100-2	100-2	...	...	97-41	CYP
Egipto	59	21	81-2	83	3-3	427	32	87-2	87	1-2	...	98-21	463	...	85-2	83	3-2	...	87-41	EGY
Georgia	17	9	...	...	...	32	11	...	...	6	...	89-21	43-3	...	...	...	...	...	98-11	GEO
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
Israel	...	...	...	...	...	85-1	12-1	...	...	...	0,68-1	92-11	...	...	...	...	0,73-1	89-41	...	ISR
Jordania	9	17	100	100	12-2	63	18	100	100	16	...	94-21	73	14	100	100	7-2	...	74-41	JOR
Kuwait	9-2	7-2	100-2	92-3	...	33-2	8-2	100-2	75-3	...	...	94-41	47-2	...	100-2	...	...	...	96-41	KWT
Libano	13	16	40	60	14	36	14	41	59	12	...	...	...	...	...	...	...	...	85-41	LBN
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
Marruecos	...	...	100-1	100-1	...	181	26	100	100	1	...	70-21	169	20	100	100	5-2	...	92-11	MAR
Omán	51	...	1001	1001	38-2	301	...	1001	1001	4-1	...	98-21	431	...	981	981	...	...	89-41	OMN
Qatar	3	16	100	100	19	14	12	100	100	6	1,94-41	96-21	12	13	100	100	4	1,94-41	96-41	PSE
Arabia Saudita	21-1	23-1	100-1	100-1	...	235-1	14-1	100-1	100-1	...	...	86-21	237-1	14-1	100-1	100-1	...	...	93-41	QAT
Estado de Palestina	10	17	100	32	47-2	25	21	100	39	5	1,63-11	...	51	17	100	36	4	1,63-11	...	SAU
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
República Árabe Siria	6	25	11	60	3-2	146	15	43	70	...	...	...	53	25	44	93	...	...	...	SYR
Túnez	4	...	100	100	...	85	16	100	100	3-1	1,71-11	...	90	...	96	96	0,2-1	1,92-11	...	TUN
Türkiye	107-1	17-1	...	...	...	310-1	18-1	...	...	...	1,32-1	55-21	766-1	15-1	...	...	...	1,34-1	61-41	TUR
Emiratos Árabes Unidos	17	14	100	100	...	37	15	100	100	...	...	94-21	97	9	100	100	...	...	98-11	SON
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
Asia Central y Meridional																				
Afganistán	...	...	...	...	...	136-4	50-4	...	83-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AFG
Bangladesh	...	...	...	...	...	385	42	77	100	2-2	...	...	547	29	65	100	...	...	...	BGD
Bhután	1-1	11-1	100-3	100-1	...	3-1	25-1	100-1	100-1	4-1	...	...	7-1	10-1	98-1	98-1	46-4	...	...	BTN
India	2593	13	93	99	14	4825	27	95	95	5	...	...	6730	20	92	93	7	...	...	IND
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93-11	...	...	...	...	...	...	86-41	IRN
Kazajistán	108+1	9+1	100+1	100+1	1+1	114+1	14+1	100+1	100+1	2+1	...	96-21	252+1	10+1	100+1	100+1	...	...	94-41	KAZ
Kirguistán	10+1	27+1	93+1	...	...	26+1	23+1	96+1	...	...	...	...	63-1	...	...	...	...	...	...	KGZ
Maldivas	2-1	12-1	65-1	100-1	...	5-1	...	87-1	100-1	...	...	...	3-1	...	98-1	100-1	...	...	...	MDV
Nepal	57+1	21+1	82-2	98+1	1	161+1	22+1	96+1	94+1	4+1	...	...	111+1	33+1	93+1	95+1	6-3	...	...	NPL
Pakistán	...	...	...	...	...	461-1	52-1	80-1	...	...	...	62-41	1361-1	12-1	71-1	...	...	...	...	PAK
Sri Lanka	34-1	13-1	47-1	80-1	32-2	72-1	23-1	87-1	98-1	3-1	0,87-31	...	155-1	16-1	81-1	96-1	...	0,87-31	...	LKA
Tayikistán	10	10	...	...	...	38+1	27+1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
Turkmenistán	...	...	...	...	...	24-1	26-1	100-2	100-1	...	...	...	81-1	11-1	100-2	100-1	...	...	...	TKM
Uzbekistán	132	...	100	100	...	126+1	21+1	100+1	100+1	...	...	100-21	329+1	13+1	100+1	100+1	...	...	...	UZB
Asia Oriental y Sudoriental																				
Brunei Darussalam	1	15	63	74	13	4	10	85	92	5	...	...	5	8	91	91	3	...	...	BRN
Camboya	6	70	100	100	...	45	49	100	100	...	...	...	107-2	...	100-2	...	...	...	...	KHM
China	3302	14	...	98	15	6719	16	...	99	8	...	...	7252	13	...	95	5	...	...	CHN
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
Hong Kong, China	13	12	97	100	13	29	12	94	100	7	1,41-21	92-21	32	11	91	100	8	1,55-21	99-11	HKG
Indonesia	691	7	3	28	3	1464	20	35	96	4	...	...	1005	27	38	98	27	...	...	IDN
Japón	98-1	28-1	...	...	...	439-1	14-1	...	...	...	...	67-41	630-1	11-1	...	...	...	...	81-41	JPN
RDP Lao	13+1	14+1	11+1	...	4-2	24+1	31+1	66+1	...	5-2	...	...	36-1	...	94-1	...	5-2	...	...	LAO
Macao, China	1	13	100	100	4	3	13	99	100	2	1,41-11	95-21	3	11	94	100	1	1,46-11	99-11	MAC
Malasia	66	14	37	84	1	255	12	90	100	4	0,91-21	...	239	11	87	100	2	0,91-21	97-11	MYS
Mongolia	9	27	98-1	93	3-1	12	33	98	98	1-2	...	...	22-4	...	87-4	94-4	5-4	...	...	MNG
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MMR
Filipinas	77-1	...	100-1	100-1	6-2	524-1	...	100-1	100-1	1-1	1,09-31	85-41	478-1	...	100-1	100-1	3-1	1,09-31	...	PHL
República de Corea	82-1	12-1	100-1	100-1	...	169-1	16-1	100-1	100-1	...	1,33-1	78-41	229-1	11-1	100-1	100-1	...	1,33-1	97-11	KOR
Singapur	...	...	...	...	...	17-1	14-1	98-1	100-1	...	1,48-21	85-21	14-1	12-1	98-1	100-1	...	1,48-21	97-41	SGP
Tailandia	155+1	11+1	100+1	100+1	...	308+1	15+1	100+1	100+1	...	...	...	250+1	20+1	100+1	100+1	...	...	...	THA
Timor-Leste	1-3	35-3	...	33-3	...	7	32	...	76-3	...	...	...	6-3	26-3	...	85-3	...	...	...	TLS
Viet Nam	355	12	86	86	13	379	24	83	83	18	...	...	456-1	21-1	91-1	91-1	...	...	...	VNM

CUADRO 7: Continuación

País o territorio	Preprimaria					Primaria							Secundaria							Código del país
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	
Indicador 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	2023					2023							2023							
Oceanía																				
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,08 ₋₁	91 ₋₂₁	...	...	...	...	...	1,08 ₋₁	99 ₋₁₁	AUS
Islas Cook	-	17	100	41	10	0,1	16	100	46	23	...	...	0,1	18	98	68	25	...	...	COK
Fiji	1	16	92	100	22	7	17	96	100	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
Kiribati	1	12	95	96	...	1	24	92	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
Islas Marshall	...	...	...	...	...	0,5 ₋₁	12 ₋₁	52 ₋₁	67 ₋₁	3 ₋₁	1,07 ₋₁₁	...	0,4 ₋₁	13 ₋₁	74 ₋₁	79 ₋₁	...	1,07 ₋₁₁	...	MHL
Micronesia, E. F.	0,2 ₋₁	10 ₋₁	14 ₋₂	92 ₋₁	3 ₋₄	1 ₋₁	16 ₋₁	28 ₋₂	89 ₋₁	2 ₋₃	...	...	1 ₋₂	...	31 ₋₂	92 ₋₂	11 ₋₂	...	...	FSM
Nauru	~ ₋₃	20 ₋₃	...	92 ₋₄	...	0,1	33	16	84	...	...	...	-	76	88 ₋₁	100	32	...	...	NRU
Nueva Zelanda	15 ₋₁	7 ₋₁	...	...	...	27 ₋₁	14 ₋₁	...	...	...	0,94 ₋₁	83 ₋₂₁	37 ₋₁	15 ₋₁	...	...	...	0,94 ₋₁	87 ₋₄₁	NZL
Niue	-	4	33	33	...	-	10	100 ₋₁	100	...	...	...	-	6	14	86	...	...	...	NIU
Palau	-	21	83	33	...	0,1	11	94	65	38 ₋₁	...	...	0,2	9	91	78	...	...	...	PLW
Papúa Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
Samoa	0,4	13	...	100	...	2	22	...	100	...	0,97 ₋₃₁	...	...	...	...	...	...	0,97 ₋₃₁	...	WSM
Salomón, Islas	1	36	...	...	11 ₋₄	6	17	82 ₋₄	82 ₋₄	1 ₋₄	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
Tokelau	-	11	33	100	~ ₋₂	-	9	44	100	~ ₋₂	...	...	-	4	95	100	~ ₋₂	...	...	TKL
Tonga	0,2	12	81	83	...	1	20	93	98	3 ₋₁	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
Tuvalu	0,1	10	92	83 ₋₁	9 ₋₃	0,1	15	65	35	9	...	...	0,1	10	58	34	48	...	...	TUV
Vanuatu	1	12	100 ₋₁	100	...	2	25	100 ₋₁	100	7 ₋₁	...	...	1	43	100 ₋₂	100	...	...	...	VUT
América Latina y el Caribe																				
Anguila	~ ₋₁	9 ₋₁	...	...	...	0,1 ₋₁	19 ₋₁	...	...	...	...	...	0,1 ₋₁	7 ₋₁	...	...	...	...	...	AIA
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	1 ₋₄	12 ₋₄	48 ₋₄	...	...	...	...	1 ₋₄	...	50 ₋₄	...	...	...	...	ATG
Argentina	91 ₋₂	...	...	...	...	292 ₋₁	16 ₋₁	...	...	...	0,96 ₋₂₁	79 ₋₄₁	...	...	...	...	...	0,78 ₋₂₁	...	ARG
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
Bahamas	0,4	9	94	94	...	2	11	92	92	...	...	...	3	11	91	91	...	...	...	BHS
Barbados	0,4	12	70	100	...	2	11	75	100	...	1,14 ₋₂₁	...	1	15	51	100	...	1,14 ₋₂₁	...	BRB
Belize	0,4	18	74	26	...	3	18	89	11	...	1,14 ₋₃₁	...	2	16	73	27	...	...	...	BLZ
Bolivia, E. P.	12	28	89	11	7	76	18	90	10	5	1,34 ₋₁₁	...	71	18	90	10	4	1,53 ₋₁₁	...	BOL
Brasil	344 ₋₁	15 ₋₁	81 ₋₂	...	...	813 ₋₁	19 ₋₁	93 ₋₂	...	...	...	90 ₋₂₁	1496 ₋₁	15 ₋₁	81 ₋₂	...	...	...	97 ₋₁₁	BRA
Islas Vírgenes Británicas	0,1 ₋₃	...	49 ₋₃	~ ₋₁	...	0,3 ₋₁	8 ₋₁	50 ₋₁	~ ₋₁	11 ₋₁	...	...	0,3 ₋₁	7 ₋₁	48 ₋₁	1 ₋₁	...	...	...	VGB
Islas Caimán	0,1 ₋₁	...	85 ₋₁	85 ₋₁	60 ₋₁	0,4	12	98	100	4 ₋₂	...	...	0,4	11	99	100	1 ₋₂	...	...	CYM
Chile	27 ₋₁	22 ₋₁	...	...	...	94 ₋₁	17 ₋₁	...	...	...	0,77 ₋₃	75 ₋₄₁	93 ₋₁	17 ₋₁	...	...	...	0,77 ₋₃	73 ₋₄₁	CHL
Colombia	47 ₋₁	40 ₋₁	97 ₋₁	97 ₋₁	10 ₋₂	181 ₋₁	23 ₋₁	98 ₋₁	98 ₋₁	6 ₋₂	1,94 ₋₁₁	73 ₋₄₁	191 ₋₁	25 ₋₁	98 ₋₁	98 ₋₁	3 ₋₁	1,94 ₋₁₁	95 ₋₁₁	COL
Costa Rica	12 ₋₁	11 ₋₁	90 ₋₃	97 ₋₃	2 ₋₃	43 ₋₁	11 ₋₁	94 ₋₃	98 ₋₃	10 ₋₃	0,97 ₋₁	66 ₋₄₁	37 ₋₁	14 ₋₁	97 ₋₃	99 ₋₃	6 ₋₃	1,00 ₋₁	91 ₋₁₁	CRI
Cuba	20	18	100	70	...	87	8	100	72	1 ₋₄	...	88 ₋₄₁	84	8	100	73	3 ₋₄	...	...	CUB
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
Dominica	0,2	7	54	46	27 ₋₁	1	10	66	74	~ ₋₁	...	...	1	9	44	57	~ ₋₁	...	...	DMA
República Dominicana	19	17	-	100	39 ₋₂	79	15	-	100	8 ₋₂	1,49 ₋₁₁	83 ₋₄₁	81	11	-	100	...	1,49 ₋₁₁	98 ₋₁₁	DOM
Ecuador	31	20	93	95	8	80	22	90	95	7	1,57 ₋₁₁	80 ₋₄₁	93	20	77	97	8	1,57 ₋₁₁	...	ECU
El Salvador	7	27	98	100	...	23	27	98	100	...	...	65 ₋₄₁	19	24	95	100	...	...	...	SLV
Granada	0,3 ₋₁	12 ₋₁	51 ₋₁	51 ₋₁	...	1 ₋₁	...	60 ₋₁	60 ₋₁	...	...	...	1 ₋₁	...	39 ₋₁	19 ₋₁	...	...	...	GRD
Guatemala	32	21	...	...	...	103	23	...	...	...	...	49 ₋₄₁	93	12	...	...	...	...	...	GTM
Guyana	2	13	66	22	...	5	17	66	23	...	...	...	5	13	71	25	...	...	...	GUY
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
Honduras	3 ₋₁	...	...	65 ₋₁	75 ₋₁	42 ₋₁	...	...	73 ₋₁	12 ₋₁	...	63 ₋₄₁	49 ₋₁	...	...	72 ₋₁	6 ₋₁	...	...	HND
Jamaica	9	11	86	100	82 ₋₁	13	16	95	100	4 ₋₃	...	...	13	15	100	100	4	...	...	JAM
México	227 ₋₁	18 ₋₁	81 ₋₂	81 ₋₂	...	568 ₋₁	24 ₋₁	91 ₋₂	91 ₋₂	...	1,11 ₋₁	62 ₋₄₁	861 ₋₁	15 ₋₁	88 ₋₂	...	...	1,42 ₋₁	...	MEX
Montserrat	~ ₋₃	5 ₋₃	69 ₋₄	100 ₋₄	...	~ ₋₃	...	76 ₋₄	100 ₋₄	...	...	...	~ ₋₃	...	46 ₋₄	100 ₋₄	...	...	...	MSR
Nicaragua	3	79	55	96	...	30	30	59	89	...	...	61 ₋₄₁	13	36	18	87	...	...	...	NIC
Panamá	5 ₋₂	...	...	...	...	22 ₋₂	...	...	...	...	...	84 ₋₄₁	...	...	...	...	...	...	97 ₋₁₁	PAN
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90 ₋₄₁	...	...	...	...	...	...	...	PRY
Perú	88	18	...	...	...	217	17	13	81	...	...	95 ₋₄₁	220	15	29	63	...	...	98 ₋₁₁	POR
Saint Kitts y Nevis	0,1 ₋₂	10 ₋₂	17 ₋₄	...	...	0,4 ₋₂	13 ₋₂	68 ₋₂	32 ₋₂	...	...	...	1 ₋₂	8 ₋₂	...	...	...	...	...	KNA
Santa Lucía	0,2 ₋₁	...	...	...	...	1	14	77	100	...	...	...	1	10	68	98	...	...	...	LCA
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	...	1	12	79	...	...	...	...	1	12	61	...	...	...	...	VCT
Sint Maarten	...	...	...	...	...	0,4	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
Suriname	0,1	170	100	93	7 ₋₃	1	30	100	100	...	...	...	5	13	...	...	...	...	...	SUR
Trinidad y Tobago	2	11	100	100 ₋₂	2 ₋₃	8	16	81	100	...	1,35 ₋₂₁	...	7	12	91 ₋₃	100 ₋₁	...	1,64 ₋₃₁	...	TTO
Islas Turcas y Caicos	0,1	19	81	56	...	0,3	13	80	71	24 ₋₂	...	...	0,3	11	93	85	10 ₋₂	...	...	TCA
Uruguay	5 ₋₁	26 ₋₁	...	100 ₋₁	...	20 ₋₁	15 ₋₁	100 ₋₁	100 ₋₁	...	0,76 ₋₂₁	49 ₋₄₁	...	...	...	...	...	0,76 ₋₂₁	...	URY
Venezuela, R.B.	114	15	95	5	...	283	12	88	12	...	...	...	272	10	88	12	...	...	...	VEN

CUADRO 7: Continuación

País o territorio	Preprimaria					Primaria							Secundaria							Código del país
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	
	Profesorado (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes capacitados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Profesorado (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes capacitados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo del profesorado	% que recibe formación continua	Profesorado (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes capacitados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo del profesorado	% que recibe formación continua	
Indicador 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	2023					2023							2023							
Europa y América del Norte																				
Albania	5	13	53-2	68-2	1-2	10	15	62-2	80-2	5-2	0,84-11	92-21	23	9	67-2	57-2	8-2	0,88-11	...	ALB
Andorra	0,2	12	100	100	10	0,4	10	100	100	7	...	...	1	8	100	100	8	...	...	AND
Austria	26-1	10-1	...	...	...	31-1	11-1	...	...	...	0,65-1	84-21	75-1	9-1	...	...	...	0,66-1	...	AUT
Belarús	44	7	95	56	5	22	...	99	100	4	...	...	73	...	97	100	...	...	...	BLR
Bélgica	38-1	11-1	...	...	...	80-1	10-1	...	...	...	...	73-41	137-1	8-1	...	...	...	...	...	BEL
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BMU
Bosnia y Herzegovina	2	12	...	...	...	10	15	...	...	...	...	47-41	27	8	...	...	...	...	...	BIH
Bulgaria	19-1	11-1	...	...	...	23-1	10-1	...	...	...	0,65-1	61-21	42-1	12-1	...	...	...	0,65-1	...	BGR
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,18-2	81-41	...	...	...	...	...	1,18-2	...	CAN
Croacia	10-1	11-1	...	...	...	13-1	11-1	...	...	...	...	93-21	53-1	6-1	...	...	...	...	...	HRV
Chequia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,55-1	71-21	...	...	...	...	...	0,55-1	...	CZE
Dinamarca	20-1	9-1	...	...	...	43-1	10-1	...	...	...	0,74-1	53-21	53-1	10-1	...	...	...	0,75-1	...	DNK
Estonia	...	...	...	...	...	8-1	11-1	...	...	...	...	...	9-2	...	...	...	...	...	...	EST
Finlandia	22-1	9-1	...	...	...	29-1	13-1	...	...	...	0,76-1	46-21	42-1	13-1	...	...	...	0,81-1	71-41	FIN
Francia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,64-1	64-21	458-4	...	...	...	...	0,69-1	87-41	FRA
Alemania	351-1	7-1	...	...	...	265-1	12-1	...	...	...	0,96-1	66-21	601-1	11-1	...	...	...	1,04-1	98-11	DEU
Grecia	20-1	9-1	...	...	...	75-1	8-1	...	...	...	0,72-1	...	81-1	9-1	...	...	...	0,72-1	...	GRC
Hungría	26-1	12-1	...	...	...	38-1	10-1	...	...	...	0,40-1	58-41	81-1	10-1	...	...	...	0,40-1	64-41	HUN
Islandia	3-1	4-1	...	...	...	4-1	9-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ISL
Irlanda	...	...	...	...	...	41-1	13-1	...	...	...	0,98-1	76-41	32-1	14-1	...	...	...	0,99-1	97-41	IRL
Italia	128-1	10-1	...	...	...	250-1	11-1	...	...	...	0,63-1	93-21	478-1	10-1	...	...	...	0,68-1	84-41	ITA
Letonia	8-1	10-1	100-2	...	...	10-1	12-1	100-2	...	...	...	95-21	13-1	9-1	100-2	...	...	...	...	LVA
Liechtenstein	0,1-2	7-2	...	...	...	0,3-2	7-2	...	...	...	...	...	0,3-2	10-2	...	...	...	...	...	LIE
Lituania	13-1	8-1	83-3	83-3	...	9-1	14-1	91-3	91-3	...	1,10-1	87-21	27-1	9-1	95-3	95-3	...	1,10-1	96-41	LTU
Luxemburgo	3-1	7-1	...	...	...	6-1	7-1	...	...	...	1,21-1	...	6-1	...	...	...	...	1,30-1	...	LUX
Malta	1-2	...	92-2	...	...	2-2	...	84-2	...	...	...	89-21	5-2	...	68-2	...	...	...	...	MLT
Mónaco	0,1	16	82	92	15	0,2	11	77	78	3	...	...	0,4	8	71	88	18	...	...	MCO
Montenegro	2	12	...	100	...	...	...	...	...	...	...	88-21	7	8	...	100	...	...	...	MNE
Países Bajos (Reino de los)	32-1	15-1	...	...	...	102-1	11-1	...	...	...	0,84-1	61-21	118-1	14-1	...	...	...	0,90-1	...	NLD
Macedonia del Norte	...	...	...	...	...	8-1	14-1	...	...	...	...	81-21	19-1	8-1	...	...	...	...	...	MKD
Noruega	16-1	10-1	...	...	...	52-1	8-1	...	...	...	0,69-1	58-21	57-1	8-1	...	...	...	0,69-1	60-41	NOR
Polonia	115-1	13-1	100-4	...	...	131-1	12-1	100-4	...	...	0,60-1	80-21	326-1	10-1	100-4	...	...	0,60-1	...	POL
Portugal	17-1	16-1	100-3	100-3	...	52-1	11-1	100-3	100-3	...	1,21-1	78-21	...	...	100-3	100-3	...	1,21-1	97-11	PRT
República de Moldova	10-1	12-1	100	92	...	7-1	18-1	100	99	...	...	...	20	...	100	96	...	...	...	MDA
Rumanía	36-1	14-1	...	...	...	47-1	18-1	...	...	...	0,74-1	...	125-1	12-1	...	...	...	0,74-1	71-41	ROU
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	327	23	96	96-1	...	...	94-21	1336	8	80	80-1	...	...	98-41	RUS
San Marino	0,1	6	40	60	...	0,2	...	35	65	...	...	...	0,3	6	...	96	...	...	...	SMR
Serbia	16-1	11-1	...	100-1	...	19-1	14-1	...	100-1	...	...	89-21	67-1	7-1	...	100-1	...	...	...	SRB
Eslovaquia	16-1	11-1	98-1	100-1	...	19-1	12-1	98-1	100-1	...	0,48-1	70-21	37-1	12-1	98-1	100-1	...	0,48-1	...	SVK
Eslovenia	3-1	18-1	...	...	...	...	...	...	...	...	0,85-1	79-21	...	...	...	...	...	0,85-1	...	SVN
España	100-1	12-1	100-1	100-1	...	244-1	12-1	100-1	100-1	...	1,06-1	79-21	331-1	11-1	100-1	100-1	...	1,18-1	...	ESP
Suecia	38-1	12-1	...	...	...	71-1	12-1	...	...	...	0,80-2	78-21	77-1	13-1	...	...	...	0,81-2	77-41	SWE
Suiza	16-1	11-1	...	...	...	56-1	10-1	...	...	...	...	...	65-1	9-1	...	...	...	...	...	CHE
Ucrania	...	...	...	...	...	106	14	90	10	...	...	...	283	9	95	5	...	...	...	UKR
Reino Unido	31-1	54-1	...	...	...	282-1	17-1	...	...	...	...	...	386-1	16-1	...	...	...	...	...	GBR
Estados Unidos	555-1	15-1	100-1	100-1	...	1774-1	13-1	100-1	100-1	...	0,65-1	93-41	1737-1	15-1	100-1	100-1	...	0,68-1	94-41	USA



Alumnos y profesoras esperan sentados el examen escolar en el aula el 25 de marzo de 2021 en Ratchaburi (Tailandia).

Crédito: Saksorn kumjit/Shutterstock.com*

Cuadros de ayuda

INTRODUCCIÓN

Los datos de los cuatro cuadros siguientes sobre asistencia oficial para el desarrollo (AOD) proceden de la base de datos Estadísticas de Desarrollo Internacional (IDS) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). La base de datos IDS registra la información facilitada anualmente por todos los miembros del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE, así como por un número creciente de donantes no pertenecientes al CAD. La base de datos IDS incluye la base de datos del DAC así como la del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS) de proyectos individuales. Las cifras de la AOD proceden de la base de datos del CAD, mientras que las de la ayuda a la educación proceden de la base de datos del CRS. Las cifras de las bases de datos del CAD y del CRS se expresan en dólares estadounidenses a precios constantes de 2022. Las bases de datos del CAD y del CRS están disponibles en: www.oecd.org/dac/stats/ids/online.htm. En 2019, la metodología para definir la AOD cambió:

En 2019, la metodología para definir la AOD cambió:

- El método basado en el flujo de caja, utilizado para los cuadros 2 a 4, incluye tanto las subvenciones como los préstamos que (a) el sector oficial asume; (b) tienen como principal objetivo la promoción del desarrollo económico y el bienestar; y, en el caso de los préstamos, (c) se conceden en condiciones financieras favorables (con un elemento de subvención de al menos el 25 %).
- El nuevo método del equivalente de subvención, que se utiliza para el cuadro 1, solo contabiliza como AOD las subvenciones y el elemento de subvención de los préstamos en condiciones favorables.

El glosario de términos y conceptos del CAD está disponible en: www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm.

BENEFICIARIOS Y DONANTES DE LA AYUDA

La lista del CAD de receptores de AOD está formada por todos los países de ingresos bajos y medios, según la clasificación de ingresos del Banco Mundial. Para más información, véase: www.oecd.org/development/financing-sustainable-development/development-finance-standards/historyofdaclists/aidrecipientcountries.htm.

Los *donantes bilaterales* son países que proporcionan ayuda al desarrollo directamente a los países receptores. La mayoría son miembros del CAD. Los donantes bilaterales también contribuyen sustancialmente a la financiación de los donantes multilaterales a través de contribuciones registradas como AOD multilateral.

Los *donantes multilaterales* son instituciones internacionales con miembros gubernamentales que realizan muchas o todas sus actividades en apoyo a los países receptores de la ayuda y el desarrollo. Entre ellos, figuran los bancos multilaterales de desarrollo (por ejemplo, el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo), los organismos de las Naciones Unidas y las agencias regionales.

- Los flujos bilaterales se refieren a donantes bilaterales que contratan a donantes multilaterales para ejecutar un programa.
- Los flujos multilaterales se refieren a las contribuciones de donantes bilaterales reunidas con otras contribuciones y desembolsadas a discreción del donante multilateral para financiar sus propios programas y gastos de funcionamiento.

Para consultar la lista de donantes bilaterales y multilaterales, véase la hoja de trabajo «Donantes» en: <https://webfs.oecd.org/oda/DataCollection/Resources/DAC-CRS-CODES.xls>.

CUADRO 1: DESARROLLO Y ASISTENCIA HUMANITARIA

La AOD comprende la ayuda bilateral y multilateral al desarrollo, tanto la asignable por sectores como la no asignable (por ejemplo, apoyo presupuestario general, ayuda humanitaria y reducción de la deuda). Los desembolsos de la AOD se presentan del siguiente modo:

- AOD total
 - En volumen, en millones de dólares
 - En porcentaje de la renta nacional bruta (RNB)
- Contribuciones a donantes multilaterales (un subconjunto de la AOD total)
 - En volumen, en millones de dólares
 - En porcentaje del total de desembolsos de AOD.

La asistencia humanitaria comunicada es un subconjunto de la AOD total de la base de datos CRS de la OCDE. Se ha estimado utilizando el enfoque de flujos de caja.

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 que figura en la base de datos del CRS como asignaciones directas al sector educativo. Se distinguen cuatro niveles educativos:

- El *básico* abarca la educación primaria, las competencias básicas para la vida para jóvenes y adultos, y la educación de la primera infancia.
- El *secundario* abarca la educación secundaria general y la formación profesional.
- El *postsecundario* abarca la educación terciaria, así como la formación técnica avanzada y de gestión.
- *Nivel no especificado* se refiere a cualquier actividad que no pueda atribuirse únicamente al desarrollo de un nivel educativo concreto, como la investigación educativa y la formación del profesorado. El apoyo a los programas de educación general suele incluirse en esta categoría.

La *ayuda total a la educación* añade a la ayuda directa un componente de apoyo presupuestario general (es decir, la ayuda proporcionada a los gobiernos sin estar destinada a proyectos o sectores específicos). Esta ayuda se comunica de la siguiente manera:

- La *ayuda total a la educación* es la ayuda directa a la educación más el 20 % del apoyo presupuestario general.
- La *ayuda total a la educación básica* es la ayuda directa a la educación básica más el 50 % del «nivel no especificado» y el 10 % del apoyo presupuestario general.
- La *ayuda total a la educación secundaria* es la ayuda directa a la educación secundaria más un 25 % de «nivel no especificado» y un 5 % de apoyo presupuestario general.
- La *ayuda total a la educación postsecundaria* es la ayuda directa a la educación postsecundaria más un 25 % de «nivel no especificado» y un 5 % de apoyo presupuestario general.

La *proporción de la educación en la AOD total* se calcula utilizando la AOD total que figura en el cuadro 1.

CUADRO 4: AYUDA AL DESARROLLO DESTINADA A LA EDUCACIÓN POR DONANTE - LOS 3 PRINCIPALES RECEPTORES

Este cuadro informa de la cantidad y el porcentaje de la ayuda de donantes bilaterales y multilaterales a la educación y a la educación básica asignada a los 3 principales receptores de ayuda de cada donante.

CUADRO 1: Desarrollo y asistencia humanitaria

Donante	ASISTENCIA OFICIAL PARA EL DESARROLLO (AOD)**** Desembolsos																AYUDA HUMANITARIA TOTAL		
	Total								De los cuales, contribuciones a multilaterales										
	Millones de dólares a precios constantes de 2022				En porcentaje de la renta nacional bruta (%)				Millones de dólares a precios constantes de 2022				En porcentaje del total de subvenciones equivalentes (%)				Millones de dólares a precios constantes de 2022		
	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022	2023	2020	2021	2022
Australia	3293	3535	3046	3278	0,21	0,22	0,19	0,19	631	476	456	535	19	13	15	16	267	336	391
Austria	1263	1373	1847	1771	0,30	0,31	0,39	0,38	754	733	767	839	60	53	42	47	65	115	155
Bélgica	2363	2463	2657	2643	0,48	0,43	0,45	0,44	1195	1192	1349	1334	51	48	51	50	201	212	152
Bulgaria*	88	88	232	163	0,13	0,12	0,27	0,19	79	75	94	136	89	85	40	84	2	5	2
Canadá	6034	6506	7836	8266	0,31	0,32	0,37	0,38	1382	1417	2035	1838	23	22	26	22	559	868	1036
Croacia*	79	85	138	141	0,13	0,13	0,19	0,20	59	62	64	81	75	73	46	57	3	1	4
Chequia	333	369	1051	690	0,13	0,13	0,38	0,24	252	280	316	266	76	76	30	39	22	16	38
Dinamarca	2725	2805	2771	3048	0,72	0,71	0,67	0,74	980	872	757	925	36	31	27	30	384	339	435
Estonia*	57	62	201	98	0,17	0,16	0,54	0,28	38	37	44	45	67	59	22	46	5	3	4
Finlandia	1270	1351	1616	1461	0,47	0,47	0,57	0,52	618	693	596	642	49	51	37	44	99	72	101
Francia	13 611	14 195	16 014	14 251	0,53	0,51	0,56	0,50	4797	5686	6641	6100	35	40	41	43	115	75	302
Alemania	28 730	31 149	35 640	33 559	0,73	0,76	0,85	0,79	6596	7954	7322	7679	23	26	21	23	1839	2833	3410
Grecia	330	326	360	300	0,17	0,16	0,17	0,14	244	255	260	296	74	78	72	99	0	1	1
Hungría*	421	405	371	255	0,27	0,28	0,26	0,15	193	169	77	62	46	42	21	24	8	4	53
Islandia	67	72	94	111	0,27	0,28	0,34	0,36	14	14	22	29	20	19	23	26	5	8	15
Irlanda	978	1095	2410	2643	0,31	0,30	0,63	0,67	461	505	586	633	47	46	24	24	122	144	198
Israel	319	412	494	399	0,07	0,09	0,09	0,07	54	91	47	51	17	22	10	13	0	0	34
Italia	4089	5572	6646	5612	0,22	0,29	0,33	0,27	2974	3464	3320	3144	73	62	50	56	152	222	402
Japón	13 216	14 770	17 500	20 244	0,31	0,34	0,39	0,44	2502	3281	2622	3831	19	22	15	19	513	796	537
Kuwait*	399	430	264	..	0,28	0,29	0,16	0,00	33	30	2	..	8	7	1	..	1	23	0
Lituania*	82	89	243	171	0,13	0,14	0,36	0,28	69	70	103	82	83	78	42	48	2	2	50
Luxemburgo	463	509	530	520	1,03	0,99	1,00	0,99	150	165	157	145	32	32	30	28	63	63	82
Países Bajos	5375	4964	6470	6670	0,59	0,52	0,67	0,66	1671	1406	2167	2064	31	28	33	31	189	123	832
Nueva Zelanda**	562	648	515	728	0,26	0,28	0,22	0,30	102	100	100	120	18	15	19	16	51	29	32
Noruega	6162	5349	5161	6756	1,11	0,93	0,86	1,09	1585	1352	1043	1243	26	25	20	18	936	664	761
Polonia	844	939	3496	2216	0,14	0,15	0,53	0,34	615	657	833	731	73	70	24	33	38	23	225
Portugal	408	429	523	478	0,18	0,18	0,21	0,19	250	272	312	282	61	64	60	59	6	4	36
Qatar	608	656	833	675	0,42	0,38	0,37	0,31	51	63	100	81	8	10	12	12	0	356	428
República de Corea	2140	2578	2810	3106	0,14	0,16	0,17	0,18	474	632	589	829	22	25	21	27	143	138	147
Rumanía*	318	405	412	523	0,13	0,15	0,14	0,16	240	321	309	323	76	79	75	62	4	3	16
Arabia Saudita	1872	7020	6628	..	0,25	1,01	0,59	0,00	306	475	302	..	16	7	5	..	232	401	78
Eslovaquia	143	148	172	156	0,14	0,14	0,15	0,14	105	113	131	123	74	76	76	78	1	1	7
Eslovenia	92	110	169	145	0,17	0,19	0,29	0,24	61	66	81	85	67	60	48	58	1	3	7
España	2947	3373	4276	3533	0,23	0,26	0,30	0,24	1976	2026	2069	2120	67	60	48	60	108	143	211
Suecia	6289	5334	5458	5572	1,14	0,91	0,89	0,91	2756	1811	1969	2247	44	34	36	40	33	566	546
Suiza	3637	3840	4497	4808	0,49	0,50	0,56	0,60	886	941	811	936	24	25	18	19	629	396	552
Türkiye	8701	8088	7116	5912	1,14	0,96	0,79	0,60	97	87	142	29	1	1	2	0	7787	7116	5301
Emiratos Árabes Unidos*	1905	1438	1411	1791	0,52	0,40	0,28	0,37	25	95	25	30	1	7	2	2	0	2	0
Reino Unido**	18 744	14 807	15 762	17 667	0,70	0,50	0,51	0,58	6403	5544	3878	6340	34	37	25	36	1054	559	863
Estados Unidos	39 827	51 171	60 522	63 645	0,17	0,20	0,23	0,24	6408	9954	8327	6598	16	19	14	10	10 563	16 766	16 551
Instituciones de la UE	19 318	17 725	22 534	24 788					248	32	17	4	1	0	0	0	3228	2598	3263
TOTAL***	202 183	217 275	251 529	249 548	0,34	0,34	0,38	0,38	49 032	53 697	51 139	53 184	24	25	20	21	33 094	39 308	48 328

Fuente: OCDE-CAD (2024) y CRS (2024).

* No forma parte del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD), pero está incluida en su base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS).

** Incluye los fondos desembolsados a los territorios de ultramar.

*** Incluye la AOD de otros donantes bilaterales y multilaterales no enumerados anteriormente.

**** Los desembolsos de las AOD y las contribuciones a organismos multilaterales se calculan utilizando una nueva metodología de equivalente de subvención.

(...) Datos no disponibles.

CUADRO 2: Asistencia para el desarrollo destinada a la educación por donante

Donante	AOD TOTAL								AOD DIRECTA								PROPORCIÓN					
	Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación en el sector asignable de AOD		Educación básica en el total de la AOD para educación		Educación secundaria en el total de la AOD para educación	
	Millones de dólares a precios constantes de 2022								Millones de dólares a precios constantes de 2022								%					
	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022
Australia	227	227	137	121	51	45	40	61	209	221	88	68	27	19	16	35	9	11	60	53	22	20
Austria	38	36	5	6	20	16	13	14	38	36	4	4	19	15	13	13	8	7	13	16	52	45
Bélgica	112	114	22	21	35	34	56	59	112	114	17	16	33	32	53	57	15	17	19	18	31	30
Canadá	287	283	170	150	78	91	39	42	285	282	123	105	54	69	15	20	8	10	59	53	27	32
Croacia*	2	2	1	0	0	0	1	2	2	2	1	0	0	0	1	2	11	5	43	8	0	0
Chequia	7	7	1	1	1	1	5	5	7	7	0	0	1	1	5	4	12	15	13	14	16	19
Dinamarca	73	77	40	41	12	14	21	22	73	77	17	16	1	1	9	9	6	9	55	54	16	18
Estonia*	3	2	1	0	1	1	1	1	3	2	0	0	0	0	1	1	20	27	30	20	26	27
Finlandia	93	57	61	37	20	12	12	8	93	57	42	27	10	7	3	3	22	13	66	65	21	21
Francia	719	758	243	239	217	258	260	261	697	732	159	145	174	210	218	214	7	8	34	32	30	34
Alemania	1328	1344	521	424	539	652	268	268	1328	1344	255	231	406	555	135	171	7	6	39	32	41	49
Grecia	2	2	0	0	0	0	2	2	2	2	0	0	0	0	2	2	6	8	2	1	0	1
Hungría*	119	143	10	1	2	1	108	141	119	143	7	0	0	0	106	140	53	60	8	1	1	0
Islandia	7	5	4	3	2	1	1	1	7	5	1	1	0	0	0	0	16	13	56	57	24	23
Irlanda	42	43	27	27	6	5	9	10	42	43	23	23	4	3	7	8	14	13	64	64	14	12
Italia	188	407	81	153	30	85	77	168	188	384	55	17	17	17	64	100	17	27	43	38	16	21
Japón	709	922	261	389	121	132	326	401	479	605	71	165	26	20	231	289	4	4	37	42	17	14
Kuwait*	38	34	19	17	10	8	10	8	38	34	0	0	0	0	0	0	5	7	50	50	25	25
Lituania*	5	6	1	0	1	0	4	6	5	6	0	0	0	0	3	6	36	42	18	2	13	1
Luxemburgo	47	40	15	13	27	21	6	6	47	40	7	5	22	17	1	2	21	18	32	33	56	53
Países Bajos	87	80	14	40	6	5	67	35	87	80	14	39	6	5	67	34	3	3	16	50	7	7
Nueva Zelanda**	80	42	23	13	13	6	45	23	58	35	5	5	4	2	36	19	17	13	28	31	16	15
Noruega	418	255	315	169	50	37	52	49	412	245	275	136	31	21	33	33	14	9	75	66	12	15
Polonia	14	16	2	4	1	2	11	11	14	12	1	1	0	1	11	9	5	5	15	23	6	11
Portugal	47	51	16	16	9	10	22	24	47	46	2	2	3	3	15	17	35	36	33	32	20	20
Qatar	126	152	45	79	20	3	61	69	126	148	4	74	0	0	40	67	56	58	36	52	16	2
República de Corea	188	235	41	51	56	59	91	125	188	235	28	25	49	46	84	111	10	12	22	22	30	25
Rumanía*	62	58	0	2	0	1	61	55	62	56	0	0	0	0	61	55	78	94	1	3	0	1
Arabia Saudita	1310	1211	603	552	306	273	401	386	337	195	1	11	5	2	101	115	25	19	46	46	23	23
Eslovaquia	2	4	0	0	0	1	2	2	2	4	0	0	0	1	2	2	9	13	13	13	15	22
Eslovenia	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	7	14	13
España	66	69	30	31	19	17	16	20	66	69	16	16	12	10	9	13	7	7	46	45	29	25
Suecia	113	98	69	47	11	17	33	34	113	98	60	35	7	10	29	28	4	4	61	48	10	17
Suiza	165	165	72	66	68	73	26	26	164	165	46	43	55	61	13	14	8	10	44	40	41	44
Türkiye	440	227	122	21	67	16	251	190	434	227	5	2	8	6	192	180	71	50	28	9	15	7
Emiratos Árabes Unidos*	88	213	39	101	21	51	28	62	57	81	5	3	4	2	11	13	9	10	44	47	24	24
Reino Unido**	596	443	255	196	135	99	206	148	596	443	125	120	71	61	141	111	10	9	43	44	23	22
Estados Unidos	1416	1265	1137	924	88	102	191	239	1380	1228	1090	814	65	47	168	184	8	4	80	73	6	8
TOTAL bilaterales	9279	9173	4407	3965	2044	2155	2828	3052	7929	7581	2554	2151	1117	1248	1901	2145	9	7	47	43	22	23
Fondo Africano de Desarrollo	99	27	45	6	31	16	23	4	20	25	0	0	9	13	1	1	1	2	45	24	32	59
Banco Asiático de Desarrollo	269	307	63	65	176	194	30	49	269	307	28	2	159	163	13	17	8	9	23	21	65	63
Instituciones de la UE	1375	3112	583	1485	436	808	356	818	979	1322	150	250	219	191	140	201	6	8	42	48	32	26
Fondo Monetario Internacional (Fondos Fiduciarios Concesionales)	819	506	409	253	205	127	205	127	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente	428	503	428	503	0	0	0	0	428	503	428	503	0	0	0	0	76	75	100	100	0	0
UNICEF	67	68	45	38	12	13	10	17	67	68	25	16	2	2	0	6	18	18	67	56	18	19
Banco Mundial (Asociación Internacional de Fomento)	1814	2588	717	1190	644	904	453	494	1814	2588	398	706	484	662	294	253	9	12	40	46	35	35
TOTAL multilaterales***	5003	7398	2345	3670	1555	2127	1102	1601	3702	5035	1068	1537	916	1060	464	534	7	8	47	50	31	29
TOTAL	14 281	16 570	6752	7635	3598	4282	3930	4653	11 631	12 616	3622	3688	2033	2308	2365	2680	8	7	47	46	25	26

Fuente: OCDE-CAD, base de datos CRS (2024).

* No forma parte del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD), pero está incluida en su base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS).

** Incluye los fondos desembolsados a los territorios de ultramar.

*** Incluye la AOD de otros organismos multilaterales no enumerados anteriormente.

CUADRO 3: Asistencia para el desarrollo destinada a la educación por beneficiario

Región	AOD TOTAL								AOD DIRECTA								PROPORCIÓN					
	Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación en el sector asignable de AOD	Educación básica en el total de la AOD para educación	Educación secundaria en el total de la AOD para educación			
Millones de dólares a precios constantes de 2022									Millones de dólares a precios constantes de 2022								%					
País	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022
África subsahariana	3975	4390	1990	2204	1177	1358	808	829	3334	4105	1254	1464	809	987	440	459	9	9	49	47	29	30
<i>Sin asignar dentro de la región</i>	112	97	64	48	26	24	22	24	108	90	46	30	17	15	13	15	4	4	57	50	23	25
Angola	33	21	12	5	11	2	10	13	30	20	10	3	9	1	9	12	12	11	37	25	32	11
Benín	45	73	21	25	15	35	9	13	45	73	16	18	13	31	6	9	6	8	47	35	34	48
Botswana	5	2	1	1	3	1	1	1	5	2	1	0	3	1	0	0	5	2	24	31	62	41
Burkina Faso	169	94	75	68	44	10	49	16	160	94	55	59	34	5	39	12	13	8	45	72	26	10
Burundi	33	24	17	10	8	10	8	3	18	24	7	7	3	9	3	2	4	4	51	44	25	42
Cabo Verde	14	10	5	4	5	2	4	4	12	10	1	1	2	1	2	2	8	9	37	39	32	24
Camerún	72	93	38	44	15	35	19	14	61	90	26	38	9	32	12	11	6	9	53	47	21	37
R.C.A.	24	30	12	16	7	7	5	7	17	18	6	5	4	2	2	2	6	6	49	52	30	23
Chad	58	47	28	24	15	14	14	9	36	42	10	16	6	10	6	5	11	9	49	51	26	30
Comoras	17	19	4	3	6	8	7	8	13	18	2	2	5	7	6	7	12	15	25	18	34	41
Congo	17	120	8	61	2	30	6	29	17	32	7	14	2	6	5	6	9	12	49	51	15	25
Côte d'Ivoire	74	168	23	72	34	78	17	17	73	167	14	67	30	76	12	15	5	10	31	43	46	47
Congo, R. D.	315	319	211	278	60	26	43	15	217	317	149	271	29	23	12	12	11	12	67	87	19	8
Djibouti	22	21	12	9	4	4	6	8	19	17	8	4	2	1	4	5	13	11	57	44	17	18
Guinea Ecuat.	2	2	1	1	0	0	0	0	2	2	1	1	0	0	0	0	18	18	69	74	6	11
Eritrea	4	2	1	0	1	1	1	1	4	2	0	0	1	0	1	1	9	3	35	19	34	32
Eswatini	3	2	2	1	1	0	1	1	3	2	1	0	0	0	0	1	2	2	57	45	22	14
Etiopía	156	264	77	158	52	64	28	41	156	264	65	128	46	49	22	26	6	8	49	60	33	24
Gabón	35	31	16	14	9	8	10	9	35	31	1	2	1	2	3	3	31	21	46	45	24	27
Gambia	30	41	13	11	5	20	11	10	17	41	5	5	1	17	7	7	10	15	44	27	18	49
Ghana	91	92	30	27	35	21	26	44	91	92	19	16	29	16	21	38	6	8	33	29	38	23
Guinea	27	29	14	14	4	5	9	10	26	29	13	11	3	4	8	8	5	6	53	49	15	18
Guinea-Bissau	18	14	11	7	3	3	4	3	13	11	7	5	1	2	2	2	10	8	62	55	18	23
Kenya	154	202	59	73	50	57	45	72	95	202	20	27	30	34	26	49	3	7	38	36	32	28
Lesotho	8	5	4	2	2	1	1	1	8	5	3	1	2	1	0	0	4	3	55	47	31	31
Liberia	57	44	39	28	13	12	4	3	52	44	35	25	11	10	2	2	11	10	69	65	23	27
Madagascar	68	45	41	23	15	15	12	7	47	45	25	19	7	13	4	5	6	5	60	51	22	33
Malawi	111	167	75	87	20	48	17	33	111	163	60	57	12	33	10	18	10	12	67	52	18	29
Mali	101	112	64	66	21	29	16	17	88	92	50	46	14	19	8	7	8	10	64	59	21	26
Mauritania	53	50	26	30	18	11	10	9	29	31	11	17	10	4	2	3	9	9	49	60	33	22
Mauricio	51	5	25	1	13	2	13	1	5	5	2	1	2	2	1	1	7	4	49	26	26	45
Mozambique	172	179	107	121	31	32	34	26	172	179	83	90	19	17	22	11	8	7	62	67	18	18
Namibia	14	46	3	18	7	15	4	12	14	16	2	2	6	7	3	4	6	7	25	40	49	33
Niger	206	186	65	96	117	52	24	39	184	149	24	26	96	17	3	4	14	10	32	51	57	28
Nigeria	323	444	155	152	117	240	51	52	323	444	118	106	98	217	32	29	11	11	48	34	36	54
Rwanda	145	168	61	55	49	91	34	22	136	168	49	33	43	80	28	11	12	16	42	33	34	54
S. Tomé/Príncipe	11	10	7	6	3	2	2	2	10	7	5	3	2	1	0	1	17	12	62	56	24	24
Senegal	143	130	74	60	46	49	23	22	129	128	56	43	37	40	15	13	10	9	52	46	32	37
Sierra Leona	95	87	53	45	26	28	16	13	76	87	25	23	12	17	2	3	14	17	55	52	28	33
Somalia	87	81	52	47	20	20	15	14	81	77	36	30	11	12	7	6	8	7	60	58	23	25
Sudáfrica	53	37	23	12	15	13	15	12	53	37	11	6	10	10	10	9	3	3	42	33	29	35
Sudán del Sur	112	62	67	36	26	15	19	11	77	61	35	18	10	6	2	2	10	6	60	59	24	24
Togo	22	36	14	13	4	16	4	7	22	36	12	8	3	13	3	4	7	8	62	37	19	44
Uganda	161	152	71	72	38	29	53	51	105	150	24	43	15	14	29	37	5	7	44	47	24	19
Tanzania, R.U.	358	390	165	198	120	113	74	79	243	389	70	108	72	68	26	34	12	14	46	51	33	29
Zambia	62	123	31	53	22	49	9	20	62	85	24	23	19	34	5	5	6	5	50	43	36	40
Zimbabwe	32	19	10	8	18	8	4	4	32	19	6	4	16	6	2	2	4	3	31	39	57	42
Norte de África y Asia Occidental	4052	3505	2215	1973	874	740	962	792	2577	2260	993	1178	263	342	351	394	12	11	48	46	22	22
<i>Sin asignar dentro de la región</i>	50	52	32	27	9	16	9	9	47	51	28	22	7	14	7	6	4	5	65	52	18	31
Argelia	35	31	4	2	6	5	26	24	35	31	1	1	5	4	25	24	16	15	10	7	17	15
Armenia	22	17	9	6	4	3	9	7	22	15	3	1	1	1	6	5	7	3	41	36	16	19
Azerbaiyán	29	17	8	3	6	3	14	11	29	17	1	1	3	2	10	10	17	11	29	17	22	17
Egipto	1192	1094	574	524	289	267	329	302	222	94	19	21	12	15	51	51	6	4	48	48	24	24
Georgia	29	38	12	14	9	13	8	11	27	31	8	6	7	9	6	7	3	6	41	37	32	33

CUADRO 3: Continuación

	AOD TOTAL								AOD DIRECTA								PROPORCIÓN					
																	Educación en el sector asignable de AOD		Educación básica en el total de la AOD para educación		Educación secundaria en el total de la AOD para educación	
Región	Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria							
	Millones de dólares a precios constantes de 2022								Millones de dólares a precios constantes de 2022								%					
País	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022
Iraq	56	47	31	17	7	8	18	23	56	47	20	13	1	6	12	21	4	3	56	36	12	16
Jordania	674	402	482	288	88	51	104	63	593	325	325	236	9	25	26	37	29	23	72	72	13	13
Libano	201	219	143	143	22	33	36	43	201	219	130	135	15	29	29	40	23	25	71	65	11	15
Libia	11	8	3	2	3	2	5	4	11	8	0	1	1	2	4	3	4	4	27	26	25	27
Marruecos	253	306	83	147	84	74	87	85	220	286	58	114	71	57	74	69	13	13	33	48	33	24
Estado de Palestina	401	441	329	366	37	32	34	44	394	435	293	335	19	16	16	28	36	32	82	83	9	7
Sudán	348	39	167	14	89	10	91	16	37	39	6	9	8	7	11	13	2	6	48	35	26	25
Siria R. A.	115	105	61	62	20	15	33	28	115	105	46	52	12	10	26	22	11	11	53	60	17	14
Túnez	135	176	54	79	44	47	37	50	69	104	15	21	25	18	17	21	5	7	40	45	33	27
Turquía	345	369	140	200	122	128	82	40	345	369	11	173	58	115	17	27	17	18	41	54	35	35
Yemen	157	145	82	79	36	34	40	32	157	85	28	36	9	13	13	10	10	6	52	55	23	23
Asia Central y Meridional	1696	1719	647	607	500	492	549	619	1636	1539	361	259	356	318	406	445	9	11	30	31	26	23
Sin asignar dentro de la región	18	20	5	4	7	10	6	7	18	20	4	2	6	9	6	6	4	4	29	18	37	48
Afganistán	209	214	132	123	28	34	48	57	178	193	102	66	13	6	34	28	9	12	63	57	14	16
Bangladesh	349	355	105	100	206	202	38	54	349	340	70	39	188	171	21	23	7	6	30	28	59	57
Bhután	5	16	1	6	3	7	1	3	5	11	0	1	3	4	1	1	4	6	18	36	54	42
India	276	190	42	24	48	14	186	152	270	190	16	16	35	10	173	148	5	3	15	13	17	7
Irán	14	30	2	1	0	1	12	28	14	30	1	1	0	1	11	28	6	11	13	3	4	2
Kazajstán	36	39	1	1	1	1	35	38	36	39	0	0	1	0	34	38	35	37	2	2	2	2
Kirguistán	77	152	24	58	20	41	33	53	77	88	9	11	13	17	26	30	15	16	31	38	27	27
Maldivas	3	3	1	1	0	0	1	2	3	3	1	1	0	0	1	2	2	2	31	36	15	9
Nepal	204	176	124	84	49	59	31	33	204	161	84	36	29	36	10	9	13	14	61	48	24	34
Pakistán	331	293	149	110	84	58	97	125	331	283	40	33	30	20	42	87	9	11	45	37	25	20
Sri Lanka	64	57	21	26	23	12	20	20	64	52	14	20	20	9	17	17	9	12	33	45	36	21
Tayikistán	40	37	15	15	13	11	12	12	40	37	8	8	9	8	9	8	7	6	38	39	32	30
Turkmenistán	3	3	0	1	1	0	2	2	3	3	0	1	0	0	2	2	9	17	9	27	20	5
Uzbekistán	69	133	25	56	16	43	27	33	46	88	11	23	9	27	20	17	4	6	37	42	23	33
Asia Oriental y Sudoriental	897	1111	307	332	280	422	311	357	834	1003	141	145	197	328	228	263	9	10	32	32	22	24
Sin asignar dentro de la región	15	26	4	9	2	6	8	11	15	26	3	0	2	2	8	7	4	8	27	33	16	24
Camboya	141	169	61	76	49	51	30	42	102	139	26	25	31	25	13	16	9	9	44	45	35	30
China	158	150	14	21	104	84	40	45	158	150	2	1	98	73	34	35	15	13	9	14	66	56
RPD de Corea	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	7	3	0	2	0
Indonesia	79	244	31	27	15	181	33	35	79	244	17	16	8	175	26	30	4	10	39	11	19	74
RDP Lao	103	76	52	33	23	18	27	25	103	75	30	26	12	14	16	21	17	12	51	44	23	24
Malasia	12	18	2	2	1	1	9	15	12	18	0	1	1	1	8	15	15	25	15	10	11	6
Mongolia	38	36	7	7	7	4	24	25	38	36	5	5	6	3	23	24	10	9	19	20	18	10
Myanmar	76	62	34	37	24	12	18	13	52	62	13	31	13	8	8	9	5	7	45	61	31	19
Filipinas	56	49	31	25	4	3	21	21	56	49	27	21	2	1	19	19	3	2	55	51	8	6
Tailandia	24	101	5	42	3	22	16	37	23	25	2	1	1	1	15	16	7	6	20	42	11	22
Timor-Leste	32	31	20	21	5	4	7	7	31	31	11	14	1	0	3	3	15	15	62	66	16	12
Viet Nam	165	148	45	30	43	37	77	81	165	148	6	4	23	24	58	67	8	7	27	21	26	25
Oceanía	380	365	156	146	124	113	100	106	237	269	30	30	61	55	37	47	14	14	42	45	31	28
Sin asignar dentro de la región	36	43	11	9	5	5	20	29	36	43	3	3	2	2	16	25	6	11	30	21	15	12
Fiji	53	30	26	14	13	8	14	8	13	14	2	1	1	1	2	1	4	5	49	47	25	26
Kiribati	14	11	6	5	4	2	5	3	14	10	0	1	1	0	2	1	20	12	39	50	29	21
Marshall, Islas	23	26	11	13	7	7	5	6	8	10	1	1	1	1	0	0	21	16	48	51	28	26
Micronesia	32	32	16	17	8	8	8	8	11	13	1	2	0	0	0	0	34	26	51	53	24	24
Nauru	2	5	1	3	1	1	0	1	1	4	0	1	0	0	0	0	3	14	34	54	38	22
Niue	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	5	49	47	22	26
Palau	1	3	1	2	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0	1	3	64	66	15	16
Papúa N. Guinea	72	42	38	19	16	8	18	14	25	42	8	8	2	3	3	9	3	6	53	46	23	20
Samoa	18	18	7	6	3	4	7	8	14	16	2	2	1	2	5	6	20	14	41	33	19	21
Salomón, Islas	31	28	17	17	7	5	7	6	26	26	9	9	3	1	3	1	12	11	56	61	22	19
Tokelau	2	2	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	13	22	40	41	40	39
Tonga	12	42	3	18	6	13	3	10	8	11	1	0	5	4	2	1	10	10	26	44	47	31

CUADRO 3: Continuación

	AOD TOTAL								AOD DIRECTA								PROPORCIÓN					
Región	Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación en el sector asignable de AOD		Educación básica en el total de la AOD para educación		Educación secundaria en el total de la AOD para educación	
	Millones de dólares a precios constantes de 2022								Millones de dólares a precios constantes de 2022								%					
País	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022
Tuvalu	4	4	2	2	1	1	1	1	4	3	1	1	0	0	1	0	11	5	48	53	17	23
Vanuatu	29	29	9	11	12	11	7	7	28	29	1	1	8	6	3	2	20	24	33	39	42	38
Wallis y Futuna	48	47	6	6	39	38	3	3	47	47	1	0	37	35	0	0	47	44	12	13	83	80
América Latina y el Caribe	555	654	265	301	147	157	143	196	543	518	182	171	105	92	102	131	6	5	39	34	29	31
Sin asignar dentro de la región	27	13	4	4	3	3	20	5	27	13	4	2	3	3	20	4	3	1	15	32	11	27
Antigua/Barbuda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	43	0
Argentina	9	20	3	2	2	2	5	15	9	20	2	2	1	2	4	15	5	6	29	12	17	11
Belice	2	2	0	0	1	1	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	4	5	19	19	70	62
Bolivia	24	20	8	7	9	9	7	4	24	20	4	3	7	7	4	2	4	4	34	35	38	45
Brasil	41	62	13	19	5	11	23	32	41	62	4	3	1	3	18	25	3	7	31	30	13	17
Colombia	38	66	19	35	8	14	11	17	38	36	12	16	5	4	7	8	2	2	50	53	22	21
Costa Rica	10	41	4	20	2	10	3	11	10	6	3	1	1	1	2	2	7	1	44	48	22	25
Cuba	7	3	1	1	1	1	5	2	7	3	0	0	0	1	5	2	5	3	15	17	12	34
Dominica	1	2	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	6	34	47	35
Rep. Dominicana	11	48	9	25	1	11	2	13	11	10	8	4	0	1	2	2	2	4	75	51	6	23
Ecuador	20	13	7	5	6	4	7	5	20	13	4	3	4	3	5	4	8	4	36	35	29	27
El Salvador	14	14	9	8	3	5	2	2	14	14	7	6	2	4	1	1	6	2	61	54	22	33
Granada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	76	75
Guatemala	55	58	40	45	11	9	4	4	55	58	38	44	10	8	2	4	12	15	73	77	20	15
Guyana	7	18	4	3	2	14	1	2	7	18	2	1	1	13	1	1	5	8	54	16	26	76
Haití	63	81	41	53	15	16	7	12	62	66	37	41	13	10	5	5	8	10	65	66	23	19
Honduras	91	64	43	38	38	15	10	10	83	47	26	21	29	6	1	2	15	6	47	60	42	23
Jamaica	4	2	2	1	0	1	1	1	4	2	2	0	0	1	1	1	6	3	53	22	10	31
México	26	24	10	7	6	7	10	11	26	24	5	5	3	6	8	10	4	4	40	27	22	29
Montserrat	2	4	1	2	1	1	1	1	2	4	0	0	0	0	0	0	6	10	48	49	24	25
Nicaragua	36	53	15	8	16	11	5	34	36	53	11	6	14	10	3	33	5	4	43	15	44	21
Panamá	2	2	1	1	0	0	1	1	2	2	1	1	0	0	1	1	2	2	60	41	3	11
Paraguay	17	14	8	7	4	2	6	4	17	14	3	4	1	1	3	2	8	10	47	53	20	17
Perú	21	17	8	6	6	5	7	6	21	17	3	3	3	3	5	5	6	2	39	35	27	28
Santa Lucía	6	4	1	1	4	2	1	1	6	4	0	0	4	2	0	1	9	14	10	15	76	64
San Vicente/Granadinas	5	1	3	1	1	0	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	5	9	50	42	25	28
Suriname	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	4	5	2	0	28	66
Venezuela, R.B.	14	6	10	3	2	1	2	2	14	6	8	3	1	1	1	1	12	7	71	55	13	19
Europa y América del Norte	631	2624	194	1172	175	622	261	830	376	719	40	28	98	50	184	258	7	8	35	38	27	25
Sin asignar dentro de la región	128	138	21	20	34	18	73	100	117	138	10	12	29	14	67	96	8	9	16	14	27	13
Albania	80	71	31	25	27	22	23	23	39	66	6	1	15	10	10	11	8	16	38	36	34	32
Belarús	23	10	1	1	2	2	19	7	23	10	0	0	2	1	18	7	15	8	6	11	10	17
Bosnia y Herzegovina	45	32	21	15	11	8	13	9	17	12	5	4	3	2	5	3	3	3	46	47	25	25
Moldova	86	115	15	31	13	20	58	63	70	82	3	2	7	6	52	49	13	12	17	27	15	18
Montenegro	9	22	4	10	2	5	4	7	3	2	0	0	0	0	2	2	2	3	41	46	19	23
Macedonia del Norte	32	33	14	14	10	9	9	9	13	12	3	1	4	2	3	3	5	6	43	44	30	28
Serbia	39	67	6	28	22	18	11	21	39	66	3	1	20	4	9	8	4	6	16	42	56	26
Ucrania	188	2136	82	1027	54	520	51	590	56	330	10	7	18	10	15	80	4	2	44	48	29	24
No especificado por región	2096	2203	978	900	323	379	796	924	2095	2203	621	414	144	135	617	681	9	9	48	45	21	22
Ingresos bajos	2971	2655	1597	1539	750	635	624	481	2277	2485	942	1078	422	405	297	251	9	9	52	50	24	26
Ingresos medios bajos	6684	8772	3083	3949	1858	2411	1743	2411	4984	5390	1458	1450	1046	1162	930	1162	10	10	43	42	29	26
Ingresos medios altos	2063	2464	928	1106	535	717	599	641	1832	2074	491	669	317	498	381	422	9	8	36	36	27	28
Ingresos altos	11	26	6	7	3	15	3	4	11	24	3	2	1	13	2	2	3	8	37	37	28	36
No especificado por ingresos	2552	2654	1139	1034	452	503	961	1116	2528	2642	728	488	247	230	756	843	10	10	40	37	26	30
TOTAL	14 281	16 570	6752	7635	3598	4282	3930	4653	11 631	12 616	3622	3688	2033	2308	2365	2680	8	7	47	46	25	26

Fuente: OCDE-CAD, base de datos CRS (2024).

Notas: 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 revisados en julio de 2023.

Se excluyen los costes atribuidos de los estudiantes.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

La AOD asignable por sectores no incluye el apoyo presupuestario.

CUADRO 4: Asistencia para el desarrollo destinada a la educación por donante - 3 principales receptores, media anual 2020-2022

	Donante	EDUCACIÓN			EDUCACIÓN BÁSICA		
		Destinatario	Millones de dólares a precios constantes de 2022	Destinatario %	Destinatario	Millones de dólares a precios constantes de 2022	Destinatario %
Bilateral	Australia	Oceanía, sin asignar	27	14	Indonesia	11	15,8
		Papúa Nueva Guinea	25	13	No especificado por región	10	14,2
		Vanuatu	18	9	Islas Salomón	9	12,2
	Austria	No especificado por región	6	17	México	2	70,9
		Türkiye	5	15	Europa y América del Norte, sin asignar	0	9,0
		Guatemala	4	12	Rep. Moldova	0	8,8
	Bélgica	No especificado por región	40	36	No especificado por región	8	50,5
		República Democrática del Congo	15	13	Viet Nam	1	9,1
		Uganda	9	8	Zambia	1	8,2
	Canadá	No especificado por región	56	9	No especificado por región	32	26,6
		Jordania	17	5	Burkina Faso	7	6,2
		Tanzania	14	4	Mozambique	7	6,0
	Dinamarca	No especificado por región	70	40	Norte de África y Asia Occidental, sin asignar	8	61,7
		Norte de África y Asia Occidental, sin asignar	8	10	Myanmar	2	11,8
		Etiopía	2	2	Afganistán	1	8,3
	Finlandia	No especificado por región	15	20	África subsahariana, sin asignar	0	0,7
		Mozambique	11	16	Etiopía	5	17,7
		Nepal	9	12	Mozambique	5	17,4
	Francia	No especificado por región	109	15	Libano	24	16,4
		Marruecos	56	8	Níger	10	7,0
		Wallis y Futuna	50	7	No especificado por región	8	5,8
	Alemania	No especificado por región	314	23	Jordania	47	16,5
		China	116	8	Libano	33	11,7
		Jordania	114	8	Türkiye	27	9,5
	Hungría	Jordania	10	8	Ucrania	2	85,6
		República Árabe Siria	9	7	Serbia	0	4,8
		China	5	4	Libano	0	3,8
	Irlanda	No especificado por región	14	17	No especificado por región	10	45,0
		Mozambique	5	13	Mozambique	5	22,6
		Estado de Palestina	4	11	Uganda	1	4,3
	Israel	India	11	49			
		China	4	17			
		Ucrania	2	8			
	Italia	Ucrania	71	31	Jordania	13	43,7
		No especificado por región	27	12	Senegal	2	7,2
		Jordania	14	6	Libano	2	6,3
	Japón	No especificado por región	154	29	Marruecos	34	33,4
		Marruecos	36	7	Burkina Faso	7	7,4
		India	30	6	República Árabe Siria	7	6,6
	Kuwait	Jordania	9	31			
		China	6	20			
		Ghana	4	14			
	Países Bajos	No especificado por región	79	88	No especificado por región	31	90,3
		Burkina Faso	3	4	Burkina Faso	2	6,0
		Etiopía	1	1	Burundi	1	3,2
	Nueva Zelanda	Oceanía, sin asignar	9	16	Timor-Leste	3	44,6
		Islas Salomón	6	11	Oceanía, sin asignar	1	19,8
		Samoa	6	10	Islas Salomón	1	18,3
	Noruega	No especificado por región	169	44	No especificado por región	145	58,1
		Malawi	23	6	Malawi	16	6,5
		Etiopía	21	5	Etiopía	10	4,0
	Polonia	Belarus	5	41	Ucrania	0	50,3
		Ucrania	3	24	Burundi	0	15,0
		República Unida de Tanzania	0	4	República Unida de Tanzania	0	10,7
	Portugal	Timor-Leste	11	24	Santo Tomé y Príncipe	2	94,6
		Mozambique	9	19	Mozambique	0	5,1
		Brasil	7	15	Guinea-Bissau	0	0,3
	Qatar	Estado de Palestina	9	8	Colombia	2	8,6
		Pakistán	9	8	Somalia	2	8,5
		Türkiye	9	8	Uganda	2	8,1
	Rep. de Corea	Viet Nam	13	6	Camboya	4	13,5
		Uzbekistán	12	6	Camerún	2	8,5
		Ghana	10	5	Jordania	2	6,0

CUADRO 4: Continuación

	Donante	EDUCACIÓN			EDUCACIÓN BÁSICA		
		Destinatario	Millones de dólares a precios constantes de 2022	Destinatario %	Destinatario	Millones de dólares a precios constantes de 2022	Destinatario %
Multilateral	Rumanía	Moldova	48	80	Ucrania	0	64,0
		Serbia	3	4	Rep. Moldova	0	25,0
		Ucrania	2	3	Georgia	0	7,3
	Arabia Saudita	Yemen	54	21	Yemen	7	70,0
		Egipto	42	16	Marruecos	2	15,3
		No especificado por región	13	5	Níger	1	7,5
	España	Marruecos	6	9	Norte de África y Asia Occidental, sin asignar	2	14,7
		No especificado por región	9	7	Haití	2	10,7
		Bolivia	3	5	Guatemala	1	8,0
	Suecia	No especificado por región	21	18	No especificado por región	21	37,3
		República Unida de Tanzania	18	15	África subsahariana, sin asignar	13	24,2
		África subsahariana, sin asignar	14	12	Afganistán	8	15,4
	Suiza	No especificado por región	34	21	No especificado por región	8	19,2
		Benín	7	4	Mali	4	9,6
		Burkina Faso	7	4	Burkina Faso	4	8,8
	Türkiye	No especificado por región	102	34	Norte de África y Asia Occidental, sin asignar	4	58,5
		Europa y América del Norte, sin asignar	39	13	No especificado por región	1	12,9
		Kazajistán	22	8	República Árabe Siria	0	7,6
	Emiratos A.U.	No especificado por región	41	52	Colombia	2	51,0
		Jordania	4	5	Uganda	0	7,9
		Sudán	4	5	India	0	6,6
	Reino Unido	No especificado por región	233	40	No especificado por región	54	37,6
		Pakistán	38	7	Pakistán	12	8,6
		Nigeria	25	4	Jordania	10	6,8
	Estados Unidos	No especificado por región	261	19	No especificado por región	206	20,3
		Jordania	91	7	Jordania	89	8,8
		Marruecos	70	5	Afganistán	48	4,7
	Banco Asiático de Desarrollo	Bangladesh	100	34	Bangladesh	28	93,0
		Nepal	45	16	Nepal	1	2,2
		Afganistán	25	9	Micronesia	1	2,0
	Instituciones de la UE	No especificado por región	345	28	No especificado por región	60	27,2
		Türkiye	217	17	Türkiye	55	25,1
		Marruecos	63	5	Marruecos	22	9,9
	Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo	Honduras	12	28	Dominica	0	0,1
		Nicaragua	11	25	Argentina	0	0,1
		Guatemala	7	16	Belice	0	0,2
	Banco Islámico de Desarrollo	Estado de Palestina	13	37	Estado de Palestina	1	28,4
		Nigeria	3	8	Burkina Faso	1	23,5
		Níger	3	8	Djibouti	0	15,2
	Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	China	21	61	Zimbabwe	2	51,4
		Burkina Faso	5	13	Côte d'Ivoire	1	25,4
		Malawi	2	6	Gambia	1	23,2
	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente	Estado de Palestina	296	63	Estado de Palestina	296	62,6
		Jordania	101	21	Jordania	101	21,4
		Libano	50	11	Libano	50	10,6
	UNICEF	República Democrática del Congo	7	10	India	3	11,9
		India	5	8	Etiopía	1	6,3
		Pakistán	5	7	República Democrática del Congo	1	4,5
	Banco Mundial (Asociación Internacional de Fomento)	Nigeria	202	10	República Democrática del Congo	117	23,4
		República Unida de Tanzania	186	9	Nigeria	60	12,1
		Pakistán	168	8	Etiopía	51	10,2

Fuente: OCDE-CAD, base de datos CRS (2024).

Glosario

Alfabetización. Según la definición de la UNESCO de 1958, el término se refiere a la capacidad de un individuo para leer y escribir con comprensión un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida cotidiana. Desde entonces, el concepto de alfabetización ha evolucionado hasta abarcar varios ámbitos de competencias, cada uno de ellos concebido en una escala de diferentes niveles de dominio y que sirve para diferentes propósitos.

Atención y educación de la primera infancia. Servicios y programas que apoyan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños - incluidas la salud, la nutrición y la higiene, y el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico- desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela primaria.

Competencias en tecnología de la información y las comunicaciones. Se considera que una persona posee estas competencias si ha realizado determinadas actividades informáticas en los últimos tres meses, como por ejemplo: copiar o mover un archivo o carpeta; utilizar herramientas de copiar y pegar para duplicar o mover 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; buscar, descargar, instalar y configurar programas informáticos; crear presentaciones electrónicas con programas de presentación; transferir archivos entre un ordenador y otros dispositivos; y escribir un programa informático utilizando un lenguaje de programación especializado.

Docente capacitado. Docente que ha cumplido al menos los requisitos mínimos organizados de formación del profesorado (antes o durante el servicio) para enseñar un nivel educativo específico de acuerdo con la política o la legislación nacional.

Docente cualificado. Docente que posee la titulación o cualificación académica mínima necesaria para impartir clases en un nivel educativo específico en un país determinado.

Educación para el Desarrollo Sostenible. Un tipo de educación cuyo objetivo es capacitar a los alumnos para abordar de forma constructiva y creativa los retos mundiales presentes y futuros, y crear sociedades más sostenibles y resilientes.

Educación para la ciudadanía mundial. Un tipo de educación cuyo objetivo es capacitar a los alumnos para que asuman un papel activo a la hora de afrontar y resolver los retos mundiales y se conviertan en contribuyentes proactivos a un mundo más pacífico, tolerante, integrador y seguro.

Enseñanza y formación técnica y profesional. Programas diseñados principalmente para preparar a los estudiantes para el acceso directo a una profesión u oficio (o clase de profesiones u oficios) concretos.

Gasto público en educación. Total de gastos corrientes y de capital en educación de las administraciones locales, regionales y nacionales para instituciones públicas y privadas.

Índice de Desarrollo de la Primera Infancia 2030. Índice diseñado para captar el logro de los hitos clave en el desarrollo de los niños de entre 24 y 59 meses a través de la formulación de 20 preguntas relacionadas con tres ámbitos: la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial. La información se recoge a través de las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados de UNICEF. Los menores están «bien encaminados» o «en el buen camino» si alcanzan las puntuaciones de corte específicas de su edad.

Índice de paridad. Medida de desigualdad definida como la relación entre los valores de un indicador de educación de dos grupos de población. Normalmente, el numerador es el valor del grupo desfavorecido y el denominador es el valor del grupo favorecido. Un valor del índice entre 0,97 y 1,03 indica paridad. Un valor inferior a 0,97 indica disparidad a favor del grupo favorecido. Un valor superior a 1,03 indica disparidad a favor del grupo desfavorecido. Un índice de paridad ajustado es simétrico en torno a 1 y se limita a un rango entre 0 y 2. Los grupos pueden definirse por:

- Género. Relación entre los valores femeninos y masculinos de un indicador dado.
- Ubicación. Relación entre los valores rurales y urbanos de un indicador dado.
- Riqueza/ingresos. Relación entre el 20 % más pobre y el 20 % más rico de un indicador dado.

Instituciones privadas. Instituciones que no están gestionadas por las autoridades públicas, sino que están controladas y gestionadas, con o sin ánimo de lucro, por entidades privadas como organizaciones no gubernamentales, entidades religiosas, grupos de interés especial, fundaciones o empresas.

Niñez recién matriculada. Alumnos que acceden por primera vez a un determinado nivel educativo; diferencia entre matriculados y repetidores en el primer curso del nivel.

Niveles educativos según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), que es el sistema de clasificación diseñado para servir de instrumento de ensamblaje, compilación y presentación de indicadores y estadísticas comparables de la educación tanto dentro de los países como a escala internacional. El sistema, introducido en 1976, se revisó en 1997 y 2011.

- **Educación preprimaria (nivel CINE 0).** Programas en la fase inicial de la enseñanza organizada, diseñados principalmente para introducir a los niños muy pequeños, de al menos 3 años de edad, en un entorno de tipo escolar y servir de puente entre el hogar y la escuela. Al término de estos programas, los niños continúan su educación en el nivel CINE 1 (educación primaria).
- **Educación primaria (nivel CINE 1).** Programas generalmente diseñados para dar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, y una comprensión elemental de asignaturas como historia, geografía, ciencias, arte y música.
- **Educación secundaria (niveles CINE 2 y 3).** El primer ciclo de educación secundaria (CINE 2) suele estar diseñado para continuar los programas básicos del nivel primario, pero la enseñanza suele estar más centrada en las asignaturas, lo que requiere profesores más especializados en cada una de ellas. El final de este nivel suele coincidir con el final de la educación obligatoria. La enseñanza en el segundo ciclo de la educación secundaria (CINE 3) suele organizarse aún más en función de las asignaturas y los profesores suelen necesitar una titulación o cualificación superior o más específica de la asignatura.
- **Educación postsecundaria no terciaria (nivel CINE 4).** Proporciona experiencias de aprendizaje basadas en la educación secundaria, preparando al alumnado para la entrada en el mercado laboral, así como para la educación terciaria.
- **Educación terciaria (niveles CINE 5-8).** Se basa en la educación secundaria y ofrece actividades de aprendizaje en campos especializados de la educación. Su objetivo es el aprendizaje a un alto nivel de complejidad y especialización. Comprende:
 - Nivel 5: Educación terciaria de ciclo corto, a menudo diseñada para proporcionar a los participantes conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Tiene una base práctica y una orientación profesional específica, y prepara a los estudiantes para incorporarse al mercado laboral.
 - Nivel 6: Estudios de grado, a menudo diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, aptitudes y competencias académicas y/o profesionales intermedias, conducentes a una primera titulación o cualificación equivalente.
 - Nivel 7: Máster o nivel equivalente, a menudo concebido para proporcionar a los participantes conocimientos, aptitudes y competencias académicas y/o profesionales avanzados, conducentes a una segunda titulación o cualificación equivalente.
 - Nivel 8: Doctorado o nivel equivalente, concebido principalmente para obtener un título o cualificación de investigación avanzada.

Nivel mínimo de competencias. Puntos de referencia de conocimientos básicos en matemáticas y lectura, medidos a través de evaluaciones de aprendizaje. Hasta que la comunidad internacional o los países validen normas comunes, se utilizan las definiciones de nivel mínimo de competencias publicadas por organismos especializados en evaluaciones transnacionales del aprendizaje.

Número de no escolarizados. Estudiantes no inscritos, definidos sobre las siguientes poblaciones:

- Niños en edad oficial de escolarización en la educación primaria.
- Adolescentes en edad oficial de escolarización en el primer ciclo de secundaria.
- Jóvenes en edad oficial de escolarización en el segundo ciclo de educación secundaria.

País afectado por conflictos. Cualquier país donde, para un año determinado, se hayan registrado 1000 o más muertes relacionadas con conflictos armados (incluidas las muertes de civiles y militares) durante los 10 años anteriores y/o más de 200 muertes relacionadas con conflictos armados en cualquier año durante el periodo de 3 años anterior, según el conjunto de datos de muertes relacionadas con las guerras y conflictos armados del Programa de Datos de Conflictos de Uppsala.

Paridad de poder adquisitivo (PPA). Ajuste del tipo de cambio que tiene en cuenta las diferencias de precios entre países, lo que permite realizar comparaciones internacionales de la producción y el nivel de ingresos reales.

Precio constante. Precio de un artículo concreto ajustado para eliminar el efecto global de los cambios generales de precios (inflación) desde un año de referencia determinado.

Producto Interior Bruto (PIB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año.

Proporción de alumnos por docente. Número medio de alumnos por profesor en un determinado nivel educativo.

Renta nacional bruta. El 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 reclamados por los no residentes.

Tasa bruta de admisión. Número total de alumnos recién matriculados en un curso determinado de educación primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población en la edad oficial de ingreso en la escuela para ese curso.

Tasa bruta de matriculación. Matriculación en un determinado nivel educativo, independientemente de la edad, expresada en porcentaje de la población en el grupo de edad oficial correspondiente a dicho nivel educativo. Puede superar el 100 % debido a la entrada temprana o tardía, o a la repetición de curso.

Tasa de abandono de docentes. Número de docentes de un determinado nivel educativo que abandonan la profesión en un determinado curso escolar, expresado como porcentaje de los profesores de ese nivel y en ese curso escolar.

Tasa de alfabetización. Número de personas alfabetizadas en un grupo de edad determinado, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

- **Adulto.** Mayores de 15 años.
- **Jóvenes.** Personas de entre 15 y 24 años.

Tasa de alumnos que están por encima del promedio de la edad oficial en su curso. Porcentaje de alumnos de cada nivel educativo (primaria, primer ciclo de secundaria y segundo ciclo de secundaria) que superan en dos años o más la edad prevista para su curso.

Tasa de finalización. Porcentaje de niños con una edad cronológica entre tres y cinco años superior a la edad oficial de acceso al último curso de un nivel educativo que han alcanzado el último curso de ese nivel. Por ejemplo, la tasa de finalización de la escuela primaria en un país con un ciclo de 6 años en el que la edad oficial de acceso al último curso es de 11 años es el porcentaje de jóvenes de 14 a 16 años que han llegado al sexto curso.

Tasa de la niñez que nunca ha asistido a la escuela. Porcentaje de niños con una edad cronológica entre tres y cinco años superior a la edad oficial de acceso a la educación primaria que nunca han ido a la escuela. Por ejemplo, en un país donde la edad oficial de entrada es de 6 años, el indicador se calcula sobre el grupo de edad de 9 a 11 años.

Tasa de logro. Número de personas de un determinado grupo de edad según el nivel más alto de estudios alcanzado, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad (véase *Tasa de finalización*).

Tasa de no escolarización. Personas del grupo de edad oficial para un determinado nivel educativo que no están matriculadas, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa de transición. Número de alumnos recién matriculados en el primer curso de un nivel educativo en un año determinado, expresado como porcentaje del número de alumnos que estaban matriculados en el último curso del nivel educativo anterior en el año precedente y que no han repetido ese curso al año siguiente.

Tasa específica de matrícula por edad. Matriculación de un grupo etario o de edad determinada, independientemente del nivel educativo en el que estén matriculados los alumnos o estudiantes, expresada como porcentaje de la población de la misma edad o grupo etario. Un ejemplo es el indicador global 4.2.2, que es la tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de escolarización en la primaria).

Tasa neta de asistencia. Número de estudiantes en el grupo de edad oficial para un nivel de educación determinado que asisten a la escuela en ese nivel, expresado como porcentaje de la población en ese grupo de edad.

Tasa neta de matriculación. Matriculación del grupo de edad oficial para un nivel de educación determinado, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad. Existen dos variaciones adicionales de este indicador:

- **Tasa neta de matriculación ajustada.** Tasa de matriculación del grupo de edad oficial en un nivel educativo concreto, ya sea en ese nivel o en los niveles superiores, expresada como porcentaje de la población de ese grupo de edad.
- **Tasa neta de matriculación total.** Tasa de matriculación del grupo de edad escolar oficial en cualquier nivel educativo, expresada como porcentaje de la población de ese grupo de edad

TÉRMINOS DE LIDERAZGO

Administración educativa: proceso de coordinación de los recursos financieros, humanos y materiales para que una institución educativa alcance sus objetivos.

Autonomía: autoridad para tomar decisiones sobre la asignación de recursos.

Certificación: proceso que confirma los logros profesionales más allá de la adquisición de las cualificaciones mínimas.

Comunidad profesional de aprendizaje: grupo de profesionales que se reúne periódicamente para compartir conocimientos y trabaja en colaboración para mejorar sus competencias.

Concesión de licencias: proceso por el que se examina a los candidatos para garantizar que poseen un conjunto mínimo de cualificaciones que les permiten ejercer una profesión.

Concurso abierto: proceso de selección en el que los candidatos compiten mediante exámenes, presentación de cualificaciones y otros criterios objetivos.

Consejo de estudiantes: órgano electivo representativo de los estudiantes que proporciona una plataforma para la participación de los estudiantes en la gobernanza escolar y la expresión de sus preocupaciones.

Contratación: proceso de búsqueda y atracción de un grupo de solicitantes cualificados entre los que se pueden seleccionar candidatos para cubrir vacantes de empleo.

Director/a de centro escolar: líder escolar responsable de ejercer la administración, la gestión y el liderazgo para que una institución alcance sus objetivos (que pueden incluir la participación de la comunidad y un entorno de aprendizaje positivo) (también: *gerente, jefe de estudios, maestro titular*).

Evaluación: evaluación del rendimiento en el trabajo sobre la base de criterios establecidos.

Gestión de la educación: proceso de planificación, organización, dirección y control de los recursos que permite a una institución educativa alcanzar sus objetivos, garantizando al mismo tiempo su funcionamiento y desarrollo.

Iniciación: proceso de desarrollo profesional para personas que acceden por primera vez a un puesto o a una institución, destinado a facilitar su transición, familiarizarlas con las políticas institucionales y fomentar su eficacia. Incluye, aunque no exclusivamente, la orientación y la mentoría.

Liderazgo compartido: un enfoque del liderazgo en el que la práctica toma forma a través de las interacciones y la situación de múltiples miembros de una organización o equipo, en lugar de las acciones de un líder individual (véase *liderazgo distribuido*).

Liderazgo del profesorado: proceso mediante el cual los docentes, a través de cargos formales (supervisión de departamentos, grados o iniciativas clave) o informales, influyen en los demás hacia la consecución de un objetivo (también: *liderazgo intermedio*).

Liderazgo del sistema: funciones y responsabilidades de los funcionarios centrales y locales implicados en un proceso de influencia social, cuyo objetivo es maximizar los esfuerzos de los demás, hacia la consecución de los objetivos del sistema.

Liderazgo distribuido: un enfoque del liderazgo en el que la práctica toma forma a través de las interacciones y la situación de múltiples miembros de una organización, en lugar de las acciones de un líder individual, en el que otros miembros del equipo también tienen autoridad para tomar decisiones (véase: *liderazgo compartido*).

Liderazgo educativo: proceso de influencia social que maximiza los esfuerzos de los demás hacia la consecución de un objetivo educativo.

Liderazgo escolar: funciones, responsabilidades y prácticas implicadas en un proceso de influencia social, cuyo objetivo es maximizar los esfuerzos de otros miembros de la comunidad escolar hacia la consecución del objetivo de la escuela.

Liderazgo estudiantil: proceso mediante el cual los alumnos, a través de posiciones formales o informales, influyen en los demás hacia la consecución de un objetivo educativo o social.

Liderazgo pedagógico: un enfoque del liderazgo centrado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje para aumentar el rendimiento de los alumnos en relación con los estándares. Incluye la supervisión de la enseñanza, la coordinación de la aplicación del currículo o plan de estudios, el seguimiento del progreso de los alumnos y la administración de las tareas relacionadas con el aprendizaje (también: *liderazgo instructivo*).

Liderazgo transformacional: un enfoque del liderazgo centrado en inspirar y motivar cambios positivos en las personas y las organizaciones.

Mentoría: proceso de desarrollo profesional directivo y menos estructurado de orientación personalizada, apoyo y críticas constructivas de personas con experiencia a otras con menos experiencia para ayudarles a mejorar sus prácticas y alcanzar sus objetivos. Puede durar mucho tiempo y no requiere cualificaciones específicas del mentor (véase *orientación*).

Nombramiento: proceso por el que se hace una oferta de trabajo que se acepta y el candidato seleccionado comienza a trabajar en un puesto vacante.

Normas profesionales: conjunto de directrices y expectativas que describen los conocimientos, las competencias y las prácticas necesarias para garantizar la calidad, la rendición de cuentas y la mejora continua en una profesión.

Orientación: proceso de desarrollo profesional estructurado y no directivo de orientación personalizada, apoyo y críticas constructivas de personas con experiencia a otras con menos experiencia para ayudarles a mejorar sus prácticas y alcanzar sus objetivos. Suele ser de corta duración y requiere cualificaciones específicas del mentor (véase *mentoría*).

Preparación: proceso para desarrollar los conocimientos, habilidades y competencias que los aspirantes deben poseer antes de ser nombrados para un puesto con el fin de ser eficaces.

Profesionalización: proceso de dotar a una ocupación, actividad o grupo de cualidades profesionales mediante el aumento de la formación o de las cualificaciones exigidas, que puede tener como objetivo mejorar la calidad del servicio pero también la mejora del estatus entre los miembros del grupo.

Rendición de cuentas: obligación, basada en una justificación jurídica, política, social o moral, de dar cuenta de cómo se han cumplido unas responsabilidades claramente definidas (definidas como acciones o resultados).

Selección por méritos: proceso de selección que tiene por objeto determinar si un candidato posee las cualidades objetivas y claramente articuladas que se esperan de él para un buen desempeño en un puesto determinado.

Selección: proceso de recopilación y utilización de información pertinente para tomar una decisión de empleo sobre los candidatos a un puesto vacante.

Acrónimos y abreviaturas

AEPI	Atención y educación de la primera infancia
AMPL	Evaluación del Nivel Mínimo de Competencia
AOD	Asistencia oficial para el desarrollo
BRACE	Building the Climate Resilience of Children and Communities through the Education Sector
C	Celsius
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo
CBSE	Central Board of Secondary Education
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CINE-T	Clasificación Internacional Normalizada de los Programas de Formación del Profesorado
CTE	College of teacher education
CTIM	Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas
EE. UU.	Estados Unidos
EEE	Espacio Económico Europeo
EFTP	Enseñanza y formación técnica y profesional
FONERWA	Fondo Verde de Rwanda
ICCS	Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana
IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
Informe GEM	Informe de seguimiento de la educación en el mundo
ISPP	International Study of Principal Preparation
MECCE	Seguimiento y Evaluación de la Comunicación y la Educación sobre el Clima
MEXT	Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (Japón)
MICS	Encuestas de indicadores múltiples por Conglomerados
NPQEL	National Professional Qualification for Educational Leaders
NSW	Nueva Gales de Sur (New South Wales)
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
ONG	Organización no gubernamental
OOPS	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente
PASEC	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN
PEER	Profiles Enhancing Reviews in Education
PIAAC	Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos
PIB	Producto interior bruto
PIRLS	Progresos en el Estudio Internacional sobre la Competencia Lectora
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes
PMA	Programa Mundial de Alimentos
RNB	Renta Nacional Bruta
SEAMEO	Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático
TALIS	Encuesta Internacional Enseñanza y Aprendizaje
TIC	Tecnología de la información y las comunicaciones

TIMSS	Estudio Internacional sobre Tendencias en Matemáticas y Ciencias
TOSSD	Apoyo Oficial Total al Desarrollo Sostenible
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
WASH	Agua, saneamiento e higiene

Referencias

CAPÍTULO 1

- Ärlestig, H., Day, C., and Johansson, O. (Eds.). (2016). *A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6>
- Bates, R. (2010). History of educational leadership/management. In P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 724–730). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00412-7>
- Biesta, G. (2017). Educational leadership for what? An educational examination. In D. Waite and I. Bogotch (Eds.), *The Wiley International Handbook of Educational Leadership* (pp. 15–27). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118956717.ch1>
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. SAGE.
- Eacott, S. (2022). A history of leadership thought. In F. English (Ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse* (pp. 1–18). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39666-4_15-1
- Fullan, M. (1996). Leadership for change. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, and A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701–722). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1573-2_21
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership and Management*, 23(3), 267–291.
- Gurr, D. (2023). *A think-piece on leadership and education* (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education*).
- Harris, A. and Jones, M. (2015). Transforming education systems: Comparative and critical perspectives on school leadership. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 311–318.
- Harris, A. and Jones, M. (2018). Why context matters: A comparative perspective on education reform and policy implementation. *Educational Research for Policy and Practice*, 17(3), 195–207.
- ISLDN. (2024). *International School Leadership Development Network*. <https://isldn.weebly.com>
- ISTL. (2024). *International Study of Teacher Leadership*. <https://sites.google.com/mtroyal.ca/istl/home>
- Kouzes, J. M. and Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations (Sixth Edition)*. Jossey-Bass. <https://www.wiley.com/en-ie/The+Leadership+Challenge%3A+How+to+Make+Extraordinary+Things+Happen+in+Organizations%2C+6th+Edition-p-9781119278979>
- Kruse, K. (2013). What is leadership? *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/04/09/what-is-leadership>
- Lakomski, G., Eacott, S., and Evers, C. W. (Eds.). (2018). *Questioning Leadership: New Directions for Educational Organisations (First Edition)*. Routledge. <https://www.routledge.com/Questioning-Leadership-New-directions-for-educational-organisations/Lakomski-Eacott-Evers/p/book/9781138327399>
- Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., and Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education at The University of Toronto, The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K. and Seashore-Louis, K. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. Wiley. <https://www.wiley.com/en-us/Linking+Leadership+to+Student+Learning-p-9780470623312>
- Mulford, B. (2008). *Australian Education Review. The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools*. Australian Council for Educational Research. <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=aer>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. (TALIS.) <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. (TALIS.) <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154–168.

- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., and Anderson, S. E. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education, The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-10/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Slater, C. L., Garcia Garduno, J. M., and Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, 32(3), 126–134.
- UNESCO. (2004). *EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All: The Quality Imperative*.
- UNESCO. (2016). *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*.
- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education: Meeting Our Commitments*.
- University of Nottingham. (2020). *International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-Perspective Research on School Principals*. <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/brochure/isspp1709-brochure-final.pdf>
- WSLS. (2024). *WSLS: World School Leadership Study*. Arbeitsgruppe Bildungsmanagement. <https://bildungsmanagement.net/forschung/wsls>

CAPÍTULO 2

- Adelman, M., and Lemos, R. (2021). *Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean*. World Bank. <http://dx.doi.org/%2010.1596/978-1-4648-1463-1>
- Alban Conto, C., Guilbert, N., and Devignes, F. (2023). *The Role of Women School Principals in Improving Learning in French-speaking Africa*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://doi.org/10.54675/FVIN8372>
- Albania Ministry of Education and Science. (2013). *Standardet e drejtorit* [Standards for the director of an educational institution]. www.vet.al/files/ligje%20etj/2013_2014/26.8.2013-standartet-e-drejtorit.pdf
- Alberta Education. (2023). *Leadership quality standard*. <https://open.alberta.ca/dataset/b49851f6-d914-4f28-b5d5-199b028beeca/resource/cb74509e-745e-4fa8-93c3-bbad11f267f9/downloadeduc-leadership-quality-standard-2023.pdf>
- Almalki, H. (2019). *School Leaders' Experiences and Perceptions of School Reform in KSA: Autonomy, Accountability and Decision Making*. PhD thesis, Institute of Education, University of Reading. <https://doi.org/10.48683/1926.00084891>
- Altrichter, H. and Kemethofer, D. (2015). Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen [New approaches to managing the school system and the appointment of school leadership]. *Bildung und Erziehung*, 68(3), 291–310.
- April, D. and Bouchamma, Y. (2017). Influence of pedagogical supervisors' practices and perceptions on the use of results-based management. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 183, 82–98.
- Argyropoulou, E., Syka, C.-H., and Papaioannou, M. (2021). School leadership in dire straits: Fighting the virus or challenging the consequences?. *International Studies in Educational Administration*, 49(1).
- Aruba Government. (1989). *Basic secondary education act* [Voortgezet onderwijs]. <https://www.overheid.aw/document.php?m=7&fileid=8613&f=ae91830135d4c6aa63ee4ea1eed40d7b&attachment=0&c=10805>
- Ashdown, D. M. and Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397–405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- Attendance Works. (2020). *Leading Attendance: A Toolkit for Principals. Summary*. <https://attendanceworks.org/wp-content/uploads/2017/09/AW-principal-toolkit-081017-2.pdf>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles>
- Bahamas Government. (2001). *Education Act*. http://laws.bahamas.gov.bs/cms/images/LEGISLATION/PRINCIPAL/1962/1962-0015/EducationAct_1.pdf
- Bailes, L. P. and Guthery, S. (2020). Held down and held back: Systematically delayed principal promotions by race and gender. *AERA Open*, 6(2), 1–17.
- Barbados Government. (2007). *Education Act*. http://104.238.85.55/en/showdoc/cr/1982_43
- Barbados Government. (2008a). *Education Regulations*. <http://104.238.85.55/en/ShowPdf/41.pdf>

- Barbados Government. (2008b). *Guide to Teacher Evaluation in Public Schools in Barbados*.
<https://mes.gov.bb/Download.ashx?file=Attachments%2Fguide-teacher-evaluation.pdf&name=Guide+to+Teacher+Evaluation+in+Barbados&disposition=inline>
- Bartanen, B. (2020). Principal quality and student attendance. *Educational Researcher*, 49(2), 101–113.
- Bartanen, B. and Grissom, J. A. (2019). *School principal race and the hiring and retention of racially diverse teachers*. Annenberg Institute, Brown University. (EdWorkingPaper 19-59.) <https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai19-59.pdf>
- Bartanen, B. and Grissom, J. A. (2023). School principal race, teacher racial diversity, and student achievement. *Journal of Human Resources*, 58(2), 666–712.
- Bartanen, B., Husain, A. N., and Liebowitz, D. D. (2023). Rethinking Principal Effects on Student Outcomes. In *EdWorkingPapers*. Annenberg Institute, Brown University. <https://edworkingpapers.com/ai22-621>
- Bastian, K. C. and Henry, G. T. (2015). The apprentice: Pathways to the principalship and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 600–639.
- Becker, J. D. and Grob, L. (2021). *The school principal and teacher retention*. Metropolitan Educational Research Consortium. https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=merc_pubs
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., and Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: Mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 48(5), 602–624.
- Belga. (2023). Le controversé décret sur l'évaluation des enseignants définitivement validé [The controversial decree on the evaluation of teachers definitively approved]. *Le Soir*. <https://www.lesoir.be/526518/article/2023-07-19/le-decret-sur-levaluation-des-enseignants-definitivement-valide>
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., and Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387–412.
- Bergmann, J., Alban Conto, C., and Brossard, M. (2022). *Increasing Women's Representation in School Leadership: A Promising Path Towards Improving Learning*. UNICEF Office of Research-Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Increasing-Womens-Representation-in-School-Leadership-a-promising-path-towards-improving-learning.pdf>
- Berkovich, I. and Eyal, O. (2017). Emotional reframing as a mediator of the relationships between transformational school leadership and teachers' motivation and commitment. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 450–468.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., and Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools?. *The Economic Journal*, 125(584), 647–674.
- Bobonis, G., Gonzalez-Navarro, M., Scur, D., and Wagner, J. (2020). *Management Practices and Coordination of Responses to COVID-19 in Public Schools: Evidence from Puerto Rico*. J-PAL North America.
- Bogler, R. and Berkovich, I. (2022). A systematic review of empirical evidence on teachers' organizational commitment 1994–2018. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 440–457.
- Bouchamma, Y., Basque, M., Giguère, M., and April, D. (2020). *Professional Learning Communities: Competency Standards for School Principals*. Presses de l'Université Laval.
- Bouchamma, Y., Giguère, M., and April, D. (2019). *Pedagogical Supervision: A Competency Standards Framework*. Rowman & Littlefield.
- Boyland, L. G., Kirkeby, K. M., and Boyland, M. I. (2020). Actions and attitudes regarding middle-grade LGBTQ students: Principals' perspectives. *Journal of School Leadership*, 30(2), 166–191.
- Brown, J., Keesler, J., Karikari, I., Ashrifi, G., and Kausch, M. (2020). School principals putting bullying policy to practice. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(1–2), NP281–NP305.
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyani, I., Conde, M. J. R., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., and Sánchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from four European countries. *Policy Futures in Education*, 20(5), 580–607.
- Brunei Darussalam Government. (2011). *Laws of Brunei: Chapter 210: Education 59/03: Amended by S 86/06*. <https://www.moe.gov.bn/DocumentDownloads/Akta%20Pendidikan%20Wajib/Education%20Act%20Revised%20Edition%20cap210.pdf>
- Brunei Darussalam Ministry of Education. (2015). *Brunei Darussalam School Leadership Standards and Competency Framework*. https://bdta.moe.gov.bn/web/?page_id=5249
- Bulgaria National Agency for Vocational Education and Training. (2019). *State Educational Standards*. <https://www.navet.government.bg/eng/ser>

- Burkhauser, S. (2017). How much do school principals matter when it comes to teacher working conditions? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 126–145.
- Burns, T. and Köster, F. (2016). *Governing Education in a Complex World*. Centre for Educational Research and Innovation, OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. SAGE.
- Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: Comparing English and South African approaches. *Compare*, 41(6), 785–800.
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66–71.
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. SAGE.
- Bush, T. (2021). Assessing successful school leadership: What do we know?. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(5), 687–689. <https://doi.org/10.1177/17411432211034675>
- Bush, T. (2024). School leadership and student outcomes: What do we know?. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 3–5.
- Bush, T., Fadare, M., Chirimambowa, T., Enukorah, E., Musa, D., Nur, H., Nyawo, T., and Shipota, M. (2021). Instructional leadership in sub-Saharan Africa: Policy and practice. *International Journal of Educational Management*, 36(1), 14–31.
- Bush, T., Kirezi, J. C., Ashford, R., and Glover, D. (2022). School leadership and gender in Africa: A systematic overview. *Research in Educational Administration and Leadership*, 7(4), 680–712.
- Campos-García, I. and Zúñiga-Vicente, J. Á. (2019). The female presence in different organisational positions and performance in secondary schools: Does a woman leader function as mediator?. *PLoS ONE*, 14(9), e0222411.
- Carson, C. L. (2013). *Instructional leadership in Missouri: A study of middle-level building principals and student achievement*. DPhil thesis, Saint Louis University.
- Castro, A. M. F. de M., Bueno, J. M. H., and Peixoto, E. M. (2021). Socioemotional and cognitive skills: Its relation to school performance in elementary school. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 31, e3137.
- Charalampous, C., Papademetriou, C., Reppa, G., Athanasoula-Reppa, A., and Voulgari, A. (2021). The impact of COVID-19 on the educational process: The role of the school principal. *Journal of Education*, 203(3), 566–573.
- Cheng, Y. C., Ko, J., and Lee, T. T. H. (2016). School autonomy, leadership and learning: A reconceptualisation. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 177–196.
- Chile Ministry of Education. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* [Framework for good school leadership and management]. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Chile Ministry of Education. (2023). *Ley n° 21.040 crea el sistema de educación pública* [Law no. 21.040 creates the public education system]. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>
- Colomeischi, A. A., Duca, D. S., Bujor, L., Rusu, P. P., Grazzani, I., and Cavioni, V. (2022). Impact of a school mental health program on children's and adolescents' socio-emotional skills and psychosocial difficulties. *Children*, 9(11), 1661.
- CONFEMEN. (2020). *PASEC2019: Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone: Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire* [PASEC2019: Quality of education systems in francophone sub-Saharan Africa: Performance and teaching-learning environment in primary education]. <https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/08/Rapport-international-evaluation-PASEC2019.pdf>
- COTAP Secretariat. (2015). *T-standard: Professional Standards for Principals of Hong Kong*. Committee on Professional Development of Teachers and Principals. <https://www.cotap.hk/index.php/en/t-standard/t-standard-pps>
- Cotropia, C. A. (2019). Menstruation management in United States schools and implications for attendance, academic performance, and health. *Women's Reproductive Health*, 6(4), 289–305.
- Cranston, N. (2013). School leaders leading: Professional responsibility not accountability as the key focus. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(2), 129–142.
- Croatia Government. (2020). *Law on education in primary and secondary schools*. <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>
- Dare, P. S. and Saleem, A. (2022). Principal leadership role in response to the pandemic impact on school process. *Frontiers in Psychology*, 13, 943442.
- Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S., Leung-Gagne, M., and Tozer, S. (2022). *Developing effective principals: What kind of learning matters?*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/developing-effective-principals-report>

- Darmody, M. and Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115–128.
- Day, C., Sammons, P., and Gorgen, K. (2020). *Successful School Leadership*. Education Development Trust. <https://www.edt.org/research-and-insights/successful-school-leadership-2020-publication>
- Day, C., Gu, Q., et Ylimaki, R. (2024). *Educational research and the quality of successful school leadership*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- DeMatthews, D. E. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in U.S. schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 107–122.
- Denmark Government. (2021). *Public schools act LBK no 1887 of 01/10/2021*. <https://www.retsinformation.dk/eli/Ita/2021/1887>
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N., and Bridgeland, J. (2017). *Ready to Lead: A National Principal Survey on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools*. Civic Enterprises and Hart Research Associates for CASEL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579088.pdf>
- Doe, R., Ndinguri, E., and Phipps, S. T. (2015). Emotional intelligence: The link to success and failure of leadership. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 105.
- Doll, B., Nastasi, B. K., Cornell, L., and Song, S. Y. (2017). School-based mental health services: Definitions and models of effective practice. *Journal of Applied School Psychology*, 33(3), 179–194.
- Donlevy, V., Meierkord, A., and Rajania, A. (2015). *Study on the Diversity Within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. European Commission. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2016-03/teacher-diversity_en.pdf
- Dukpa, N., Orong, L., and Jongkhar, S. (2023). Comparison of academic results between fully autonomous and non-autonomous schools. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 43(1), 32–40.
- Elonga Mboyo, J. P. (2019). Reimagining Ubuntu in schools: A perspective from two primary school leaders in the Democratic Republic of Congo. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(2), 206–223.
- Eryilmaz, N. and Strietholt, R. (2024). Evidence from TIMSS on the relationship between school leadership support, teacher job satisfaction and student mathematics and science achievement. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Estonia Ministry of Education and Research. (2020). *The Estonian Lifelong Learning Strategy*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/estonia_III-strategy-2020.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Inclusive School Leadership: A Practical Guide to Developing and Reviewing Policy Frameworks*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Policy_Framework.pdf
- Evans-Brown, K. (2015). The link between leadership and reduced dropout rates. *PhD thesis, Walden University*. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/514>
- Eyal, O. and Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275.
- Farinde-Wu, A., Butler, B. R., and Allen-Handy, A. (2020). Conceptualizing a Black female teacher pipeline: From recruitment to retention to retirement. *Theory Into Practice*, 59(4), 337–347.
- Forfang, H. and Paulsen, J. M. (2024). Linking school leaders' core practices to organizational school climate and student achievements in Norwegian high-performing and low-performing rural schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 99–115.
- Gallie, M. and Keevy, J. (2014). *Standards Framework for Teachers and School leaders*. The Commonwealth. <https://edu.thecommonwealth.org/?p=5266>
- Gambia Ministry of Basic and Secondary Education. (2011). *School Management Manual for Rectors of State Secondary Schools*. <https://education.govmu.org/Documents/educationsector/seceducation/Documents/School%20Management%20Manual.pdf>
- Gates, S. M., Baird, M. D., Master, B. K., and Chavez-Herrerias, E. R. (2019). *Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools*. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/Principal-Pipelines-A-Feasible-Affordable-and-Effective-Way-for-Districts-to-Improve-Schools.pdf>
- Gençer, M. S. and Samur, Y. (2016). Leadership styles and technology: Leadership competency level of educational leaders. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 229, 226–233.
- Georgia Government. (2010). *2005 Law on General Education (as amended in 2010)*. <https://matsne.gov.ge/en/document/download/29248/56/en/pdf>

- Gershenson, S., Hart, C. M., Hyman, J., Lindsay, C. A., and Papageorge, N. W. (2022). The long-run impacts of same-race teachers. *American Economic Journal: Economic Policy*, 14(4), 300–342.
- Gilbert, N., Gran, J., Lewis, A., and Teodorescu, D. (2022). *The Shoulder Tap: Educators of Color on the Leadership Representation Gap and What we Can Do About it*. <https://www.newleaders.org/policy/theshouldertap>
- Global School Leaders. (2020). *Evidence Review Report: A Review of Empirical Research on School Leadership in the Global South*. <https://www.globalschoolleaders.org/evidence-review>
- Global School Leaders. (2023). *Promoting Understanding of Leadership in Schools: PULS Survey Report 2023*. <https://www.globalschoolleaders.org/puls-survey>
- Global School Leaders. (2024). *Evidence Review 2024: A Review of Research on Gender in School Leadership*. <https://www.globalschoolleaders.org/evidence-review>
- Goldhaber, D., Holden, K., and Chen, B. (2019). *Do More Effective Teachers Become More Effective Principals*. <https://caldercenter.org/sites/default/files/CALDER%20WP%20215-0119-1.pdf>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, María del Pilar, and González-Falcón, I. (2023). ¿Liderazgo inclusivo? La mirada de las familias hacia las prácticas de los directores escolares [Inclusive leadership? The view of families towards the practices of school principals]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 37–54.
- Gravelle, F., Lamarche, M.-H. M., Monette, J., Gagnon, C., Montreuil, F., and Demers, L.-P. L. (2022). Gestion et leadership pédagogique: Stratégies de gestion pour favoriser l'implantation du numérique dans les établissements d'enseignement au Québec [Pedagogy and digital leadership: Management strategies to promote the implementation of digital technology in educational institutions in Quebec]. *Médiations et Médialisations*, 12, 98–113.
- Green, R. L. (2020). Leading change in underperforming schools. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 38(4).
- Grissom, J. A., Blissett, R. S., and Mitani, H. (2018). Evaluating school principals: Supervisor ratings of principal practice and principal job performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 446–472.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., and Lindsay, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Grissom, J. A., Loeb, S., and Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433–444.
- Grissom, J. A., Woo, D. S., and Bartanen, B. (2020). *Ready to lead on day one: Predicting novice principal effectiveness with information available at time of hire*. Annenberg Institute, Brown University. (EdWorkingPaper 20-276.) <https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai20-276.pdf>
- Gu, Q., Sammons, P., and Chen, J. (2018). How principals of successful schools enact education policy: Perceptions and accounts from senior and middle leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/015700763.2018.1496344>
- Guilbert, N., Alban Conto, C., Devignes, F., and D. Barón, J. (2024). When she leads: How female principals guide and impact sub-Saharan Africa's classrooms. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/en/african/when-she-leads-how-female-principals-guide-and-impact-sub-saharan-africas-classrooms>
- Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M., and Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 25–48.
- Gümüş, S., Şükrü Bellibaş, M., Şen, S., and Hallinger, P. (2024). Finding the missing link: Do principal qualifications make a difference in student achievement?. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 28–51.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239.
- Hallinger, P., Gümüş, S., and Bellibaş, M. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122, 1629–1650.
- Hallinger, P. and Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335–369.
- Hanushek, E. A., Link, S., and Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.
- Hanushek, E. A., Morgan, A. J., Rivkin, S. G., Schiman, J. C., Shakeel, A., and Sartain, L. (2024). *The lasting impacts of middle school principals*. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 32642.) <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/w32642.pdf>

- Hatzenbuehler, M. L., Schwab-Reese, L., Ranapurwala, S. I., Hertz, M. F., and Ramirez, M. R. (2015). Associations between antibullying policies and bullying in 25 states. *JAMA Pediatrics*, 169(10).
- Huber, S. G. (2010). Preparing school leaders – International approaches in leadership development. In S. Huber (Ed.), *School Leadership: International Perspectives* (pp. 225–251). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3501-1_12
- Hungary Government. (2011). *Legea educației naționale nr. 1 din 5 ianuarie 2011* [The national education law no. 1 of January 5, 2011]. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-52-00-00.7#SZ171@BE57@PO20>
- Inclusion International. (2024). *Lead to Include: Educational Leadership for Inclusive Education*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Ispa-Landa, S. and Thomas, S. (2019). Race, gender, and emotion work among school principals. *Gender and Society*, 33(3), 387–409.
- Jabbar, H. (2018). Recruiting ‘talent’: School choice and teacher hiring in New Orleans. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 115–151.
- Jackson, C. K. (2023). *When Does School Autonomy Improve Student Outcomes?*. Annenberg Institute, Brown University. (EdWorkingPaper 23-808.) <https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai23-808.pdf>
- Jamaica Ministry of Education. (2010). *Health and Family Life Education Policy*. https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/iiep_hfledraftpolicy.pdf
- Japan Government. (2020). 教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律（令和四年法律第四十号 [Act amending the special act on educational public servants and the educational personnel certification act (Act no. 40 of 2022)]. https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=324AC0000000001_20230401_504AC0000000040
- Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2020). 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針 [Guidelines for the formulation of indicators for improving the qualifications of principals and teachers of public schools]. https://www.mext.go.jp/content/20220901-mxt_kyoikujinzai01-000023812_1.pdf
- Jerrim, J. and Sims, S. (2022). School accountability and teacher stress: International evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34, 5–32.
- Kalabo, O. M. (2017). Situating school leadership in African discourses: Reflections from Zambia. *International Journal of Science and Research*, 6(11), 2037–2043.
- Karakose, T., Tülübaş, T., and Papadakis, S. (2023). The scientific evolution of social justice leadership in education: Structural and longitudinal analysis of the existing knowledge base, 2003–2022. *Frontiers in Education*, 8.
- Kasa, R. and Mhamed, A. A. S. (2023). Controlled autonomy: Experiences of principals under two school funding regimes in Kazakhstan. *International Journal of Educational Development*, 103, 102875.
- Kazakhstan Ministry of Education and Science. (2009). Педагог лауазымдарының үлгілік біліктілік сипаттамаларын бекіту туралы [On approval of standard qualification characteristics of positions of teaching staff and persons equated to them]. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V090005750_
- Keane, T., Boden, M., Chalmers, C., and Williams, M. (2020). Effective principal leadership influencing technology innovation in the classroom. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5321–5338.
- Kenya Government. (2015). *The Teachers Service Commission Code of Regulations for Teachers*. http://kenyalaw.org/kl/fileadmin/pdfdownloads/LegalNotices/196-Teachers_Service_Commission_Regulations__2015.pdf
- Kenya Ministry of Education. (2023). *KePTS competency indicators for instructional leaders*. <https://cbcreources.co.ke/kepts-competency-indicators-for-instructional-leaders>
- Kenya Teachers Service Commission. (2015). *Code of Conduct and Ethics for Teachers*. <https://www.tsc.go.ke/index.php/downloads-b/file/30-code-of-conduct-and-ethics-for-teachers-2015>
- Kiribati Government. (2013). *Act no. 12 of 2013: An act to provide for and regulate primary and secondary education in Kiribati*. <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/98634/117447/F-2062926296/KIR98634.pdf>
- Koehn, E. (2023). Victorian students top the country in attendance, but gap widens for disadvantaged. *The Age*. <https://www.theage.com.au/national/victoria/victorian-students-top-the-country-in-attendance-but-gap-widens-for-disadvantaged-20231215-p5erqx.html>
- Kola, L., Kohrt, B. A., Hanlon, C., Naslund, J. A., Sikander, S., Balaji, M., Benjet, C., Cheung, E. Y. L., Eaton, J., and Gonsalves, P. (2021). COVID-19 mental health impact and responses in low-income and middle-income countries: Reimagining global mental health. *The Lancet Psychiatry*, 8(6), 535–550.
- Lauterbach, S., Crawford, L., Kirezi, J., Nsabimana, A., and Peeraer, J. (2024). *Improving school leadership in Rwanda*. Center for Global Development. (Working Paper 691.) <https://www.cgdev.org/sites/default/files/improving-school-leadership-rwanda.pdf>

- Lavretsky, H. (2014). *Resilience and Aging: Research and Practice*. JHU Press.
- Leaver, C., Lemos, R., and Scur, D. (2019). *Measuring and Explaining Management in Schools: New Approaches Using Public Data*. Centre for Economic Performance. (Discussion Paper 1656.) https://cep.lse.ac.uk/_new/publications/abstract.asp?index=6493
- Lee, M. (2016). The changing nature of school principals' work: Lessons and future directions for school leadership research. *International Studies in Educational Administration*, 44(3), 129–135.
- Lee, S. W. and Mao, X. (2023). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(1), 6–29.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217–235.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., and Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22.
- Leithwood, K., and Levin, B. (2010). Understanding how leadership influences student learning. In P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, (pp. 45–50). Elsevier.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., and Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota. <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/2035>
- Leithwood, K., Steinbach, R., and Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94–119.
- Lesotho Government. (2010). *Education Act*. <https://lesotholii.org/akn/ls/act/2010/3/eng@2010-03-15/source>
- Li, Y., and Karanxha, Z. (2024). Literature review of transformational school leadership: Models and effects on student achievement (2006–2019). *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 52–74.
- Liebowitz, D. D. and Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785–827.
- Limon, Í. (2022). Relationship between empowering leadership and teachers' job performance: Organizational commitment as mediator. *Kuramsal Eğitim Bilim (Journal of Theoretical Educational Science)*, 15(1), 16–41. <https://doi.org/10.30831/akukeg.945201>
- Longmuir, F. (2023). Leading in lockdown: Community, communication and compassion in response to the COVID-19 crisis. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(5), 1014–1030.
- Lopes, J. L. and Oliveira, C. R. (2021). Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, 11(4), 169.
- Lopez, A., Peeraer, J., and Kirezi, J. C. (2024). *School Leadership Competences in sub-Saharan Africa*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Malaysia Ministry of Education. (2013). *Malaysia Education Blueprint 2013-2025: Preschool to Post-Secondary Education*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/malaysia_blueprint.pdf
- Malaysia Ministry of Education. (2020). *Kompetensi Pemimpin Sekolah (KOMPAS) 2.0* [Competency standards for school leaders (KOMPAS) 2.0]. <https://iab.moe.edu.my/bahanportal/penerbitan/FULL%20SET%20KOMPAS%202.0.pdf>
- Marzano, R. J., Waters, T., and McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. ASCD. <https://ascd.org/books/school-leadership-that-works?variant=105125>
- Mincu, M. (2024). *School and Middle Leadership Tasks, Skills and Standards in Low School Autonomy Systems: What is the Impact of System Governance and School Community?* (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Mincu, M., Colman, A., Day, C., and Gu, Q. (2024). Lessons from two decades of research about successful school leadership in England: A humanistic approach. *Education Sciences*, 14(2), 187.
- Moller, J. (2007). *School Leadership and Accountability: Moving Beyond Standardization of Practice*. 20th Annual World International Congress for School Effectiveness and Improvement, Portorož, Slovenia. <https://www.fm-kp.si/en/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/001-008.pdf>
- Murakami, E., Hernandez, F., Valle, F., and Almager, I. (2018). Latina/o school administrators and the intersectionality of professional identity and race. *Sage Open*, 8(2).
- Mutongoza, B. H., Olawale, B. E., and Mzilikazi, B. (2021). Chronicling school principals' experiences on school management in the context of COVID-19 stringency. *Research in Social Sciences and Technology*, 6(3), 146–162.

- Namibia Ministry of Education. (2006). *National Professional Standards for Teachers in Namibia*. <https://pdf4pro.com/cdn/table-of-contents-mca-namibia-1077c.pdf>
- Namibia Ministry of Education. (2016). *National Standards and Performance Indicators for Schools in Namibia*. <https://erastusshikalepo.files.wordpress.com/2016/07/national-standard-performance-indicator-nspisn.pdf>
- Namibia Ministry of Education, Arts and Culture, and UNICEF. (2018). *Namibia's national safe schools framework*. <https://www.unicef.org/namibia/reports/namibias-national-safe-schools-framework>
- NASSP. (2023). *Join the 2023 NASSP campaign, 'Be well: Centering mental health in schools'*. National Association of Secondary School Principals. <http://p2a.co/sTV8NNg>
- National Honor Society. (2021). *Student leadership network on mental health and wellbeing*. NHS. <https://www.nationalhonorsociety.org/student-leadership-network/>
- National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional Standards for Educational Leaders*. https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf
- Nauru Government. (2011). *Education Act no. 6 of 2011*. http://ronlaw.gov.nr/nauru_lpms/files/acts/1df28ffed5d39d32bf989111669ec266.pdf
- Navaridas-Nalda, F., Clavel-San Emeterio, M., Fernández-Ortiz, R., and Arias-Oliva, M. (2020). The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of schools. *Computers in Human Behavior*, 112, 106481. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106481>
- Neeleman, M. B. M. (2019). *School Autonomy in Practice: School Intervention Decision-making by Dutch Secondary School Leaders*. PhD thesis, Maastricht University. <https://doi.org/10.26481/dis.20190628mn>
- Nepal Government. (2010). *Education Act, 2028 (1971)*. <http://elibrary.moest.gov.np/handle/123456789/22>
- Nepal Government. (2018). *Act Relating to Compulsory and Free Education*. <https://natlex.ilo.org/dyn/natlex2/natlex2/files/download/112157/NPL112157%20Eng.pdf>
- New Zealand Government. (2023). *Education and Training Act 2020*. <https://www.legislation.govt.nz/act/public/2020/0038/latest/LMS170676.html>
- New Zealand Ministry of Education. (2008). *Kiwi Leadership for Principals: Principals as Educational Leaders*. <https://www.educationalleaders.govt.nz/Leadership-development/Key-leadership-documents/Kiwi-leadership-for-principals>
- Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmusson, M., Marušić, I., Denk, A., and Roczen, N. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: A literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410–428.
- North Macedonia Government. (2007). Закон за основното образование [Law on primary education]. <https://mon.gov.mk/stored/document/Zakon%20za%20osnovnoto%20obrazovanie%20-%20nov.pdf>
- Nunavut Government. (2021). *Consolidation of Education Act*. <https://www.gov.nu.ca/sites/default/files/conssnu2008c15.pdf>
- O'Brien, C. (2023). School principals say rising administration burden is affecting teaching and learning for students. *The Irish Times*. <https://www.irishtimes.com/ireland/education/2023/10/12/school-principals-say-rising-administration-burden-is-affecting-teaching-and-learning-for-students>
- OECD. (2020a). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2020b). *TALIS 2018 Results (Volume II): Annex C: Chapter 5 tables: Empowering teachers and school leaders*. <https://doi.org/10.1787/888934084342>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume III): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume III): Annex B1: Chapter 6 tables*. <https://stat.link/qa7j9x>
- Okilwa, N. S. A. and Barnett, B. G. (2021). Strategies and practices of leading schools during the current COVID-19 crisis. *International Studies in Educational Administration*, 49(3), 61–81.
- Okilwa, N. S. A. and Barnett, B. G. (2023). What school principals do is crucial to students' emotional wellbeing. 360. <https://360info.org/what-school-principals-do-is-crucial-to-students-emotional-wellbeing>
- Oman Ministry of Education. (2017). *إرشاد إداري لم عمل في المدارس* [School administration work guide]. <https://home.moe.gov.om/file/ggg/dleamladartmdrsia.pdf>
- Ontario Government. (2023). *Education Act, R.S.O. 1990, c. E.2*. <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02>
- Özdemir, N., Gümüş, S., Kılınç, A. Ç., and Bellibaş, M. Ş. (2022). A systematic review of research on the relationship between school leadership and student achievement: An updated framework and future direction. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(5), 1020–1046.

- Palau Ministry of Education. (2019). *School Handbook*. <https://pacificdata.org/data/dataset/4dbf9a5a-f785-4eff-a231-2556676d0acc/resource/1891558f-1c8d-4f63-900c-1eae8338c674/download/school-handbook.pdf>
- Perryman, J. and Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23.
- Pietsch, M., Aydin, B., and Gümüş, S. (2023). Putting the instructional leadership–student achievement relation in context: A meta-analytical big data study across cultures and time. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154–168.
- Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Portugal Government. (2018). *Decree-law no 54/2018, July 6*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018_en_version_0.pdf
- Ramos, R. P., Bersamin, A. K. K., Prudente, M. S., and Aguja, S. E. (2021). Creating a school leadership competency framework: Setting the standards for exemplary performance. *Journal of Advanced Management Science*, 9(3), 76–82.
- Reed, D. E. and Reedman, A. E. (2020). Reactivity and adaptability: Applying gender and age assessment to the leader resilience profile. *Frontiers in Education*, 5.
- Robinson, V., Lloyd, C., and Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Education Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Rwanda Education Board. (2020). *Professional Standards for Effective School Leadership in Rwanda*. <https://www.reb.gov.rw/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=62481&token=3ca301347666ebb9912698e8074764fbee4bc277>
- Saint Lucia Government. (1999). *Education Act no. 41*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/saint_lucia_education_act_1999.pdf
- Saint Vincent and the Grenadines Government. (2005). *Education Bill of 2005*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/saint_vincent_and_the_grenadines_education_act_2005-1.pdf
- Saldiraner, M. and Gizir, S. (2021). School bullying from the perspectives of middle school principals. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 294–313.
- Sayed, Y., Sharma, G., and Desai, A. (2024). *Supporting Equitable Teaching and Teachers: The Role of Middle Tier Leadership in India and South Africa*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- SEAMEO INNOTECH. (2014). *Competency Framework for Southeast Asian School Heads*. <https://www.seameo-innotech.org/wp-content/uploads/2015/02/Competency-Framework-for-Southeast-Asian-School-Heads-2014.pdf>
- Sebastian, J., and Moon, J.-M. (2017). Gender differences in participatory leadership: An examination of principals' time spent working with others. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 12(8).
- Sepuru, M. G. and Mohlakwana, M. A. (2020). The perspectives of beginner principals on their new roles in school leadership and management: A South African case study. *South African Journal of Education*, 40(2), 1–11.
- Setlhodi, I. I. (2020). Collaboration practices between the two tiers of school leadership in eradicating underperformance. *South African Journal of Education*, 40(3).
- Shiller, J. T. (2020). Honoring the treaty: School leaders' embrace of indigenous concepts to practice culturally sustaining leadership in Aotearoa. *Journal of School Leadership*, 30(6), 588–603.
- Sierra Leone Government. (2023). *The Basic and Senior Secondary Education Act*. <https://sierralii.gov.sl/akn/sl/act/2023/23/eng@2023-06-19>
- Sierra Leone Teaching Service Commission. (2017). *Professional Standards for Teachers and School Leaders in Sierra Leone*. https://tsc.gov.sl/wp-content/uploads/2020/10/Teachers-and-Sch-Leaders-in-SL_Press-ready-A4-10-Nov-2017-345pm-Final.pdf
- Sierra Leone Teaching Service Commission. (2020). *National Teacher Policy for Sierra Leone*. <https://tsc.gov.sl/wp-content/uploads/2020/10/Teacher-Management-Policy-for-Sierra-Leone.pdf>
- Sikes, B., Damani K., and Thomas M. (2021). *GEARR-ing Up for Success After School: Endline Report*. PEAS. Jigsaw Consult. <https://girlseducationchallenge.org/media/udxnpqje/gearr-gec-endline-evaluation.pdf>
- South Africa Department of Basic Education. (2015). *Policy on the South African Standard for Principalship*. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Principals/POLICY%20ON%20THE%20SASP.pdf?ver=2018-06-08-094806-820>
- South Sudan Ministry of General Education and Instruction. (2017). *The National General Education Policy 2017–2027*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/south_sudan_the_national_general_education_policy_2017_2027_eng.pdf

- Spain Government. (2006). *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación* [Organic law 2/2006, of May 3, on education]. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- SRVO. (2021). Beroepsstandaard Schoolleiders VO [National standards for school leadership in secondary education]. Schoolleidersregister Voortgezet Onderwijs/Dutch Registry of School Leaders in Secondary Education. <https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/professionalisering-schoolleiders/praktijk-ondersteuning>
- Susanti, D., Anand, G., Arifin, F. A., and Pratama, P. (2023). *Leveraging School Principals to Address Learning Loss in Indonesia Through Group and Individual Targeting*. (Working paper 1392). Asian Development Bank Institute. (Working Paper 1392.) <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/886786/adbi-wp1392.pdf>
- Swaziland Ministry of Education. (2018). *Swaziland National Curriculum Framework for General Education*. <https://www.gov.sz/images/Educationdocuments/Curriculum-Framework.pdf>
- Tamadoni, A., Hosseingholizadeh, R., and Bellibaş, M. Ş. (2021). A systematic review of key contextual challenges facing school principals: Research-informed coping solutions. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 116–150.
- Taole, M. J. (2022). Challenges encountered by teaching principals in rural multigrade primary schools: A South African Perspective. *International Journal of Whole Schooling*, 18(2), 1–27.
- Teig, N., Veletić, J., Ye, W., Price, H., and Moore, R. (2024). *Navigating Resilient Schools: Examining Principals' Characteristics and Leadership Practices in Eleven Countries* (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Thailand Government. (2003). *Teachers and Educational Personnel Council Act B.E. 2546*. https://natlex.ilo.org/dyn/natlex2/r/natlex/fe/details?p3_isn=66898
- Thailand Office of the National Education Commission. (1999). *National Education Act of B.E. 2542*. <https://asean.org/wp-content/uploads/2016/08/Thailand184.pdf>
- The Education Commission. (2023). *Leadership for Foundational Learning in Africa: Evidence and Considerations for the Future*. The Education Commission. <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/04/Africa-foundational-learning.pdf>
- Timothy, S. and Agbenyega, J. S. (2018). Inclusive school leaders' perceptions on the implementation of individual education plans. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 1–30.
- Tokgoz, M. and Bumen, N. T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270–1292.
- Tonga Ministry of Education and Training. (2012). *Improving Tongan School Leadership: A Guide*. https://repository.usp.ac.fj/id/eprint/5388/1/School_Improvement_Guide_2012.pdf
- Tran, H.-N., Nguyen, C. D., Nguyen, G.-V., Ho, T.-N., Bui, Q.-T. T., and Hoang, N.-H. (2020). Workplace conditions created by principals for their teachers' professional development in Vietnam. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 238–257.
- Travlos, J. (2020). *A Phenomenological Study of Chicago's Independent School Principals*. DEd. thesis, DePaul University. https://via.library.depaul.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1189&context=soe_etd
- Türkiye Ministry of National Education (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* [Secondary education institutions regulation]. <https://mevzuat.sitesi.web.tr/ortaogretim-kurumlari-yonetmeligi>
- Uganda Government. (2008). *Education Act 13: Pre-primary, Primary and Post-primary*. <https://www.esc.go.ug/wp-content/uploads/2018/04/Education-Act-2008.pdf>
- Uganda Ministry of Education and Sports. (2020). *Circular Letter no 1 of 2020: Performance Management Guidelines for Tertiary Institutions and Schools*. <https://www.education.go.ug/wp-content/uploads/2020/04/Performance-Management-Guidelines-May-2020.pdf>
- Ukraine Government. (2022). *Complete General Secondary Education Act*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education: Meeting our Commitments*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>
- UNESCO. (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education: Building Bridges, not Walls*. UNESCO.
- UNESCO. (2023a). *Concept Note for the 2024/5 Global Education Monitoring Report on Leadership and Education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/SUOE3951>
- UNESCO. (2023b). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms*. UNESCO.

- UNICEF Innocenti and Lao PDR Ministry of Education and Sports. (2020). *School Principals in Highly Effective Schools: Who Are They and Which Good Practices Do They Adopt?* <https://www.unicef.org/innocenti/media/3181/file/UNICEF-DMS-Lao-Policy-Brief-2-EN.pdf>
- United Republic of Tanzania Government. (1978). *The National Education Act 1978*. <https://www.parliament.go.tz/polis/uploads/bills/acts/1566371476-The%20National%20Education%20Act,%201978.pdf>
- Vassallo, B. (2024). The role of the school leader in the inclusion of migrant families and students. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 171–188.
- Victoria Department of Education and Training. (2023). *School Attendance Guidelines*. <https://www2.education.vic.gov.au/pal/attendance/guidance>
- Viet Nam Ministry of Education and Training. (2020). thông tư ban hành điều lệ trường tiểu học [Circular promulgating primary school regulations]. <https://lawnet.vn/vb/Thong-tu-28-2020-TT-BGDDT-ve-Dieu-le-Truong-tieu-hoc-44F21.html>
- VVOB. (2022). *School Leadership in Africa: A Review of Empirical Research*. https://rwanda.vvob.org/sites/rwanda/files/acsl_working_paper_v0.0_20220327.pdf
- Walker, A. R. (2021). *Jamaican Secondary School Principals' Work and Occupational Well-being*. DPhil thesis, University of Western Ontario. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/7877>
- Wallonia-Brussels Federation Ministry of the French Community. (2023). *Décret relatif au soutien, au développement des compétences professionnelles et à l'évaluation des personnels de l'enseignement du 20 juillet 2023* [Decree on support, professional skills development, and evaluation of education staff dated July 20, 2023]. https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-20-juillet-2023_n2023045211.html
- Wells, A. S., Fox, L., and Cordova-Cobo, D. (2016). How racially diverse schools and classrooms can benefit all students. *The Education Digest*, 82(1), 17.
- WHO and UNESCO. (2021). *Making Every School a Health-promoting School: Country Case Studies*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341909/9789240025431-eng.pdf>
- York, K. R. (2022). *Leadership Practices in Urban High Schools that Decrease Dropout Rates*. DEd. thesis, Louisiana Tech University. <https://digitalcommons.latech.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1988&context=dissertations>
- Yukon Education. (2011). *An Educational Leadership Framework for Yukon Principals and Vice-principals: Success for Each Learner*. <https://www.ayscbc.org/files/26/Useful-Links/228/leadershipframeworkprincipalsandviceprincipals.pdf>
- Zainal, M. A. and Mohd Matore, M. E. E. (2021). The influence of teachers' self-efficacy and school leaders' transformational leadership practices on teachers' innovative behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6423.
- Zambia Government. (2011). *Education Act no. 23 of 2011*. <https://www.parliament.gov.zm/sites/default/files/documents/acts/Education%20Act%202011.pdf>
- Zambia Ministry of General Education. (2019). *Standards of Practice for the Teaching Profession in Zambia*. <https://www.africateaching-authorities.org/upload/Standards-of-Practice-for-the-Teaching-Profession-in-Zambia-2019-r1705418802.pdf>
- Zuccollo, J., Dias, J. C., Jiménez, E., and Braakmann, N. (2023). *The Influence of Headteachers on their Schools*. Education Policy Institute. <https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2023/10/The-influence-of-headteachers-on-their-schools-1.pdf>
- Zuze, L. (2023). Why is it that school leadership positions are still predominantly hogged by men?. *ADEA Blog*. <https://www.adeanet.org/en/blogs/why-it-school-leadership-positions-are-still-predominantly-hogged-men>

CAPÍTULO 3

- Abu Dhabi Education Council. (2014). *Private Schools Policy and Guidance Manual 2014-2015*. <https://storage.googleapis.com/wzukusers/user-32902111/documents/3c7657791fcb451d8a9c30e2db12bb5b/Private%20Schools%20Policy%20and%20Guidance%20Manual.pdf>
- ACER. (2018). *Principal Performance Improvement Tool*. Australian Council for Educational Research. <https://www.education.gov.au/system/files/documents/document-file/2020-12/principals-institute-australia.pdf>
- Adelman, M. and Lemos, R. (2021). *Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/664871619676586259/pdf/Managing-for-Learning-Measuring-and-Strengthening-Education-Management-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>

- Adli, F. (2023). A comparative study of the policies of school principal appointment in Switzerland, Finland, Singapore, and South Korea: Lessons for Iran. *Iranian Journal of Comparative Education*, 6(3), 2564–2580.
- Ahmed, J. (2023). Nearly half of school leaders needed professional help with mental health. *The Independent*. <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/school-leaders-mental-health-ruth-perry-b2464087.html>
- Akhtari, M., Moreira, D., and Trucco, L. (2022). Political turnover, bureaucratic turnover and the quality of public services. *American Economic Review*, 112(2), 442–493.
- Alban Conto, C., Guilbert, N., and Devignes, F. (2023). *The Role of Women School Principals in Improving Learning in French-speaking Africa*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/role-women-school-principals-improving-learning-french-speaking-africa>
- Álvarez, C. (2020). School principals' preparation in Spain and in the USA: Alignments between higher education and supranational recommendations. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 299–321.
- Anand, G., Atluri, A., Crawford, L., Pugatch, T., and Sheth, K. (2023a). Improving school management in low and middle income countries: A systematic review. *Economics of Education Review*, 97.
- Anderson, E., Winn, K. M., Young, M. D., Groth, C., Korach, S., Pounder, D., and Rorrer, A. K. (2018). Examining university leadership preparation: An analysis of program attributes and practices. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(4), 375–397.
- Andriani, D. E. (2021). Benefits of new principal preparation program in Indonesia. *KnE Social Sciences*, 700–713.
- Arar, K. (2018). Policy and praxis of principals' appointment: The case of Palestinian-Arab minority education in Israel. *International Journal of Educational Development*, 62, 226–233.
- Arar, K. and Abu Asbah, K. (2013). Not just location: Attitudes and functioning of Arab local education administrators in Israel. *International Journal of Educational Management*, 27(1), 54–73.
- Aravena, F. (2020). Selection processes for school principals in Latin America: Brazil, Chile, Colombia and Peru. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 171–171.
- Aravena, F. (2022). Principal succession in schools: A literature review (2003–2019). *Educational Management Administration and Leadership*, 50(3), 354–370.
- Aravena, F. and Felipe, Á. (2021). 'Always ready and always well': Exploring stress on school principals in Chile. *International Journal of Educational Development*, 84.
- Arnold, B., Rahimi, M., and Riley, P. (2021). Offensive behaviours against school leaders: Prevalence, perpetrators and mediators in Australian government schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(2), 378–394.
- Arroyo, D. and Bush, T. (2021). Women's leadership in education: A perspective from Chilean school leaders. *Management in Education*, 37(2), 63–73.
- Athanasopoulou, A. and Dopson, S. (2018). A systematic review of executive coaching outcomes: Is it the journey or the destination that matters the most?. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 70–88.
- Bauer, S. C., Silver, L., and Schwartz, J. (2019). The impact of isolation on new principals' persistence: Evidence from a southern US state. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(3), 383–399.
- Bergmann, J., Alban Conto, C., and Brossard, M. (2022). Increasing Women's Representation in School Leadership. UNICEF and UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://www.unicef.org/innocenti/reports/increasing-womens-representation-school-leadership>
- Borcan, O. and Merewood, J. (2022). *Positive Disruption? Meritocratic Principal Selection and Student Achievement*. University of East Anglia. (School of Economics Working Paper 2022–11.) <https://ueaeco.github.io/working-papers/papers/ueaeco/UEA-ECO-2022-11.pdf>
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., and Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4–15.
- Brazil Federal Ministry of Education. (2023). *Guia para os Entes Federados* [Guide for federated entities]. <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-intergovernamental-fundeb/guia-para-registro-das-condicionalidades-vaar-2023-2024-v1.pdf>
- Brinig, M. F. and Garnett, N. S. (2014). *Lost Classroom, Lost Community: Catholic Schools' Importance in Urban America*. University of Chicago Press.
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Conde, M. J. R., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., and Sánchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from four European countries. *Policy Futures in Education*, 20(5).

- Brunold, A., Cunningham, P., Garcia, T., and Margevica-Grinberga, I. (2017). *Guidelines for Citizenship Education in Teacher Education: The Inclusion of Minorities in the Education Workforce*. European Commission.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., and Holland, P. B. (1993). *Catholic Schools and the Common Good*. Harvard University Press.
- Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(4), 487–489.
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66–71.
- Bush, T. and Glover, D. (2016). School leadership in West Africa: Findings from a systematic literature review. *Africa Education Review*, 13(3–4), 80–103.
- Bush, T. and Glover, D. C. (2012). Leadership development and learner outcomes: Evidence from South Africa. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*.
- Cabrera, M. M. Y. (2022). Evolution of educational administration in Chile and professionalizing school administration in 2020. *Revista Educación*, 46(1), 1–22.
- Campoli, A. and Darling-Hammond, L. (2022). *Principal Learning Opportunities and School Outcomes: Evidence from California*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/principal-learning-opportunities-school-outcomes-report>
- Campos-García, I. and Zúñiga-Vicente, J. Á. (2019). The female presence in different organisational positions and performance in secondary schools: Does a woman leader function as mediator?. *PLoS ONE*, 14(9)
- Canada Government. (2024). *School Principals*. <https://noc.esdc.gc.ca/CH/CHProfile?code=0422.1>
- Carvalho, J. M. S., Delgado, P., and Diogo, F. (2021). The impact of the management model on the principal's leadership: The Portuguese case. *Revista Brasileira de Educação*, 26.
- Catholic Schools Office Diocese of Lismore. (2018). *Accreditation to Work, Teach and Lead*. <https://lism.catholic.edu.au/accreditation-brochure>
- Chen, J., Bellibaş, M. Ş., and Gümüş, S. (2023). Impact of school climate and resources on principal workload stress and job satisfaction: Multinational evidence from TALIS 2018 data. *Journal of Educational Administration*, 61(5), 476–494.
- Chen, S., Qian, H., et Zheng, Y. (2024). *School Leadership in China: Policy and Practice* (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Cheng, L., Baidoo-Anu, D., and DeLuca, C. (2023). Examining school principals' conceptions of assessment and grading practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 69(1), 41–65.
- Chikoko, V., Naicker, I., and Mthiyane, S. E. (2011). Leadership development: School principals' portfolios as an instrument for change. *Education as Change*, 15(2), 317–329.
- Chile Ministry of Education. (2024). *Mineduc invita a postular al Plan de Formación de Directores 2024* [Mineduc invites you to apply for the Director Training Plan 2024]. <https://www.mineduc.cl/mineduc-invita-a-postular-al-plan-de-formacion-de-directores-2024>
- Chile National Congress. (2011). *Law 20501*. <https://www.bcn.cl/leychile>
- China Ministry of Education. (2013). 教育部关于进一步加强中小学校长 培训工作的意见 [Opinions of the Ministry of Education on further strengthening the training of primary and secondary school principals]. www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201309/t20130917_157965.html
- Cieminski, A. B. (2018). Practices that support leadership succession and principal retention. *ICPEL Education Leadership Review*, 19(1).
- Collie, R. J., Granziera, H., and Martin, A. J. (2020). School principals' workplace well-being: A multinational examination of the role of their job resources and job demands. *Journal of Educational Administration*, 58(4), 417–433.
- Colonnelli, E., Prem, M., and Teso, E. (2020). Patronage and selection in public sector organizations. *American Economic Review*, 110(10), 3071–3099.
- Cosner, S. (2019). What makes a leadership preparation program exemplary?. *Journal of Research on Leadership Education*, 14(1), 98–115.
- Cosner, S., Tozer, S., Zavitkovsky, P., and Whalen, S. P. (2015). Cultivating exemplary school leadership Preparation at a research intensive university. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(1), 11–38.
- Crawford, E. R. and Fuller, E. J. (2017). A dream attained or deferred? Examination of production and placement of Latino administrators. *Urban Education*, 52(10), 1167–1203.
- Crawfurd, L., Pugatch, T., and Sheth, K. (2022). *Impact of School Leadership Training on Management Practices and Student Learning in India*. The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/impact-school-leadership-training-management-practices-and-student-learning-india>

- Dampson, D. G. (2019). Selection and appointment of basic school headteachers in Ghana: Looking back to move forward. *Education Quarterly Reviews*, 2(1).
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., and Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., and Orr, M. T. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford Educational Leadership Institute. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/Preparing-School-Leaders-Executive-Summary.pdf>
- Darling-Hammond, L., Levin, S., Wechsler, M. E., Tozer, S., and Leung-Gagné, M. (2023). *Developing Effective Principals: How Policies Can Make a Difference*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/developing-effective-principals-brief>
- Davids, N. (2023). South Africa: Desegregated teaching, democratic citizenship education and integrating of ethnic minority teachers. In M. Gutman, W. Jayusi, M. Beck, and Z. Bekerman (Eds.), *To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture* (pp. 381–394). Springer.
- Davis, J. (2016). *Improving University Principal Preparation Programs: Five Themes From the Field*. The Wallace Foundation. <https://doi.org/10.59656/EL-PP2361.001>
- Davis, B. W., Gooden, M. A., and Bowers, A. J. (2017). Pathways to the principalship: An event history analysis of the careers of teachers with principal certification. *American Educational Research Journal*, 54(2), 207–240.
- Day, C., Sammons, P., and Gorgen, K. (2020). *Successful School Leadership*. Education Development Trust. <https://www.edt.org/research-and-insights/successful-school-leadership-2020-publication>
- de Hoyos, R., Ganimian, J. A., and Holland, A. P. (2021). Teaching with the test: Experimental evidence on diagnostic feedback and capacity building for public schools in Argentina. *World Bank Economic Review*, 35(2), 499–520.
- DeMatthews, D. E., Carrola, P., Reyes, P., and Knight, D. (2021). School leadership burnout and job-related stress: Recommendations for district administrators and principals. *The Clearing House*, 94(4), 159–167.
- DeMatthews, D. E., Reyes, P., Carrola, P., Edwards, W., and James, L. (2023). Novice principal burnout: Exploring secondary trauma, working conditions, and coping strategies in an urban district. *Leadership and Policy in Schools*, 22(1), 181–199.
- Department for Education. (2017). *Recruiting a Headteacher: A guide to the Recruitment and Selection of Headteachers and Other Leadership Roles*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/645e0f532c06a3000cc05c0f/Recruiting-a-headteacher-v2.pdf>
- Department for Education. (2024). *Workload Reduction Toolkit: Improve Workload and Wellbeing for School Staff*. <https://improve-workload-and-wellbeing-for-school-staff.education.gov.uk/workload-reduction-toolkit/>
- Dexter, S., Moraguez, D., et Clement, D. (2022). Pedagogical gaps in the bridge from classroom to field for pre-service principal competence development. *Journal of Educational Administration*, 60(5), 473–492.
- Dicke, T., Marsh, H., and Kidson, P. (2023). *Principals' health suffers amid threats, violence, and chronic staff shortages*. Australian Catholic University. <https://www.acu.edu.au/about-acu/news/2023/march/principals-health-suffers-amid-threats-violence-and-chronic-staff-shortages>
- Dicke, T. and Marsh, H. W. (2024). *The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey*. Institute for Positive Psychology and Education. Australian Catholic University. <https://static1.squarespace.com/static/666032c06b6f9c6fdb32972/t/667521616f084f49cdbc2803/1718952305282/The+ACU+Australian+Principal+Occupational+Health%2C+Safety+and+Wellbeing+Survey+Final+Report+2023+Data.pdf>
- Domfeh-Boateng, J. (2022). Selection and faith/spiritual formation of Catholic public school lay principals in Ghana. *Journal of Global Catholicism*, 6(2), 70–93. <https://doi.org/10.32436/2475-6423.1099>
- Donaldson, M., Mavrogordato, M., Dougherty, S. M., Ghanem, R. A., and Youngs, P. (2021). Principal evaluation under the Elementary and Secondary Every Student Succeeds Act: A comprehensive policy review. *Education Finance and Policy*, 16(2), 347–361. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00332
- Donlevy, V., Meierkord, A., and Rajania, A. (2015). *Study on the Diversity Within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. European Commission. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2016-03/teacher-diversity_en.pdf
- Donoso-Díaz, S., Fernández-Negrete, J. P., and Reyes-Araya, D. (2019). Directores de escuelas públicas chilenas seleccionados por alta dirección removidos de su cargo antes de finalizar su período de gestión: Lecciones para América Latina [Directors of Chilean public schools selected by high public management removed from office before the end of their term: Lessons for Latin America]. *Education Policy Analysis Archives*, 27(1).

- Drake, T. A. (2022). Learning by doing: A daily life study of principal interns' leadership activities during the school year. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(1), 24–54.
- Drake, T. A. and Bastian, K. C. (2024). The geography of principal internships in North Carolina. *AERA Open*, 10(1), 1–18.
- Dusabe, C. K. (2022). Effective school leadership: A path towards institutionalisation. In A. Mackay et al. (Eds.), *Education Reimagined: Leadership for a New Era*. WISE. <https://www.wise-qatar.org/education-disrupted-leadership-for-a-new-era>
- Education Development Center. (2024). *The Quality Measures Center*. <https://qualitymeasures.org/about-us>
- Education Development Trust. (2022). *Women in education leadership*. <https://www.edt.org/research-and-insights/women-in-education-leadership>
- Erčulj, J. (2007). Mentoring newly appointed head teachers in Slovenia: Experiences from the field. *Educational Administration: Theory and Practice*, 52, 569–592.
- Eritrea Ministry of Education and Global Partnership for Education. (2019). *Eritrea Education Sector Analysis 2017*. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2017-12-eritrea-education-sector-analysis.pdf>
- Espuny, M. T., Cunha, R. S., Cabral, I., and Alves, J. M. (2020). Giving voice to problems faced by school leaders in Portugal. *Formerly School Organisation*, 40(4), 352–372.
- Eswatini Daily News. (2024). Govt looking for 9 headteachers. *Eswatini Daily News*. <https://swazidailynews.com/2024/01/08/govt-looking-for-9-headteachers>
- Ethiopia Ministry of Education. (2014). *Gender Strategy for the Education and Training Sector*. <https://glcopmcgill.ca/wp-content/uploads/2019/11/Gender-Strategy-for-the-Education-and-Training-Sector-Ethiopia-Ministry-of-Education.pdf>
- Ethiopia Ministry of Education. (2023). *National Strategic Plan to Increase Female Representation in School Leadership in the General Education Sector*.
- ETUCE. (2012). *School Leadership in Europe: Issues, challenges and opportunities*. European Trade Union Committee for Education. <https://www.csee-etu.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf>
- European Commission. (2023). *Ireland: Management Staff for early childhood and school education*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/ireland/management-staff-early-childhood-and-school-education>
- European Commission. (2024a). *Slovenia: Management staff for early childhood and school education*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/slovenia/management-staff-early-childhood-and-school-education>
- European Commission. (2024b). *Hungary: Management staff for early childhood and school education*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/management-staff-early-childhood-and-school-education-0>
- Faizuddin, A., Azizan, N. A., Othman, A., and Ismail, S. N. (2022). Continuous professional development programmes for school principals in the 21st century: Lessons learned from educational leadership practices. *Frontiers in Education*, 7.
- Forssten Seiser, A., and Söderström, Å. (2022). The impact of the Swedish national principal training programme on principals' leadership and the structuration process of school organisations. *Research in Educational Administration and Leadership*, 7(4), 826–859.
- France Ministry of National Education and Youth. (2021). *Circular 2-4-2021*. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo18/MENH2110199C.htm>
- France Ministry of National Education and Youth. (2023). *Être personnel de direction* [Being management staff]. <https://www.education.gouv.fr/etre-personnel-de-direction-6830>
- France Ministry of National Education and Youth. (2024). *Le concours de recrutement du personnel de direction* [The recruitment competition for management staff]. <https://www.education.gouv.fr/le-concours-de-personnels-de-direction-9947#:~:text=de%20type%20interne-,Concours%20de%20type%20troisi%C3%A8me%20voie,-Les%20C3%A9preuves%20d%E2%80%99admissibilit%C3%A9>
- France Parliament. (2021). *Loi n° 2021-1716 du 21 décembre 2021 créant la fonction de directrice ou de directeur d'école* [Law No. 2021-1716 of 21 December 2021 creating the position of school director]. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000044537507>
- Fraser, P., Órdenes González, M. Á., Orrego, Uribe, M., and Weinstein, J. (2024). *The Professionalization of School Leadership in Latin America: A Review of Eight Educational Systems* (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.

- Gallagher, A. and Connor, R. (2024). *Embracing MESSY Leadership: How the Experience of 20,000 School Leaders Can Transform You and Your School*. ASCD. <https://ascd.org/books/embracing-messy-leadership?variant=124011>
- Gaol, N. T. L. (2021). School leadership in Indonesia: A systematic literature review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(4), 831–848.
- Gates, S., Baird, M., Master, B., and Chavez-Herrerias, E. (2019). *Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2666>
- Global Partnership for Education. (2024). *Zimbabwe: School leadership training breathes new life into schools*. <https://www.globalpartnership.org/blog/zimbabwe-school-leadership-training-breathes-new-life-schools>
- Goldring, E., Rubin, M., and Herrmann, M. (2021). *The Role of Assistant Principals: Evidence and Insights for Advancing School Leadership*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/report/role-assistant-principals-evidence-and-insights-advancing-school-leadership-evidence-and>
- Gouédard, P., Ramos, C., and Tameza, B. (2023). *Le leadership des femmes dans les apprentissages au Tchad* [Women's leadership in learning in Chad] UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. <https://www.unicef.org/innocenti/media/3681/file/WiLL-Chad-Report.pdf>
- Grissom, J. A. and Bartanen, B. (2019). Principal effectiveness and principal turnover. *Education Finance and Policy*, 14(3), 355–382.
- Grissom, J. A., Egalite, A., and Lindsay, C. (2021). *How Principals Affect Students and Schools*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., and Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 37(1).
- Grissom, J. A., Rodriguez, L. A., and Kern, E. C. (2017). Teacher and principal diversity and the representation of students of color in gifted programs: Evidence from national data. *The Elementary School Journal*, 117(3), 396–422.
- GSPA. (2023). 교장공모제 [Principal recruitment system]. Graduate School of Public Administration. <http://policywiki.kr/index.php/%EA%B5%90%EC%9E%A5%EA%B3%B5%EB%AA%A8%EC%A0%9C>
- Gurmu, T. G. and Fetene, G. T. (2023). Primary school principals' selection in Ethiopia: The interest of potential candidates in assuming principalship. *Cogent Education*, 10(2), 2255089.
- Hackmann, D. G. (2016). Considerations of administrative licensure, provider type, and leadership quality: Recommendations for research, policy, and practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), 43–67.
- Haelermans, C., Paul, R., Kirezi, J. C., and Peeraer, J. (2022). *The Impact of Continuous Professional Development (CPD) for School Leaders on Student Performance*. VVOB. https://rwanda.vvob.org/sites/rwanda/files/20220922_impact_of_cpd_for_school_leaders_on_student_performance_0.pdf
- Haimovich, F., Vazquez, E., and Adelman, M. (2021). *Scalable Early Warning Systems for School Dropout Prevention: Evidence from a 4,000-School Randomized Controlled Trial*. World Bank. (Policy Research Working Paper 9685.) <https://documents1.worldbank.org/curated/en/983591622568486300/pdf/Scalable-Early-Warning-Systems-for-School-Dropout-Prevention-Evidence-from-a-4-000-School-Randomized-Controlled-Trial.pdf>
- Hakizimana, E. (2022). Less than 30% of school leadership comprises female: Survey. *The Inspirer*. <https://rwandainspirer.com/17616/>
- Hallinger, P. (2018). Thailand's challenge of systemic education reform: Where are the leaders with the 'right stuff'?. In G. W. Fry (Ed.), *Education in Thailand*. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7857-6_22
- Hallinger, P., Gümüş, S., and Bellibaş, M. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122, 1629–1650.
- Hallinger, P. and Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335–369.
- Hauseman, C. (2023). *The Emotional Life of School-Level Leaders*. Emerald Publishing. <https://www.emerald.com/insight/publication/doi/10.1108/9781837531363>
- Heffernan, A. (2021). Retaining Australia's school leaders in 'challenging' contexts: The importance of personal relationships in principal turnover decisions. *International Journal of Educational Research*, 105, 101716.
- Henebery, B. (2019). How can we forge a brighter future for principals?. *The Educator*. <https://www.theeducatoronline.com/k12/news/how-can-we-forge-a-brighter-future-for-principals/259542>
- Henebery, B. (2023). 60-hour weeks and sleepless nights – Why Australia's principals are leaving in droves. *The Educator*. <https://www.theeducatoronline.com/k12/news/60hour-weeks-and-sleepless-nights--why-australias-principals-are-leaving-in-droves/282189>

- Henebery, B. (2024). Half of Australia's school principals physically attacked – new report. *The Educator*.
<https://www.theeducatoronline.com/k12/news/half-of-australias-school-principals-physically-attacked--new-report/284354>
- Henry, G. T. and Harbatkin, E. (2019). *Turnover at the Top: Estimating the Effects of Principal Turnover on Student, Teacher, and School Outcomes*. Annenberg Institute, Brown University. (EdWorkingPaper 19-95.) <https://edworkingpapers.com/ai19-95>
- Hochbein, C., Mahone, A., and Vanderbeck, S. (2021). A systematic review of principal time use research. *Journal of Educational Administration*, 59(2), 215–232.
- Hong Kong Education Bureau. (2023). *Codes of Aid: Education Bureau*. <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/regulations/codes-of-aid/index.html>
- Hong Kong Education Bureau. (2024). *Education Bureau Circular No. 1/2024 Certification for Principalship*. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-principals/EDBC_1_2024_E.pdf
- India Government. (2020). *National Education Policy 2020*. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf
- Italy Ministry of Education and Merit. (2022). *Decree 194/2022*. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2022-12-22&atto.codiceRedazionale=22G00204&elenco30giorni=true
- Italy Ministry of Education and Merit. (2023a). *Regolamento e Bando* [Regulation and announcement]. <https://www.miur.gov.it/web/guest/regolamento>
- Italy Ministry of Education and Merit. (2023b). *Linee operative per la formazione e la valutazione dei dirigenti scolastici neoassunti a.s. 2023-2024* [Operational guidelines for the training and evaluation of newly hired school principals for the 2023-2024 school year]. <https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2023/11/AOODGPER.REGISTRO-UFFICIALE.2023.0064121.pdf>
- Italy Parliament. (2024). *Legge 29 luglio 2024 n. 106* [Law 29 July 2024, n. 106]. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2024-07-29;106>
- Jansen, J. and Kriger, S. (2023). The firsts: The interiority of black South African principals inside white-majority schools. *Harvard Educational Review*, 93(2), 225–240.
- Jarroud, F. (2023). Directeur d'école: Le décret est publié [School director: The decree is published.]. *Le Café pédagogique*. <https://www.cafepedagogique.net/2023/08/16/directeur-decole-le-decret-est-publie>
- Jayapragas, P. (2016). Leaders in Education Program: The Singapore model for developing effective principalship capability. *Current Issues in Comparative Education*, 19(1).
- Karakose, T., Yirci, R., and Papadakis, S. (2022). Examining the associations between COVID-19-related psychological distress, social media addiction, COVID-19-related burnout, and depression among school principals and teachers through structural equation modeling. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4).
- Kearney, W. S., Valadez, A., and Garcia, L. (2012). Leadership for the long-haul: The impact of administrator longevity on student achievement. *School Leadership Review*, 7(2).
- Keo, S.-D. (2016). *Shaping strong principals in Singapore: Success by design*. National Center on Education and the Economy. <https://ncee.org/quick-read/shaping-strong-principals-in-singapore-success-by-design>
- Kiggundu, E. and Moorosi, P. (2012). Networking for school leadership in South Africa: Perceptions and realities. *School Leadership and Management*, 32(3), 215–232.
- Koren, A. and Brejc, M. (2020). Global education trends and the national leadership context: The case of Slovenia. In L. Moos et al. (Eds.), *Educational Leadership, Improvement and Change: Discourse and Systems in Europe*. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-47020-3_3
- Lahtero, T. J., Ahtiainen, R. S., and Lång, N. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*, 14(10), 340–348.
- Lahtero, T. J. and Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329.
- Lakasas, A. (2023). Schools running out of principals due to workload. *eKathimerini.com*. <https://www.ekathimerini.com/news/1228156/schools-running-out-of-principals-due-to-workload>

- Lau, S., Shum, E. N.-Y., Man, J., Cheung, E., Amoah, P., Leung, A., Okan, O., and Dadaczynski, K. (2022). A cross-sectional study of the perceived stress, well-being and their relations with work-related behaviours among Hong Kong school leaders during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 15777.
- Lauterbach, S., Crawford, L., Kirezi, J. C., Nsabimana, A., and Peeraer, J. (2024). *Improving School Leadership in Rwanda*. Center for Global Development. (Working Paper 691.) <https://www.cgdev.org/sites/default/files/improving-school-leadership-rwanda.pdf>
- Lavretsky, H. (2014). *Resilience and Aging: Research and Practice*. JHU Press.
- Lee, S. (2023). 교장공모제에 대한 인식 및 효과성 분석 [Awareness and effectiveness analysis of the principal open recruitment]. Jeonbuk Education Policy Research Institute. (Paper 2023-002.) https://www.jbedu.kr/board/download.jbedu?boardId=BBS_0000002&menuCd=DOM_000000305000000000&startPage=1&categoryCode1=A05&dataSid=925508&command=update&fileSid=72660
- Lee, S. W. and Mao, X. (2020). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(1), 6–29.
- Lee-Piggott, R. (2016). *New Principals' Leadership and School Culture: A Study of Three Primary Schools Facing Challenging Circumstances in Trinidad and Tobago*. PhD thesis, University of Nottingham. <https://eprints.nottingham.ac.uk/32076>
- Leithwood, K. (2023). Pedagogical strategies for leadership development. In *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 381–392). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.05052-1>
- Leithwood, K. and Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. American Educational Research Association. https://olms.ctejhu.org/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
- Leksy, K., Wójciak, M., Gawron, G., Muster, R., Dadaczynski, K., and Okan, O. (2023). Work-related stress of Polish school principals during the COVID-19 pandemic as a risk factor for burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 805.
- Levine, A. (2005). *Educating School Leaders*. Teachers College, Education Schools Project. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504142.pdf>
- Liberia Ministry of Education. (2019). *Performance Report 2018/19*. <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2020-16-Liberia-ESP-IR.pdf?VersionId=rkOmuiRWm.ob5ox9y0Wr5SmvqvHRGw3k>
- Little, L. M., Gooty, J., and Williams, M. (2016). The role of leader emotion management in leader–member exchange and follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 27(1), 85–97.
- Liu, Y. and Bellibas, M. S. (2018). School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*, 90, 1–19.
- Lochmiller, C. (2014). Leadership coaching in an induction program for novice principals: A three year study. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(1), 59–84.
- Maghnouj, S., Bélanger, J., Clarke, M., Fordham, E., Kitchen, H., and McGregor, I. (2018). *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation: Maroc* [OECD Reviews of the Education Assessment Framework: Morocco]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301832-fr>
- Maguire, J. (2021). *Relationship Challenges of Internally Promoted School Administration*. DEd. thesis, City University of Seattle. <https://www.proquest.com/docview/2642931542?sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Malekitabar, M., Riahi, M., and Malekitabar, A. R. (2016). The role of psychological capital in psychological well-being and job burnout of high schools principals in Saveh, Iran. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 11(1).
- Mamo, D. (2023). The nexus between school leadership preparation and student achievement. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 11(2).
- Mampane, S. T. (2021). Pathways to principalship in South Africa: Experiences of principals in the Limpopo province, South Africa. In K. S. Adeyemo (Ed.), *The Education Systems of Africa*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44217-0_47
- Mariano, S. R. H. (2021). In-service principals' development in Brazil: Disconnection and insulation from international contemporary knowledge in education administration. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 15(4), 37–54.
- Marsh, H. W., Dicke, T., Riley, P., Parker, P. D., Guo, J., Basarkod, G., and Martin, A. J. (2023). School principals' mental health and well-being under threat: A longitudinal analysis of workplace demands, resources, burnout, and well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 15(3), 999–1027.

- Martinez, M. M., Molina-Lopez, M. M., and de Cabo, R. M. (2021). Explaining the gender gap in school principalship: A tale of two sides. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(6), 863–882.
- Masci, C., De Witte, K., and Agasisti, T. (2018). The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socio-Economic Planning Sciences*, 61, 52–69.
- McCormick, J. and Faller, P. (2012). *Guidelines for the Induction of New Principals to the Catholic School*. Catholic Institute of Education. <https://www.cie.org.za/uploads/files/Induction-Guidelines-for-Principals.pdf>
- McDonald, D. and Schultz, M. (2020). *U.S. Catholic Elementary and Secondary Schools 2019-2020*. The Annual Statistical Report on Schools, Enrollment and Staffing, National Catholic Educational Association. <https://ncea.org/itemdetail?iProductCode=RES-55-1623>
- McKay, A. and Wilkinson, J. (2022). Educational leadership and policy: Precarity and precariousness. *Journal of Educational Administration and History*, 54(1).
- Medford, J. A. and Brown, T. (2022). Newly appointed principals' challenges in learning and adjusting to school culture. *Heliyon*, 8(9).
- Melka, T. L., Warkineh, T. Z., and Sperandio, J. (2022). Promoting female primary school leadership in Ethiopia: Countering culture. *International Studies in Educational Administration*, 50(1), 4–24.
- Mestry, R. (2022). The principals' obligation to advance equity in no-fee public schools: Implications for school effectiveness. *Alternation*, 39, 171–192.
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60–72.
- Miller, P. (2021). Anti-racist school leadership: Making 'race' count in leadership preparation and development. *Professional Development in Education*, 47(1), 7–21.
- Miller, P. (2020). 'Tackling' race inequality in school leadership: Positive actions in BAME teacher progression – evidence from three English schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(6), 986–1006.
- Minieri, S. (2022). Regolamento concorso dirigenti scolastici 2023 [School principal competition regulations 2023]. *EdiSES Blog*. <https://blog.edises.it/concorso-dirigenti-scolastici-2023-regolamento-65331>
- Mitani, H. (2018). Principals' working conditions, job stress, and turnover behaviors under NCLB accountability pressure. *Educational Administration Quarterly*, 54(5), 822–862.
- Mongeau, L. (2017). *How to hire more black principals*. The Hechinger Report. <http://hechingerreport.org/hire-black-principals>
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., and Leiva, M. V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87).
- Moorosi, P. (2012). Mentoring for school leadership in South Africa: Diversity, dissimilarity and disadvantage. *Professional Development in Education*, 38(3), 487–503.
- Moorosi, P., Bantwini, B., Molale, I., and Diko, N. (2020). School governance and social justice in South Africa: A review of research from 1996 to 2016. *Education as Change*, 24(1).
- Moyo, Z., Perumal, J., and Hallinger, P. (2020). Struggling to make a difference against the odds: A synthesis of qualitative research on women leading schools in Zimbabwe. *International Journal of Educational Management*, 34(10), 1577–1594.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., and Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. IEA. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results>
- Muñoz, G., Amenábar, J., and Valdebenito, M. J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: Situación actual, evolución y desafíos de su oferta [Training of school directors in Chile: Current situation, evolution and challenges of its offer]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2).
- Muñoz, P. and Prem, M. (2024). Managers' productivity and recruitment in the public sector. *American Economic Journal: Economic Policy* 16(4), 223–253.
- Myung, J., Loeb, S., and Horng, E. (2011). Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in the absence of formal succession management programs. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 695–727.
- NASSP. (2019). *Mentoring versus coaching*. National Association of Secondary School Principals. <https://www.nassp.org/publication/principal-leadership/volume-20/principal-leadership-november-2019/mentoring-versus-coaching>
- National College for Education Leadership. (2024). The Aspiring Principals' Programme. https://ncel.gov.jm/?page_id=376
- National School for Leadership in Education. (2024). *Mentoring of newly appointed head teachers*. <https://en.solazaravnatelje.si/activities.html>

- NCERT. (2020). *NISHTHA : National Initiative for School Heads' and Teachers' Holistic Advancement*. <https://itpd.ncert.gov.in/mod/page/view.php?id=504>
- NCES. (2023). Roughly one in ten public school principals left profession in 2021-22 school year. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/whatsnew/press_releases/7_31_2023.asp
- Nel, K. A. and Govender, S. (2023). The experiences of women in academic leadership positions in cross-cultural contexts in South Africa. In C. H. Mayer et al. (Eds.), *Women's Empowerment for a Sustainable Future*. Springer.
- New Brunswick Office of Teacher Certification. (2023). *New Brunswick Principal's Certificate Request Form*. <https://www.pxw1.snb.ca/snb7001/e/1000/CSS-FOL-19-008E.pdf>
- New Teacher Center. (2018). *Churn: The high cost of principal turnover*.
- Nielsen, S. R., and Lavigne, A. L. (2020). Principal evaluation in the United States: A national review of state statutes and regulations. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 143.
- Norberg, K. (2017). Educational leadership and immigration: Preparation, practice and policy: The Swedish case. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 633–645.
- Nwokeocha, S., Kah, E. D., Njora, H., Sessay, A., and Wodon, Q. (2023a). *West Africa – Investing in Teachers and School Leaders: Professional Standards, Working Conditions, and Teacher Education* (Study 2023-4). UNESCO International Institute of Capacity Building in Africa. (Study 2023-4.) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387276>
- Nwokeocha, S., Kah, E. D., Njora, H., and Wodon, Q. (2023b). *Republic of The Gambia: Situation Analysis of the National Framework of Professional Standards and Competencies for Teachers and School Leaders*. UNESCO International Institute of Capacity Building in Africa. (Study 2023-3.) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387275>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019b). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Office of Teacher Certification. (2016). *Certification and Endorsation Requirements*. <https://certification.ednet.ns.ca/certification-and-endorsation-requirements>
- Oliveira, A. C. P. D. and Carvalho, C. P. D. (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil [School management, principal leadership and educational outcomes in Brazil]. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Oman Ministry of Education. (2022). *Guide of Requirements for Selecting Teaching and Administrative Staff*. <https://home.moe.gov.om/images/library/file/Book382904.pdf>
- Ontario Principals' Council. (2024). *Principal's Qualification Program*. <https://www.principals.ca/en/professional-learning/principals-qualification-program-pqp.aspx>
- Öztekin-Bayır, Ö. and Dönmez, A. (2020). Being a woman school principal in Turkey. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(1), 163–202.
- Pacific Community. (2022). *School leader well-being*. Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment. <https://pilna.eqap.spc.int/2021/regional/get-to-know/schools-and-their-leaders/school-leader-self-reflections/well-being>
- Palmer, B. and Mullooly, J. (2015). Principal selection and school district hiring cultures: Fair or foul?. *Journal of Education*, 2(2).
- Pechota, D., Silva-Padron, G., Peisach, L., and Perez, Z. Jr. (2023). *50-State Comparison: School Principals*. Education Commission of the States. <https://www.ecs.org/50-state-comparison-school-principals>
- Pena, N., Castilho, A. E. C. A., and Borges, P. A. S. (2021). A gestão democrática escolar no contexto da Nova Gestão Pública (NGP): Um enfoque no PNE (2014-2024) [Democratic school management in the context of New Public Management (NGP): A focus on the PNE (2014-2024)]. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, 25(1), 223–239.
- Pendola, A., and Fuller, E. (2020). Strength from within? Internal recruitment and principal turnover. *Journal of Education Human Resources*, 39(1).
- Pereda, P., Lucchesi, A., Mendes, K., and Bresolin, A. (2019). Evaluating the impact of the selection process of principal in Brazilian public schools. *Nova Economia*, 29(2), 591–621.

- Persson, R., Leo, U., Håkansson, C., Oudin, A., Arvidsson, I., and Österberg, K. (2024). O-374 The association between perceived job security and help-seeking behavior among Swedish school principals. *Occupational Medicine*, 74(S1).
- Peru Ministry of Education. (2014). Marco de Buen Desempeño del Directivo: Directivos construyendo escuela [Good performance framework for managers: Managers building school]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5182>
- Philippines Department of Education. (2024). *Memorandum 14/2024*. <https://region8.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2024/03/RM-s2024-257.pdf>
- Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. (2008a). *Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice* (Vol. 1). OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/2008/07/improving-school-leadership-volume-1_g1gh8f44.html
- Pont, B., Nusche, D., and Hopkins, D. (2008b). *Improving School Leadership: Volume 2: Case Studies on System Leadership*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/2008/07/improving-school-leadership-volume-2_g1gh8553.html
- Presidency of Rwanda. (2020). *Presidential Order No. 064/01 of 16/03/2020 Establishing Special Statutes Governing Teachers in Nursery, Primary, Secondary and Technical and Vocational Schools*. <https://archive.gazettes.africa/archive/rw/2020/rw-government-gazette-dated-2020-03-16-no-10.pdf>
- Publika. (2023). (ქალაქში, სადაც უსამართლობა სუფევს, არ შეიძლება ვიყო საპატიო მოქალაქე—სკოლის დირექტორი ჩხოროტსკიდან). პუბლიკა [In a city where injustice reigns, I cannot be an honorable citizen: School director from Chkhorotsku]. <https://publika.ge/qalaqshi-sadac-usamartloba-sufevs-ar-sheidzleba-viyo-sapatio-moqalaqe-skolis-direqtori-chkhorowjudan>
- Qin, L., Torres, M., and Madsen, J. (2019). Building pathways: Nurturing a female generation of school leaders in China. *Journal of Women in Educational Leadership*, 1–24. <https://doi.org/10.32873/unl.dc.jwel.192>
- Queensland Government. (2024). *Beginning Principal program*. <https://education.qld.gov.au/initiativesstrategies/equityexcellence/educationFuturesInstitute/flagshipPrograms/Pages/beginning-principal-program.aspx>
- Rai, J. and Beresford-Dey, M. (2023). School leadership in the United Arab Emirates: A scoping review. *Educational Management Administration and Leadership*.
- Reid, D. and Creed, B. (2021). Visible at night: US school principal nontraditional work-hour activities and job satisfaction. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(5).
- Republic of Korea Ministry of Education. (2023). 교육공무원법 [Educational Officials Act]. <https://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=249873&efYd=20231012#0000>
- Riley, P. (2017). *The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey 2016 Data*. Australian Catholic University. https://www.principalhealth.org/reports/2016_Report_AU_FINAL.pdf
- Rwanda Ministry of Education, Rwanda Education Board, and VVOB. (2020). *Professional Standards for Effective School Leadership in Rwanda*. https://rwanda.vvob.org/sites/rwanda/files/professional_standards_for_effective_school_leadership_in_rwanda_v0.0_20201201.pdf
- Sahlin, S. (2023). Professional development of school principals: How do experienced school leaders make sense of their professional learning?. *Educational Management Administration and Leadership*.
- Sampat, S., Nagler, N., and Prakash, P. (2020). *A Review of Empirical Research on School Leadership in the Global South*. Global School Leaders. <https://www.globalschoolleaders.org/evidence-review>
- Seawell, H. (2015). *Job Descriptions and the Recruitment of Female Assistant Principals*. DEd. thesis, School of Education University of North Carolina at Chapel Hill. <https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/0g354f345?locale=en>
- Sibuda, A., Simatwa, E. M. W., and Gidudu, H. L. (2020). School factors influencing burnout among head teachers in public primary schools in Kenya: A case study of Butula sub-county. *International Journal of Current Research*, 12.
- Sigurðardóttir, S. M., Skedsmo, G., and Ärlestig, H. (2023). Principals' preparation and professional development in Nordic countries. In A. E. Gunnulfsen, H. Ärlestig, and M. Storgaard (Eds.), *Education and Democracy in the Nordic Countries: Making Sense of School Leadership, Policy, and Practice*. Springer.
- Silva, M. (2023). Paraíba adota seleção para gestor escolar e promove modernização da educação [Paraíba adopts selection for school managers and promotes the modernization of education]. *Maxsilva Blog*. <https://blogdomaxsilva.com.br/paraiba-adota-selecao-para-gestor-escolar-e-promove-modernizacao-da-educacao>
- Simielli, L., Motta, F., Gonzaga Alves, M. T., Almeida, F., Carvalho, J. M., Du Plessis, G., and Ferreira, B. (2023). *Seleção e formação de diretores: Mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiras* [Selection and training of directors: Mapping practices in Brazilian states and capitals.]. D3e. https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2305_selecao-formacao-diretores.pdf

- Singapore Ministry of Education. (2024a). *Number of principals by level, school type and sex*. <https://tablebuilder.singstat.gov.sg/table/TS/M850661>
- Singapore Ministry of Education. (2024b). *Number of teachers by level, school type and sex*. <https://tablebuilder.singstat.gov.sg/table/TS/M850641>
- Singapore Ministry of Education. (2023). *Desired outcomes of education*. www.moe.gov.sg/education-in-sg/desired-outcomes
- Slater, C., García Garduño, J. M., and Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, 32(3).
- Snodgrass Rangel, V. (2018). A review of the literature on principal turnover. *Review of Educational Research*, 88(1), 87–124.
- Sok, S., Keo, S., and Mam, S. (2020). Capacity building of secondary school principals: A case study of the School Leadership Upgrading Program (2019–2020) at the Royal University of Phnom Penh (RUPP). *Insight: Cambodia Journal of Basic and Applied Research*, 2(01), 152–172.
- Sparks, S. D. (2016). Principals work 60-hour weeks, study finds. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/principals-work-60-hour-weeks-study-finds/2016/11>
- Steffens, N. K., Fonseca, M. A., Ryan, M. K., Rink, F. A., Stoker, J. I., and Nederveen Pieterse, A. (2018). How feedback about leadership potential impacts ambition, organizational commitment, and performance. *The Leadership Quarterly*, 29(6), 637–647.
- Tahir, L., Haruzuan Mohd Said, M. N., Daud, K., Vazhathodi, S. H., and Khan, A. (2016). The benefits of headship mentoring: An analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(3), 420–450.
- Tahir, L. M., Samah, N. A., Hamzah, M. H., Abdullah, A. H., Ali, M. F., and Mohd Yusof, S. (2021). Initial challenges and possible useful countering strategies: Perspectives from Malaysian novice principals. *Sage Open*, 11(1), 21582440211000052. <https://doi.org/10.1177/21582440211000052>
- Taie, S., Lewis, L., and Spiegelman, M. (2022). *Characteristics of 2020–21 public and private K–12 school principals in the United States: Results from the National Teacher and Principal Survey*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/pubs2022/2022112.pdf>
- Taole, M. J. (2022). Challenges encountered by teaching principals in rural multigrade primary schools: A South African perspective. *International Journal of Whole Schooling*, 18(2), 1–27.
- Thelin, K. (2020). Principal turnover: When is it a problem and for whom? Mapping out variations within the Swedish case. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(2).
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J., and Soini, T. (2017). Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self-regulation strategies. *Social Psychology of Education*, 20(2), 259–274.
- Tindimwebwa, J., Mbogo, R. W., Mauki, M. M., and Kithinji, A. (2023). Understanding the underrepresentation of women in higher learning institutions in Rwanda. *Impact: Journal of Transformation*, 6(1), 32–51.
- Tintoré, M., Cunha, R. S., Cabral, I., and Alves, J. J. M. (2020). A scoping review of problems and challenges faced by school leaders (2003–2019). *Educational Management Administration and Leadership*, 50(4), 536–573.
- Tobin, L. (2023). Stress, burnout, initiative overload. Who would be a school principal?. *The Irish Times*. <https://www.irishtimes.com/ireland/education/2023/12/05/stress-burnout-initiative-overload-who-would-be-a-school-principal>
- Todo pela educacao and Itau Social. (2022). Pesquisa de Opinião com Diretores de Escolas Públicas Brasileiras [Opinion Survey with Principals of Brazilian Public Schools]. https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Pesquisa-de-opiniao-com-diretores-de-escolas-publicas-brasileiras_Todos-e-Itau-Social.pdf
- Toyama, H., Upadaya, K., Hietajärvi, L., and Salmela-Aro, K. (2023). Job crafting among school principals before and during COVID-19: Investigating the associations with work-related well-being and personal resources using variable- and person-oriented approaches. *European Management Journal*, 42(6), 933–943.
- Transparency International. (2022). საერთაშორისო გამჭვირვალობა - საქართველო. [State resources at the service of the ruling party: Proven methods of vote buying and illegal mobilization of voters in Georgia]. <https://transparency.ge/en/post/state-resources-service-ruling-party-proven-methods-vote-buying-and-illegal-mobilization-voters>
- Transparency International. (2023). საერთაშორისო გამჭვირვალობა - საქართველო [Political appointment of public school principals is an unlawful and inadmissible practice]. <https://www.transparency.ge/en/post/political-appointment-public-school-principals-unlawful-and-inadmissible-practice>

- UNESCO. (2014). *El Liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte con Base en Ocho Sistemas Escolares de la Región* [School leadership in Latin America and the Caribbean: A state of the art based on eight school systems in the region]. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>
- Uworwabaye, A., Flink, I., Nyirahabimana, A., Peeraer, J., Muhire, I., and Gasizi, A. N. (2020). Developing the capacity of education local leaders for sustaining professional learning communities in Rwanda. *Social Sciences and Humanities Open*, 2(1).
- Vassallo, B. (2024). The role of the school leader in the inclusion of migrant families and students. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(1), 171–188.
- Victoria Department of Education. (2020). *Principal Selection*. <https://www2.education.vic.gov.au/pal/principal-selection/print-all>
- Victoria Department of Education and Training. (2023). *Victorian Aspiring Principal Assessment*. <https://www.academy.vic.gov.au/professional-learning/victorian-aspiring-principal-assessment>
- Victorian Academy of Teaching and Leadership. (2022). *Leading Communities of Practice Roles and Responsibilities*. <https://www.academy.vic.gov.au/sites/default/files/2024-05/cop-roles-responsibilities-brochure.pdf>
- Victorian Auditor-General's Office. (2023). *Principal Health and Wellbeing*. <https://www.audit.vic.gov.au/report/principal-health-and-wellbeing/?section=>
- VVOB. (2023). Using data and assessment to address repetition, drop-out, and equity gaps in learning outcomes. *VVOB in Rwanda*. <https://rwanda.vvob.org/news/using-data-and-assessment-address-repetition-drop-out-and-equity-gaps-learning-outcomes>
- Wang, F., Pollock, K., and Hauseman, C. (2022). School principals' job satisfaction: The effects of work intensification. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185.
- Wang, T. and Gao, S. (2022). Systematic review of research on women and educational leadership in Mainland China, Hong Kong and Taiwan. *Educational Management Administration and Leadership*, 52(6).
- Wanzala, O. (2020). Fewer female teachers in school management positions: Report. *Nation*. <https://nation.africa/kenya/news/education/fewer-female-teachers-in-school-management-positions-report-352408>
- Washington Office of Superintendent of Public Instruction. (2022). *Leadership Internship Program*. <https://ospi.k12.wa.us/sites/default/files/2022-12/AK1-LeadershipInternshipProgramFY20.pdf>
- Weinstein, J., Azar, A., and Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 226–257.
- Weinstein, J. and Hernandez, M. (2015). Birth pains: Emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 1–23.
- West Bengal Staff Selection Commission. (2023). Primary head teacher recruitment in West Bengal: Salary, qualification. <https://www.wbssc.org.in/2023/08/primary-head-teacher-recruitment-in-west-bengal.html>
- Western Australia Government. (2019). *Recruitment, Selection and Appointment of School Administrators Procedures*. <https://www.education.wa.edu.au/web/policies/-/recruitment-selection-and-appointment-of-school-administrators-procedures-v2.2>
- Wilkinson, N. and Long, R. (2019). *School Governance*. House of Commons Library. (Briefing Paper 08072.) <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-8072/CBP-8072.pdf>
- Wills, G. and Böhmer, B. (2023). *Male Managers, Female Teachers: The South African Case of Gender Imbalances in School Leadership and Management*. Teacher Demographic Dividend, Stellenbosch University. (Research on Socio-Economic Policy 12.) [https://tdd.sun.ac.za/downloads/notes/Note%2012%20-%20Male%20Managers,%20Female%20Teachers%20\(TDD%2010%20July%202023\).pdf](https://tdd.sun.ac.za/downloads/notes/Note%2012%20-%20Male%20Managers,%20Female%20Teachers%20(TDD%2010%20July%202023).pdf)
- Woo, A. and Steiner, E. D. (2022). *The Well-Being of Secondary School Principals One Year into the COVID-19 Pandemic*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR827-6>
- Xu, G. (2018). The costs of patronage: Evidence from the British Empire. *American Economic Review*, 108(11), 3170–3198.
- Yan, R. (2019). The influence of working conditions on principal turnover in K-12 public schools. *Educational Administration Quarterly*, 56(1), 89–122.
- Yeung, Y. and Hong Kong Government. (2019). *Mental health of principals and teachers*. <https://www.info.gov.hk/gia/general/201904/17/P2019041700574.htm>
- Zhong, W. and Muyunda, G. (2023). School leadership in Zambia: A systematic literature review. *Education and Youth Research*, 3(2), 87–101.

CAPÍTULO 4

- Academy for Educational Development and Middle East Partnership Initiative. (2010). *The How-to Guide for Student Councils*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537466.pdf>
- Acquaro, D. and Gurr, D. (2022). Challenging leadership norms: A new way of thinking about leadership preparation. In F. W. English (Ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*. Springer.
- Afzal Tajik, M., and Wali, A. (2020). Principals' strategies for increasing students' participation in school leadership in a rural, mountainous region in Pakistan. *Improving Schools*, 23(3), 245–263.
- Al Jazmaty, L. (2022). *The impact of middle leaders' practices on English language learning for ESOL students new to New Zealand*, MEdL. thesis, Auckland University of Technology. <https://openrepository.aut.ac.nz/server/api/core/bitstreams/89025fe8-f9eb-44f8-9085-93c06c778375/content>
- Albania Government. (2012). *Ligj nr. 69/2012 për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë* [Law no. 69/2012 on the pre-university education system in the Republic of Albania]. <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2019/02/Pligj-parauniversitari-i-azhornuar.pdf>
- Altschuler, D. (2013). How patronage politics undermines parental participation and accountability: Community-managed schools in Honduras and Guatemala. *Comparative Education Review*, 57(1), 117–144.
- Alvehus, J., Eklund, S., and Kastberg, G. (2019). Inhabiting institutions: Shaping the first teacher role in Swedish schools. *Journal of Professions and Organization*, 6(1), 33–48.
- Ansley, B. M., Blinder, M., Demere, J., Varjas, K., Benson, G., and Ogletree, S. L. (2019). School personnel and leadership collaboration model for ideal work contexts. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 189–201.
- Arar, K. (2014). Deputy-principals in Arab schools in Israel: An era of reform. *International Journal of Educational Management*, 28(1), 96–113.
- Armstrong, D. (2009). *Administrative passages: Navigating the Transition from Teacher to Assistant Principal*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-5269-9>
- Assadourian, E. (2017). *EarthEd: Rethinking education on a changing planet*. Worldwatch Institute. Springer. <https://link.springer.com/book/10.5822/978-1-61091-843-5>
- Avvisati, F., Besbas, B., and Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'économie politique*, 120(5), 759–778.
- Ball, A. and Skrzypek, C. (2020). School social work and the educational justice movement: A snapshot of practice. *Children and Schools*, 42(3), 179–186.
- Barr, J. and Saltmarsh, S. (2014). 'It all comes down to the leadership': The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 491–505.
- Barrault-Stella, L. (2014). Former de bons représentants: Les apprentissages militants formels et informels au sein d'une association de parents d'élèves [Train good representatives: Formal and informal activist learning within a parents' association]. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 47(1), 95–115.
- BBC. (2024). *People fixing the world: The school run by kids*. <https://www.bbc.co.uk/sounds/play/w3ct5tvx>
- Benson, E. (2020). Pivotal people: Establishing a network for educators to navigate the muddy waters of middle leadership. *Australian Educational Leader*, 42(2), 58–60.
- Berg, J. H. and Zoellick, B. (2019). Teacher leadership: Toward a new conceptual framework. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 2–14.
- Berryhill, B., Morgan, H., Wilson, E., and Ruggles, H. (2020). The challenge of effective family/school partnerships: The Middle School Parent Teacher Leadership Academy pilot program. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 13(1), 10–25.
- Best, N. C., Oppewal, S., and Travers, D. (2017). Exploring school nurse interventions and health and education outcomes: An integrative review. *The Journal of School Nursing*, 34(1), 14–27.
- Beteille, T. and Evans, D. K. (2021). *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>
- Beycioglu, K., Ozer, N., and Tayyar Ugurlu, C. (2012). The facets of job satisfaction among vice-principals in elementary schools. *Journal of Management Development*, 31(7), 636–647.
- Binu, M. (2020). The role of feedback in classroom instruction. *The Journal of ELTIF*, 5(4), 7–11.

- Bonnesen, L. (2019). Social inequalities in youth volunteerism: A life-track perspective on Danish youths. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 29(1), 160–173.
- Brewer, M. L., Lane, M., Carter, A., Barnard, S., and Ibrahim, O. (2019). Evaluation of a leadership development program to enhance university staff and student resilience. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(2), 136–151.
- Bris, M. M. and Sallán, J. G. (2007). La participación de las familias en la educación: Un tema por resolver [Family involvement in education: An unresolved issue]. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(1), 113–152.
- Bryant, D. A. (2019). Conditions that support middle leaders' work in organisational and system leadership: Hong Kong case studies. *School Leadership and Management*, 39(5), 415–433.
- Campbell, C., Lieberman, A., Yashkina, A., Alexander, S., and Rodway, J. (2018). *Teacher Learning and Leadership Program: Research Report 2017-18*. Ontario Teachers' Federation. <https://www.otffeo.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2018/11/TLLP-Research-Report-2017-2018.pdf>
- Cansoy, R., Polatcan, M., and Parlar, H. (2020). Paternalistic school principal behaviours and teachers' participation in decision making: The intermediary role of teachers' trust in principals. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(2), 553–584.
- Chen, J. (2022). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(4), 630–648.
- China Ministry of Education. (2012). 教育部关于建立中小学幼儿园家长委员会的指导意见 [Guiding opinions from the Ministry of Education on establishing parent committees in primary and secondary schools and kindergartens]. www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s7053/201202/t20120217_170639.html
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2021). The key role of administrators in supporting teacher leadership and professionalism in southern Mexico. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 313–340.
- Cohen, R. and Schechter, C. (2019). Becoming an assistant principal: Mapping factors that facilitate or hinder entering the role. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14(1), 99–112.
- Colombia Government. (1994). *Ley general de educación 115 de febrero 8 de 1994* [General education law 115 of 8 February 1994]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Day, C. and Grice, C. (2019). *Investigating the Influence and Impact of Leading from the Middle: A School-based Strategy for Middle Leaders in Schools*. University of Sydney. [https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/19972/USYD_AIS%20Report_Online\[1\].pdf?sequence=2](https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/19972/USYD_AIS%20Report_Online[1].pdf?sequence=2)
- Denmark Government. (2021a). *Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v.* [Proclamation of the Act on Free Schools and Private Primary Schools]. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1656>
- Denmark Government. (2021b). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* [Proclamation of the Public Primary Schools Act]. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership and Management*, 38(4), 395–416.
- Devi Yana, V., and Asmendri, A. (2021). Islamic integrated-based school principal decision making in Junior High School. *Journal of Islamic Education Students*, 1(1), 28.
- Duval-Valachs, N. (2022). Délibérer avec ses émotions: Expression et gestion des émotions dans les conseils d'élèves à l'école primaire [Deliberating with one's emotions: Expression and management of emotions in elementary school student councils]. *Tréma*, 57.
- Ecuador Ministry of Education. (2021). *Ley orgánica de educación intercultural* [Organic law of intercultural education]. https://gobiernoabierto.quito.gob.ec/Archivos/Transparencia/2021/04abril/A2/ANEXOS/PROCU_LOEI.pdf
- Education Development Trust and IIEP. (2023). *Leading teaching and learning together: The role of the middle tier*. Education Development Trust and UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384504/PDF/384504eng.pdf.multi>
- Edwards, D. B. Jr. (2019). Shifting the perspective on community-based management of education: From systems theory to social capital and community empowerment. *International Journal of Educational Development*, 64, 17–26.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., and Ronnerman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: Recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research*, 24(3), 369–386.
- Elmeski, M., Laouni, N., and Biqiche, A. (2023). Systems of support for teachers' collaboration and leadership: EFL teachers' experience in Morocco. In C. F. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts*, 25. Springer.
- Ertl, S., Hartinger, A., Kücherer, B., and Furtak, E. M. (2022). Formative assessment in German student-teacher-conference format: Student perceptions and implications for motivational aspects of learning. *International Journal of Elementary Education*, 11(3), 64–75.

- Fang, Z., Liu, H., Gao, J., Xu, W., and Song, S. (2024). Inter-school collaboration leaders' behaviors and underlying leadership styles: The case of China. *International Journal of Educational Development*, 105.
- Farchi, T. and Tubin, D. (2018). Middle leaders in successful and less successful schools. *School Leadership and Management*, 39(3–4), 372–390.
- Fernández, E. and Paredes Scribner, S. M. (2018). 'Venimos para que se oiga la voz': Activating community cultural wealth as parental educational leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(1), 59–78.
- Fletcher, A. (2020). Going beyond student voice through meta-level education transformation. In T. Lowe and Y. El Hakim (Eds.), *A Handbook for Student Engagement in Higher Education: Theory into Practice*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429023033-12/going-beyond-student-voice-meta-level-education-transformation-adam-fletcher>
- Frost, D. (2018). HertsCam: A teacher-led organisation to support teacher leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), 79–100.
- Goddard, A. R. (2023). *Students who identify as Black and their perceptions of and experiences with public high school student council*. Ph.D. thesis, Lesley University. https://digitalcommons.lesley.edu/education_dissertations/196
- Griebler, U. and Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105–132.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., Attard, C., and Tindall-Ford, S. (2021). Middle leaders are not just principals-in-waiting. *Australian Educational Leader*, 43(3), 41–43.
- Gu, Q., Sammons, P., and Chen, J. (2018). How principals of successful schools enact education policy: Perceptions and accounts from senior and middle leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 373–390.
- Guha, P. (2023). School committee composition: Exploring the role of parental and female representation in India. *Development Policy Review*, 41(3).
- Guihen, L. (2019). The career experiences and aspirations of women deputy head teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(4), 538–554.
- Gurr, D. (2023). A review of research on middle leaders in schools. In F. Tierney et al. (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 115–122). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.05041-7>
- Guyana Government. (2014). *Education Bill 2014*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/guyana_education_bill_2014.pdf
- Halfon, E. (2022). Socially active volunteering students: The case of student councils. *Children and Society*, 37(3), 890–905.
- Harris, A., Crawford, M., and Muijs, D. (2003). *Deputy and Assistant Heads: Building Leadership Potential. Summary Report*. National College for School Leadership.
- Harris, A., and Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership and Management*, 39(2), 123–126.
- Heng, M. A., Ratnam-Lim, C., and Tan, K. (2017). Curriculum leadership by middle leaders: The Singapore story. In K. Tan et al. (Eds.), *Curriculum leadership by middle leaders* (pp. 1–9). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315760889-6/curriculum-leadership-middle-leaders-singapore-story-mary-anne-heng-christina-ratnam-lim-kelvin-tan>
- Hirsh, Å. and Bergmo-Prvulovic, I. (2019). Teachers leading teachers: Understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. *School Leadership and Management*, 39(3–4), 352–371.
- Hjalmarsson, M. and Hultman, A. L. (2016). Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten: Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor [I did not put myself in this position: Resistance and irony in relations between lead teachers and their colleagues]. *Kapet*, 1(12), 76–94.
- Ho, J., Shaari, I. and Kang, T. (2023). Vice-principals as leaders: Role ambiguity and role conflicts faced by vice-principals in Singapore. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(3), 575–593.
- Idelcadi, S., Rguibi, S., and Bouziane, A. (2023). Teacher leadership in the Moroccan context: Perceptions and practices. In C. F. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts*, 25. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-25763-6_11
- India Central Board of Secondary Education. (2023). *Circular no: Acad-52/2023: CBSE Expression series for the session 2023-24*. https://cbseacademic.nic.in/web_material/Circulars/2023/52_Circular_2023.pdf
- India Government. (2009). *The Right of Children to Free and Compulsory Education Act*. https://www.indiacode.nic.in/bitstream/123456789/19014/1/the_right_of_children_to_free_and_compulsory_education_act_2009.pdf

- Ireland Department of Education and Science. (2002). *Student Councils: A Voice for Students*. <https://assets.gov.ie/25069/1d814fb8bb4d4c5b94aa247d124faa22.pdf>
- Irvine, P. A. and Brundrett, M. (2019). Negotiating the next step: The part that experience plays with middle leaders' development as they move into their new role. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(1), 74–90.
- Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2018). *High School Curriculum Guidelines*. https://www.mext.go.jp/content/1407196_22_1_1_2.pdf
- Javadi, V., Bush, T., and Ng, A. (2017). Middle leadership in international schools: Evidence from Malaysia. *School Leadership and Management*, 37(5), 476–499.
- Jones, M. A. and Bubb, S. (2021). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions. *Improving Schools*, 24(3), 233–244.
- Kahler-Viene, N., Conway, J. M., and Andrews, D. (2021). Exploring the concept of teacher leadership through a document analysis in the Australian context. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 200–239.
- Kazakhstan Ministry of Education and Science. (2017). Приказ № 355 о принятии стандартных правил организации работы попечительского совета и процедуры его избрания в образовательных организациях [Order no. 355 on approval of the standard rules for organizing the work of the board of trustees and the procedure for its election in educational organizations].
- Kenya Government. (2024). *The Basic Education Bill*. <https://education.go.ke/sites/default/files/BILLS/Basic%20Education%20Bill%2C%202024.pdf>
- Khumalo, S. S. (2020). The leadership practices of the South African primary school principals in promoting shared decision making. In O. Al Mahdi (Ed.), *Innovations in Educational Leadership and Continuous Teachers' Professional Development* (pp. 139–160). CSMFL Publications. https://books.csmflpublications.com/wp-content/uploads/2020/10/IEL_7_ChapterPreview.pdf
- Killion, J., Harrison, C., Colton, A., Bryan, C., Delehant, A., and Cooke, D. (2016). *A systemic approach to elevating teacher leadership*. Learning Forward. <https://learningforward.org/report/systemic-approach-elevating-teacher-leadership>
- King, F., McMahon, M., Nguyen, D., and Roulston, S. (2019). Leadership learning for pre-service and early career teachers: Insights from Ireland and Scotland. *International Studies in Educational Administration*, 47(2), 6–22.
- Klisz, T. A. (2014). Disability and Access: Leadership Opportunities for Students with Disabilities in High school. *Thesis*, Eastern Michigan University. <https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1384&context=honors&httpsredir=1&referer=>
- Koh, H. H. (2018). *The Leadership Role of Middle Leaders in Six Selected Primary Schools in Singapore*. DPhil. thesis, University of Melbourne. <https://rest.neptune-prod.its.unimelb.edu.au/server/api/core/bitstreams/fee86600-a47b-5434-aebb-c7fbb5af707c/content>
- Kumar, V. (2019). Involvement of school management committees (SMC) in the linkage between school and society. *Journal of Education and Development*, 9(17), 378–388.
- Kwan, P. (2009). The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 191–205.
- Laitsch, D. and McCall, D. S. (2022). A public health approach to inclusive schools: Reconnecting young people and preventing violent extremism. In E. Gutzwiller-Helfenfinger et al. (Eds.), *The Challenge of Radicalization and Extremism*. Brill. <https://brill.com/display/book/9789004525658/BP000023.xml>
- LaPointe-McEwan, D., DeLuca, C., and Klinger, D. A. (2017). Supporting evidence use in networked professional learning: The role of the middle leader. *Educational Research*, 59(2), 136–153.
- Lárusdóttir, S. H., and O'Connor, E. (2017). Distributed leadership and middle leadership practice in schools: A disconnect?. *Irish Educational Studies*, 36(4), 423–438.
- Lee, D. H. L. and Ip, N. K. K. (2023). The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(2), 324–344.
- Lee, J. C., Kwan, P., and Walker, A. (2009). Vice-principalship: Their responsibility roles and career aspirations. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2), 187–207.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117–140.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1998). *Distributed Leadership and Student Engagement in School*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED424645>
- Lieberman, A., Campbell, C., and Yashkina, A. (2016). *Teacher Learning and Leadership: Of, By, and For Teachers*. Routledge.

- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., and Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(2), 270–288.
- Loftus-Rattan, S. M., Wrightington, M., Furey, J., and Case, J. (2021). Multi-tiered system of supports: An ecological approach to school psychology service delivery. *Teaching of Psychology*, 50(1), 77–85.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. T., and Romaniuk, M. W. (2020). Student councils as an example of building school community-creating, way of functioning and cooperation with teachers. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 7(2), 15–22.
- Lyons, L. and Brasof, M. (2020). Building the capacity for student leadership in high school: A review of organizational mechanisms from the field of student voice. *Journal of Educational Administration*, 58(3), 357–372.
- Makaye, J. (2018). Teacher perceptions of the instructional leadership roles of the cluster teacher leader: A case of Masvingo district, Zimbabwe. *Journal of Education and Practice*.
- Marshall, C., and Hooley, R. M. (2006). *The Assistant Principal: Leadership Choices and Challenges*. Corwin Press.
- Matthews, L. J. and Crow, G. M. (2003). *Being and Becoming a Principal: Role Conceptions for Contemporary Principals and Assistant Principals*. Pearson.
- Mayes, E., Finneran, R., and Black, R. (2019). The challenges of student voice in primary schools: Students ‘having a voice’ and ‘speaking for’ others. *Australian Journal of Education*, 63(2), 157–172.
- Mieyaa, Y. and Huet-Gueye, M. (2021). Représentations d’élèves de CM1 sur la place et le rôle de l’enseignant-e dans le conseil d’élèves: Appropriation du dispositif au regard de l’éducation à la citoyenneté [Representations of CM1 pupils on the place and role of the teacher in the pupil council: Appropriation of the system with regard to education for citizenship]. *Tréma*, 56.
- Mitchell, A. (2022). The school management committee (BOM) participates in the practice and reflection of school management. *Journal of Educational Research and Policies*, 4(5), 171–179.
- Moral-Santaella, C., and Sánchez-Lamolda, A. J. (2023). Teacher leaders: A challenge for initial teacher education in Spain. In C. F. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6_9
- Muro, J. A. (2023). ‘The PTA intimidates’: Racially segregated parent organizations in a dual immersion school. *Race Ethnicity and Education*, 27(1), 1–20.
- Muthui, E. M., Barchok, H. K., and Muthaa, G. M. (2017). Participation of student councils in communication to enhance effective management of secondary schools in Nyeri County, Kenya. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 4(6), 136–144.
- Mwabwanga, K. H. (2019). *Extent of Student Council Involvement in Decision Making in Public Secondary School Programme Kwale County-Kenya*, MEd. thesis, Kenya Methodist University.
- Naliaka, S. P. (2023). Student councils in public secondary schools in Kenya. In J. Rarieya et al. (Eds.), *Maximizing educational change: Research, policy, leadership, technology and curriculum*. Aga Khan University. Mkuki na Nyota Publishers. <https://ir.gretnauniversity.ac.ke/bitstream/handle/20.500.12736/3762/Maximizing%20Educational%20Change%20Book%5B2%5D%20%281%29-261-270.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Namibia Government. (2020). *Basic Education Act, no. 3 of 2020*. <https://www.lac.org.na/laws/2020/7257.pdf>
- National Association of School Psychologists. (2020). *The Professional Standards of the National Association of School Psychologists*. <https://www.nasponline.org/standards-and-certification/nasp-2020-professional-standards-adopted>
- National PTA. (2023). *Advocacy*. National Parent Teacher Association. <https://www.pta.org/home/run-your-pta/how-we-pta/advocacy>
- Nehez, J., Blossing, U., Torkildsen, L. G., Lander, R., and Olin, A. (2022). Middle leaders translating knowledge about improvement: Making change in the school and preschool organisation. *Journal of Educational Change*, 23(3), 315–341.
- Netherlands Government. (2024). *Wet medezeggenschap op scholen* [Participation in schools act]. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0020685/2022-08-01>
- New South Wales Department of Education. (2023). *About student voices*. <https://education.nsw.gov.au/student-wellbeing/student-voices>
- Nicoletti, I. and Kunz, A. (2018). *The Impact of School De-segregation for Children in Stolipinovo on their Right to Education*. European Training and Research Centre for Human Rights and Democracy.
- NJASP. (2002). *New Jersey Coalition of Child Study Teams*. New Jersey Association of School Psychologists. <https://www.njasp.org/page-1147655>

- North Macedonia Government. (2007). Закон за основното образование [Law on primary education]. <https://mon.gov.mk/stored/document/Zakon%20za%20osnovното%20obrazovanie%20-%20nov.pdf>
- Northern Territory Government. (2017). *Guidelines: School Council*. https://education.nt.gov.au/__data/assets/word_doc/0010/459469/school-council-guidelines-updated.docx
- NYDA. (2023). *What is NYDA?* National Youth Development Agency. <https://www.nyda.gov.za/About-Us/What-is-NYDA.html>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD. (2023a). *Education at a Glance 2023*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II)*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Ohio School Boards Association. (2023). *Board Member Compensation, Benefits and Expense Reimbursement*. <https://www.ohioschoolboards.org/sites/default/files/OSBABoardCompensationFactSheet.pdf>
- Okitsu, T. and Edwards, D. B. Jr. (2017). Policy promise and the reality of community involvement in school-based management in Zambia: Can the rural poor hold schools and teachers to account?. *International Journal of Educational Development*, 56, 28–41.
- Oleszewski, A., Shoho, A., and Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264–286.
- Onyeukwu, V. E. (2022). Alternative sources of financing secondary school education in Abakaliki Education Zone of Ebonyi State. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(1), 17–42.
- Perman, S., Turner, S., Ramsay, A. I., Baim-Lance, A., Utley, M., and Fulop, N. J. (2017). School-based vaccination programmes: A systematic review of the evidence on organisation and delivery in high income countries. *BMC Public Health*, 17, 1–11.
- Philippines Government. (2008). *Local Government Code of 1991 (Republic Act no. 7160)*. [https://www.fao.org/faolex/results/details/en/c/LEX-FAOC093246/#:~:text=Philippines-,Local%20Government%20Code%20of%201991%20\(Republic%20Act%20No.,barangay%20governments%20in%20the%20Philippines](https://www.fao.org/faolex/results/details/en/c/LEX-FAOC093246/#:~:text=Philippines-,Local%20Government%20Code%20of%201991%20(Republic%20Act%20No.,barangay%20governments%20in%20the%20Philippines)
- Pollock, K., Wang, F., and Hauseman, D. (2017). *The Changing Nature of Vice Principals' Work*. <https://www.principals.ca/en/professional-learning/resources/Documents/Changing-Nature-of-Vice-Principals-Work---K-Pollock---2017.pdf>
- Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Ramahi, H. (2019). Supporting teacher leadership in Palestine: An emancipatory approach. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(1), 27–40.
- Rawat, K., Bouchon, F., and Nair, V. (2015). Innovative practices in education to empower rural communities: A case study of a 'non-formal education' school in Thailand. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 7(5), 516–529.
- Reaching Higher NH. (2022). *Student Members on School Boards: A Toolkit for Schools and Districts*. <https://www.reachinghighernh.org/UploadedFiles/PolicyItem/350/Student-School-Board-Member-toolkit-2.pdf>
- Respect, Relationships and Reconciliation. (2023). *Personalised Learning Plans*. <https://rrr.edu.au/tag/personalised-learning-plans>
- Robbins, A. (2021). *Middle Leadership Mastery: A Toolkit for Subject and Pastoral Leaders*. Crown House. <https://www.crownhouse.co.uk/middle-leadership-mastery>
- Rodriguez, S., Roth, B., and Sosa, L. V. (2020). School social workers as nepantleras in equity work for immigrant students: A conceptual exploration. *Social Service Review*, 94(4), 748–780.
- Rwanda Education Board. (2019). *School General Assembly Committees: Members' Handbook*. https://elearning.reb.rw/pluginfile.php/5828/mod_resource/content/1/SGAC%20Handbook_Eng.pdf
- Rwanda Government. (2021). *Law n° 010/2021 of 16/02/2021 determining the organisation of education*. <https://rwandalii.org/akn/rw/act/law/2021/10/eng@2021-02-18>
- Ryder, A. R. (2015). Raising Roma educational participation and achievement: Collaborative relationships, transformative change, and a social Europe. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), 417–431.
- Sakamoto, J. (2021). The association between parent participation in school management and student achievement in eight countries and economies. *International Education Studies*, 14(1), 115–129.

- Schad, E. and Johnsson, P. (2019). Well-being and working conditions of teachers in Sweden. *Psychology in Russia*, 12(4), 23–46.
- School Board Partners. (2022). *Empty Seats at Powerful Tables: The State of School Boards in America*. https://issuu.com/schoolboardpartners/docs/sbp_emptyseats_digital
- Shaked, H. and Schechter, C. (2019). School middle leaders' sense making of a generally outlined education reform. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 412–432.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., and Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31.
- Shore, K. and Walshaw, M. (2018). Assistant/deputy principals: What are their perceptions of their role?. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 310–326.
- Sierra Leone Government. (2023). *The Basic and Senior Secondary Education Act*. <https://sierralii.gov.sl/akn/sl/act/2023/23/eng@2023-06-19>
- Sierra Leone Ministry of Basic and Senior Secondary Education. (2021). *School Based Management: Training Manual*. <https://guyb20.sg-host.com/wp-content/uploads/2023/04/SMC-Training-Manual-Final.pdf>
- Silberstein, J. (2023). *Should Communities Be Managing, Governing or Supporting Schools?* Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23/141.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2023-03/Should_Communities_Be_Managing_Governing_or_Supporting_Schools.pdf
- Smylie, M. A. and Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(4), 556–577.
- South Sudan Ministry of General Education and Instruction. (2020). *National Inclusive Education Policy*. <https://moge.gov.ss/super/assets/documents/resources/South%20Sudan%20IE%20National%20Policy%2007122020%20final%20edit.pdf>
- Spain State School Council. (2017). *Informe 2017 Sobre el Estado del Sistema Educativo* [2017 report on the state of the educational system]. <https://www.cece.es/ftp/recursos/i2017cee.pdf>
- Stoll, L., Brown, C., Spence-Thomas, K., and Taylor, C. (2017). Teacher leadership within and across professional learning communities. In A. Harris et al. (Eds.), *Teachers Leading Educational Reform: The Power of Professional Learning Communities*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315630724-5/teacher-leadership-within-across-professional-learning-communities-louise-stoll-chris-brown-karen-spence-thomas-carol-taylor>
- Stosich, E. L. (2023). 'Are we an advisory board or a decision making entity?': Teachers' involvement in decision making in instructional leadership teams. *Leadership and Policy in Schools*, 22(3), 638–656.
- Sun, A. Q. and Xin, J. F. (2019). School principals' opinions about special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(2), 106–115.
- Tahir, L., Musah, M. B., Panatik, S. A., Ali, M. F., and Said, M. N. H. M. (2019). Primary school leadership in Malaysia: The experience of stress among deputy heads. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(5), 785–814.
- Tay, H. Y., Tan, K. H. K., Deneen, C. C., Leong, W. S., Fulmer, G. W., and Brown, G. T. L. (2020). Middle leaders' perceptions and actions on assessment: The technical, tactical and ethical. *School Leadership and Management*, 40(1), 45–63.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher Leader Model Standards*. National Education Association. <https://www.nea.org/resource-library/teacher-leader-model-standards>
- UNODC. (2016). *Uzbekistan is taking ownership of scaling up and ensuring the sustainability of the 'Families and Schools Together' programme implemented by UNODC*. <https://www.unodc.org/centralasia/en/news/uzbekistan-families-and-schools-together-programme-implemented-by-unodc.html>
- UNODC. (2023). *Piloting of the program 'Strong Families – Happy School' in Uzbekistan*. <https://www.unodc.org/centralasia/en/news/piloting-of-the-program-strong-families---happy-school-in-tashkent.html>
- USAID, Rwanda Education Board, and Save the Children. (2018). *Parent-school Partnerships for Education Toolkit: Training Modules for Sector Education Officers*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00W61K.pdf
- Uzbekistan Government. (2020). *Law of the Republic of Uzbekistan on Education*. <https://cis-legislation.com/document.fwx?rgn=127569>
- Uzbekistan Ministry of Preschool and School Education. (2018). *O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining qarori "Xalq ta'limi fidoyisi" ko'krak nishonini ta'sis etish to'g'risida* [Decision of the Cabinet of Ministers of the Republic of Uzbekistan on the establishment of the 'Xalq ta'limi fidoyisi' badge]. <https://lex.uz/docs/-4097068>

- Vicente, M. Á. G., Martínez, J. P., Sanz, M. P. G., and Prados, M. Á. H. (2019). De lo formal a lo real: Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares [From formal to real: Analysis of family participation in mothers' and fathers' associations and school councils]. *Aula Abierta*, 48(1), 85–96.
- Viet Nam Government. (2019). *Luật giáo dục số 43/2019/QH14* [Education Law no.43/2019/QH14]. <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Luat-giao-duc-2019-367665.aspx>
- Viet Nam Ministry of Education and Training. (2011). *Circular No. 55/2011/TT-BGDDT dated November 22, 2011, on promulgation of the Parent Committee Charter*. <https://lawnet.vn/en/vb/Circular-55-2011-TT-BGDDT-promulgation-of-the-Parent-Committee-Charter-6814F.html>
- Wales Government. (2019). *Safonau Proffesiynol ar Gyfer Addysgu ac Arweinyddiaeth* [Professional Standards for Teaching and Leadership]. <https://hwb.gov.wales/api/storage/ae783486-0851-4ec6-9e73-2e2b99515cf5/safonau-proffesiynol-ar-gyfer-addysgu-ac-arweinyddiaeth-pdf-rhyngweithiol-ar-gyfer-cyfrifiaduron-personol.pdf>
- Watkins, S. and Ashforth, A. (2019). An Analysis of the Political Economy of Schooling in Rural Malawi: Interactions Among Parents, Teachers, Students, Chiefs and Primary Education Advisors. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 19/31.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2020-11/RISE_WP-031_Watkins_Ashforth.pdf
- Webber, C. F. (2023a). Teacher leaders: Profiles of difference and conviction. *Leading and Managing*, 29(1), 84–93.
- Webber, C. F. (ed.) (2023b). *Teacher Leadership in International Contexts*. Springer.
- Webber, C. F., Andrews, D., van der Vyver, C. P., Pineda-Báez, C., Okoko, J. M., Cisneros-Cohernour, E. J., Domínguez-Castillo, J. G., Elmeski, M., Fuller, M. P., Conway, J. M., Moral-Santaella, C., Gratacós, G., and Idelcadi, S. (2024a). *School Leadership Roles and Standards: Observations from the International Study of Teacher Leadership*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Webber, C. F., Nickel, J., Hamilton, S., and Braunberger, D. (2024b). Contextualised shared leadership: A Canadian case study. *School Leadership and Management*, 44(3), 1–20.
- Webber, C. and Nickel, J. (2022). A vibrant and empowering context for teacher leaders. *International Journal for Leadership in Learning*, 22(1), 1–27.
- Willis, J., Churchward, P., Beutel, D., Spooner-Lane, R., Crosswell, L., and Curtis, E. (2019). Mentors for beginning teachers as middle leaders: The messy work of recontextualising. *School Leadership and Management*, 39(3–4), 334–351.
- Wong, P.-M. (2009). A conceptual framework for understanding the working relationship between school principals and vice-principals. *School Leadership and Management*, 29(2), 157–179.
- Yu, D. and Chen, J. (2023). Emotional well-being and performance of middle leaders: The role of organisational trust in early childhood education. *Journal of Educational Administration*, 61(6), 549–566..
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., and Veerman, G.-J. (2022). School efforts to promote parental involvement: The contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98–113.

CAPÍTULO 5

- Adams, C. M. (2010). *The Community School Effect: Achievement Evidence from the Tulsa Area Community Schools Initiative*. Oklahoma Center for Educational Policy. https://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/doc/Tulsa_Comm_Schools-Curt_Adams,TACSI.doc
- Adelman, M., and Lemos, R. (2021). *Managing for Learning: Measuring and Strengthening Education Management in Latin America and the Caribbean*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1463-1>
- Alava, J. (2019). Increasing leadership capacity and implementing pedagogical leadership in Finland. In S. Sevkušić, D. Malinić, and J. Teodorovic (Eds.), *Leadership in Education: Initiatives and Trends in Selected European Countries*. Institute for Educational Research. https://ipir.ipisr.org.rs/bitstream/id/2048/Increasing_leadership_capacity_and_implementing_pedagogical_leadership_in_Finland_2019.pdf
- Ali Baig, F., Han, X., Hasnain, Z., and Rogger, D. (2021). Introducing the Worldwide Bureaucracy Indicators: A new global dataset on public sector employment and compensation. *Public Administration Review*, 81(3), 564–571.
- Amghar, A. (2019). School-based leadership in the education reform agenda in Morocco: An analysis of policy and context. *International Journal of Leadership in Education*, 22(1), 102–115.
- Ampratwum, E., Awal, M., and Oduro, F. (2019). Decentralization and teacher accountability: The political settlement and sub-national governance in Ghana's education sector. In S. Hickey and N. Hossain (Eds.), *The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning* (pp. 44–63). Oxford University Press. <https://academic.oup.com/book/35237/chapter/299774639>
- Anderson, E. (2022). *District Effectiveness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE78-1>

- Anderson, E. and Young, M. D. (2018). If they knew then what we know now, why haven't things changed? An examination of district effectiveness research. *Frontiers in Education*, 3.
- Arif, S., Nihayah, R. W., Rasati, N., Revina, S., and Usman, S. (2022). *Of power and learning: District heads, bureaucracy, and education policies in Indonesia's decentralised political system*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 22/11.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2022-09/Power_Learning_District_Heads_Bureaucracy_Education_Policies_Indonesia.pdf
- Asim, M., Mundy, K., Manion, C., and Tahir, I. (2023). The 'missing middle' of education service delivery in low- and middle-income countries. *Comparative Education Review*, 67(2).
- Australian Public Service Commission. (2020). *Review of the APSC Centre for Leadership and Learning*. Australian Government. https://www.apsc.gov.au/sites/default/files/2021-02/review_of_the_apsc_centre_for_leadership_and_learning.pdf
- Balochistan Secondary Education Department. (2020). *Balochistan Education Sector Plan 2020-25*. <http://emis.gob.pk/Uploads/BESP2020-25.pdf>
- Bano, M. and Oberoi, Z. (2020). *Embedding Innovation in State Systems: Lessons from Pratham in India*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 20/58.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/058
- Bantwini, B. D. and Moorosi, P. (2018). The circuit managers as the weakest link in the school district leadership chain! Perspectives from a province in South Africa. *South African Journal of Education*, 38(3), 1–9.
- Barber, M. (2017). *Delivering Better Outcomes for Citizens: Practical Steps for Unlocking Public Value*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a82d139e5274a2e8ab59803/PU2105_Delivering_better_outcomes_for_citizens_practical_steps_for_unlocking_public_value_web.pdf
- Bashir, M. and Hassan, S. (2019). The need for ethical leadership in combating corruption. *International Review of Administrative Sciences*, 86(4), 673–690.
- Baxendale, C. (2015). *How to Best Attract, Induct and Retain Talent Recruited into the Senior Civil Service*. <https://www.gov.uk/government/publications/baxendale-report-how-to-best-attract-induct-and-retain-talent-recruited-into-the-senior-civil-service>
- Beg, S., Fitzpatrick, A., and Lucas, A. M. (2021). *Improving Public Sector Service Delivery: The Importance of Management*. Conference paper for the 6th IZA Workshop: The Economics of Education. https://conference.iza.org/conference_files/edu_2021/lucas_a26750.pdf
- Bell, S., Asim, M., Mundy, K., Nudzor, H. P., Boakye-Yiadom, M., and Adosi, C. M. (2023). *How Do Regions, Districts, and Schools Respond to the Introduction of a Delivery Approach? Evidence from Ghana*. Education Commission. (DeliverEd Initiative Working Paper.) <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/07/How-do-Regions-Districts-and-Schools-Respond-to-Delivery-Approach-Ghana.pdf>
- Bell, S., Leaver, C., Mansoor, Z., Mundy, K., Qarout, D., and Williams, M. J. (2023). *The Role of Delivery Approaches in Education Systems Reform: Evidence from a Multi-country Study*. Education Commission. (DeliverEd Initiative Working Paper.) <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/06/The-Role-of-Delivery-Approaches-in-Education-Systems-Reform-Evidence-from-a-Multi-Country-Study.pdf>
- Berman, E. (2018). Leadership and public sector reforms in Asia: An overview. In E. Berman and E. Prasajo (Eds.), *Leadership and Public Sector Reform in Asia*, Emerald Publishing. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S2053-769720180000030001/full/html>
- Bersch, K. and Fukuyama, F. (2023). Defining bureaucratic autonomy. *Annual Review of Political Science*, 26(1), 213–232.
- Bertrand, M., Burgess, R., Chawla, A., and Xu, G. (2019). The glittering prizes: Career incentives and bureaucrat performance. *The Review of Economic Studies*, 87(2), 626–655.
- Besley, T., Burgess, R., Khan, A., and Xu, G. (2022). Bureaucracy and development. *Annual Review of Economics*, 14, 397–424.
- Bhanji, A. (2022). *Senior Government Officials' Educational Leadership Practices for Student Success Policy Making in the Government of Ontario*. DPhil thesis, University of Toronto. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/123269/3/Bhanji_Alisha_202206_PhD_thesis.pdf
- Boakye-Yiadom, M., Leaver, C., Mansoor, Z., and Iocco, M. P. (2023). *Management and Performance in Mid-level Bureaucracies: Evidence from Ghanaian Education Districts*. Education Commission. (DeliverEd Initiative Working Paper.) https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/06/Management-and-Performance-in-Mid-Level-Bureaucracies-Evidence-from-Ghanaian-Education-Districts_.pdf
- Breaugh, J. and Hammerschmid, G. (2021). Understanding public servants from a global perspective: An introduction. In H. Sullivan et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of the Public Servant*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-030-29980-4>

- Bromley, P., Furuta, J., Kijima, R., Overbey, L., Choi, M., and Santos, H. (2023). Global determinants of education reform, 1960 to 2017. *Sociology of Education*, 96(2), 149–167.
- Burns, D., Darling-Hammond, L., and Scott, C. (2019). *Closing the Opportunity Gap*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/positive-outliers-closing-opportunity-gap-report>
- Casetti, M. M. (2022). Sistema de alta dirección pública en Chile (2004-2015): Análisis de sus efectos en el desempeño institucional mediante panel de datos [Public senior management system in Chile (2004-2015): Analysis of its effects on institutional performance using panel data]. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 82. <https://clad.org/wp-content/uploads/2023/10/082-06-MSB.pdf>
- Chapman, C. and Hadfield, M. (2010). Supporting the middle tier to engage with school-based networks: Change strategies for influencing and cohering. *Journal of Educational Change*, 11(3), 221–240.
- Cheah, K. S. L. (2023). System leadership in educational context. In D. Adams (Ed.), *Educational Leadership: Contemporary Theories, Principles, and Practices* (pp. 135–149). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-99-8494-7_9
- Cheema, A. and Farooqui, A. (2019). *Strategic Assessment of Punjab's 2019 Local Government Institutions in Punjab*. Institute of Development and Economic Alternatives. (Working Paper 01-17.) <https://ideasdev.org/wp-content/uploads/2024/05/LG-Report.pdf>
- Childress, D., Chimier, C., Jones, C., Page, E., and Tournier, B. (2020). *Change Agents: Emerging Evidence on Instructional Leadership at the Middle Tier*. Education Development Trust, The Education Commission, UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374918>
- Chile Ministry of Finance. (2019). *Evaluación de diferencias en el perfil curricular de altos directivos antes y después de la creación del sistema ADP* [Evaluation of differences in the curricular profile of senior managers before and after the creation of the ADP system]. Civil Service Ministry of Finance. https://www.serviciocivil.cl/wp-content/uploads/2021/06/informe_efectos_seleccio%CC%81n_profesionalizacion.pdf
- Chile Ministry of Finance. (2023). *Subsecretaria de hacienda expuso los avances y desafíos del Sistema de Alta Dirección Pública tras 20 años de su puesta en marcha* [The Undersecretary of Finance outlined the progress and challenges of the Senior Public Management System after 20 years of its implementation]. www.hacienda.cl/subsecretaria/noticias/subsecretaria-de-hacienda-expuso-los-avances-y-desafios-del-sistema-de-alta
- Cilliers, J., Dunford, E., and Habyarimana, J. (2022). What do local government education managers do to boost learning outcomes?. *World Bank Economic Review*, 36(3), 629–645.
- Cilliers, J. and Habyarimana, J. (2023). *Tackling implementation challenges with information: Experimental evidence from a school governance reform in Tanzania*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23/142.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2023/142
- Colombia Institute of Public Ministry Studies. (2021). *Programas de inducción y reinducción para funcionarios del Estado* [Induction and re-induction programmes for state officials]. <https://iemp.gov.co/noticias/capacitaciones/como-integrarnos-a-una-organizacion>
- Colonnelli, E., Prem, M., and Teso, E. (2020). Patronage and selection in public sector organizations. *American Economic Review*, 110(10), 3071–3099.
- Connolly, M., James, C., and Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(4), 504–519.
- Crouch, L. (2020). *Systems Implications for Core Instructional Support Lessons from Sobral (Brazil), Puebla (Mexico), and Kenya*. Insight Series 2020/020. Research on Improving Systems of Education. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2020/020
- Crouch, L. A. and DeStefano, J. (2017). *Doing Reform Differently: Combining Rigor and Practicality in Implementation and Evaluation of System Reforms*. <https://www.rti.org/publication/reform-differently-combining-rigor-practicality-implementation-evaluation-system-reforms>
- Crouch, L. and Spindelman, D. (2023). *Purpose-driven Education System Transformations History Lessons from Korea and Japan*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23/139.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2023-03/Purpose-Driven_Education_System_Transformations.pdf
- Darling-Hammond, L. (2012). Two futures of educational reform: What strategies will improve teaching and learning?. *Swiss Journal of Educational Research*, 34(1), 21–38.
- Durand, F. T., Lawson, H. A., Wilcox, K. C., and Schiller, K. S. (2016). The role of district office leaders in the adoption and implementation of the Common Core State Standards in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 45–74.

- Dur, R. and Zoutenbier, R. (2011). *Working for a Good Cause*. Tinbergen Institute. (Discussion Paper 11-168.) <https://papers.tinbergen.nl/11168.pdf>
- Education Review Office. (2021). *Information for applicants*. Education Review Office. <https://ero.govt.nz/working-for-ero/information-for-applicants>
- Edvolution Enterprise. (2022). One way to spark school transformation: Insights from the first cohort of the ALP. <https://myedvolution.com/one-way-to-spark-school-transformation>
- Egeberg, M. and Trondal, J. (2009). Political leadership and bureaucratic autonomy: Effects of agencification. *Governance*, 22(4), 673–688.
- Egger-Peitler, I., Knassmüller, M., and Meyer, R. (2015). Austria. In *Leadership and culture: Comparative models of top civil servant training* (pp. 121–135). Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137454133>
- Ehren, M., Eddy-Spicer, D., Bangpan, M., and Reid, A. (2017). School inspections in low- and middle-income countries: Explaining impact and mechanisms of impact. *Compare*, 47(4), 468–482.
- Ehren, M. and Shackleton, N. (2016). Mechanisms of change in Dutch inspected schools: Comparing schools in different inspection treatments. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 185–213.
- Elacqua, G., Munevar, I., Sanchez, F., and Santos, H. (2021). The impact of decentralized decision-making on student outcomes and teacher quality: Evidence from Colombia. *World Development*, 141.
- Ermini, S., Hamani Ounteni, M., Martin, E., and Nkengne, P. (2024). Une analyse des capacités de pilotage de la qualité de l'éducation dans cinq pays d'Afrique subsaharienne [An analysis of the capacities for steering the quality of education in five sub-Saharan African countries]. *Journal of Teaching and Learning in Africa*, 7(1), 77-90.
- Ford, T. G., Lavigne, A. L., Fiegenger, A. M., and Si, S. (2020). Understanding district support for leader development and success in the accountability era: A review of the literature using social-cognitive theories of motivation. *Review of Educational Research*, 90(2), 264–307.
- France Ministry of Transformation and Public Service. (2022). *Transforming the French civil service to meet the challenges of the 21st century*. France Ministry of Transformation and Public Service. https://www.eupan.eu/wp-content/uploads/2022/04/Presentation_french-civil-service.pdf
- Gardezi, S., McNamara, G., Brown, M., and O'Hara, J. (2023). School inspections: A rhetoric of quality or reality?. *Frontiers in Education*, 8.
- Gerson, D. (2020). Leadership for a High Performing Civil service: Towards a Senior Civil Service Systems in OECD Countries (*Working Papers on Public Governance* 40). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ed8235c8-en>
- Ghana Ministry of Education. (2023). *Dr Adutwum launches NELI to sharpen the skills of educational leaders in the country*. <https://gna.org.gh/2023/10/education-ministry-launches-national-educational-leadership-institute-to-train-leaders/>
- Glendinning, I., Orim, S.-M., and King, A. (2019). *Corruption in higher education*. Council for Higher Education Accreditation. <https://www.chea.org/corruption-higher-education>
- González, J., Castillo-Canales, D., Creamer, M., and Ramos Jarrin, M. (2023). *Misalignments and Incoherencies within Ecuador's Education System: How Well Are Key Actors and Public Efforts Aligned Towards Better Learning Outcomes?* Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23-137.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2023/137
- Government Campus. (2022). *Leading to Deliver: A Leadership and Management Prospectus*. Leadership College, Cabinet Office. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/62b17fb48fa8f5357862f3fb/Leading_to_Deliver_-_a_leadership_and_management_prospectus.pdf
- Greatbatch, D. and Tate, S. (2019). *School Improvement Systems in High Performing Countries*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f22d5f98fa8f57ac683d827/School_improvement_systems_in_high_performing_countries.pdf
- Gulzar, S., Ladino, J. F., Mehmood, M. Z., and Rogger, D. (2023). *Command and Can't Control: An Evaluation of Centralized Accountability in the Public Sector*. The Education Commission. <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2023/06/Command-and-Cant-Control-An-Evaluation-of-Centralized-Accountability-in-the-Public-Sector.pdf>
- Haque, M. S. (2021). Public servants as performers: Embracing new performance management norms in Southeast Asia. In H. Sullivan et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of the Public Servant* (pp. 1–16). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-03008-7_87-1
- Hargreaves, A. and Shirley, D. (2020). Leading from the middle: Its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92–114.

- Harris, A., Jones, M., and Hashim, N. (2021). System leaders and system leadership: Exploring the contemporary evidence base. *School Leadership and Management*, 41(4–5), 387–408.
- Hayter, E. and Morales, M. (2023). *Policy Labs and Evidence Use in Education*. OTT Consulting for the Jacobs Foundation. https://onthinktanks.org/wp-content/uploads/2024/07/JF_Policy-labs-and-evidence-use-in-education_rev-2024.pdf
- Hogan, A. and Thompson, G. (2021). The ‘publicness’ of schooling. In A. Hogan and G. Thompson (Eds.), *Privatisation and Commercialisation in Public Education: How the Nature of Public Schooling is Changing*. Routledge. <https://www.routledge.com/Privatisation-and-Commercialisation-in-Public-Education-How-the-Public-Nature-of-Schooling-is-Changing/Hogan-Thompson/p/book/9780367351441>
- Honig, D. (2022). *Managing for Motivation as Public Performance Improvement Strategy in Education & Far Beyond*. Research on Improving Systems of Education. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-Misc_2022/04
- Honig, M. I. and Rainey, L. R. (2019). Supporting principal supervisors: What really matters?. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 445–462.
- IIEP. (2022). *It's Not Me, It's the System: A Framework for Analysing Planning and Management Capacities*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382125>
- IIEP. (2023). *Using data to improve the quality of education*. Learning Portal. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/monitor-learning/using-data-to-improve-the-quality-of-education>
- IIEP. (2024a). *Glossary: School inspection*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/school-inspection>
- IIEP. (2024b). *PlanED episode 6: Making policies happen: Education leadership in action*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://www.iiep.unesco.org/en/node/1707>
- INEE. (2018). *Origen, recorrido y logros del Modelo Educativo Poblano: Asistencia, permanencia y aprendizaje* [Origin, journey and achievements of the Puebla Educational Model: Attendance, retention and learning]. National Institute for the Evaluation of Education. <https://www.inee.edu.mx/origen-recorrido-y-logros-del-modelo-educativo-poblano-asistencia-permanencia-y-aprendizaje>
- Jacobs Foundation. (2023). *Ghana: Supporting quality education based on evidence*. <https://jacobsfoundation.org/activity/quality-education-in-ghana>
- Jann, W. and Wegrich, K. (2019). Generalists and specialists in executive politics: Why ambitious meta-policies so often fail. *Public Administration*, 97(4), 845–860.
- Johnsøn, J., Marcinkowski, L., and Sześciło, D. (2021). *Organisation of Public Administration: Agency Governance, Autonomy and Accountability*. OECD. [https://one.oecd.org/document/GOV/SIGMA\(2021\)3/en/pdf](https://one.oecd.org/document/GOV/SIGMA(2021)3/en/pdf)
- Jordan Public Sector Modernization Committee. (2022). *Public Sector Modernization: The Roadmap*. https://govreform.jo/EBV4.0/Root_Storage/EN/EB_Info_Page/Road_map.pdf
- Kirya, M. (2019). *Education Sector Corruption: How to Assess it and Ways to Address it*. Anti-corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute. <https://www.u4.no/publications/education-sector-corruption-how-to-assess-it-and-ways-to-address-it.pdf>
- Kirya, M. (2021). *Curbing Corruption in Higher Education*. <https://curbingcorruption.com/wp-content/uploads/2021/06/210618-Curbing-Corruption-in-Higher-Education.pdf>
- Lapiente, V. and Walle, S. V. de. (2020). The effects of new public management on the quality of public services. *Governance*, 33(3), 461–475.
- Latvia Ministry of Education and Science. (2021). *Par Izglītības attīstības pamatnostādņēm 2021-2027. Gadām* [Education Development Guidelines 2021-2027]. <https://eprasmes.lv/wp-content/uploads/2022/02/Latvijas-Izglitiba-atstibas-pamatnostadnes-2021-2027.pdf>
- Leithwood, K. (2013). *Strong districts and their Leadership*. The Institute for Education Leadership. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/6714/9452/5135/Strong_Districts_and_Their_Leadership.pdf
- Leithwood, K., Sun, J., and McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 519–539.
- Levy, B. (2022). *How Political Contexts Influence Education Systems: Patterns, Constraints, Entry Points*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 22-122.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2022/122
- Lim, D. and Nursamsu, S. (2023). *The spread of innovative policies in an imperfect decentralisation*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23-140.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2023/140

- London, J. D. and Duong, B.-H. (2023). *The Politics of Education and Learning in Vietnam: Contributions to a Theory of Embedded Accountabilities*. Research on Improving Systems of Education. (Political Economy Paper 10.) <https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-2023/PE10>
- Loureiro, A., Cruz, L., Lautharte, I., and Evans, D. (2020). *The State of Ceará in Brazil Is a Role Model for Reducing Learning Poverty*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/country/brazil/publication/state-ceara-brazil-role-model-reducing-learning-poverty>
- Mansoor, Z., Qarout, D., Anderson, K., Carano, C., Dvorakova, V., and Williams, M. J. (2021). *A Global Mapping of Delivery Approaches*. The Education Commission. https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2021/07/A-Global-Mapping-of-Delivery-Approaches_DeliverEd_July2021.pdf
- Marijani, R. (2017). Public Service Leadership Competency Framework: Is it a holy grail of service delivery?. *Open Journal of Social Sciences*, 5(10), 169–184.
- Mau, T. A. (2015). Leadership competencies for a global public service. *International Review of Administrative Sciences*, 83(1), 3–22.
- Mausethagen, S., Knudsmoen, H., and Dalland, C. (2022). The clustering of public values in local educational governance: The case of inclusion. *Education Inquiry*, 15(3), 351–366.
- Mayger, L. and Hochbein, C. (2020). Growing connected: Relational trust and social capital in community schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 26(3), 210–235.
- McNaught, T. (2022). *A Problem-driven Approach to Education Reform: The Story of Sobral in Brazil*. Insights. Research on Improving Systems of Education. https://riseprogramme.org/sites/default/files/2022-03/Problem_driven_approach_education_reform_Sobral.pdf
- Mohamed, M., and Morris, P. (2021). Buying, selling and outsourcing educational reform: The global education industry and 'policy borrowing' in the Gulf. *Compare*, 51(2), 181–201.
- Mthembu, P., Bhengu, T., and Chikoko, V. (2020). Leading from the middle for improving teaching and learning outcomes: Perspectives from two education districts in South Africa. *Ponte Academic Journal*, 76(12).
- Mundy, K., Asim, M., and Bell, S. (2024). *Leadership for System-wide Educational Reform at the Central and Subnational Levels*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Naylor, R., Jones, C., and Boateng, P. (2020). *Strengthening the Education Workforce*. The Education Commission. (Background paper for the *Transforming the Education Workforce* report.) <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2020/02/strengthening-the-education-workforce.pdf>
- Nolan-Flecha, N. (2019). Next Generation Diversity and Inclusion Policies in the Public Service: Ensuring Public Services Reflect the Societies They Serve. OECD. <https://doi.org/10.1787/51691451-en>
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD. (2016). *Improving School Leadership and Evaluation in Mexico: A State-level Perspective from Puebla*. <https://doi.org/10.1787/9789264200197-en>
- OECD. (2017). *Skills for a High Performing Civil Service*. (OECD Public Governance Reviews.) <https://doi.org/10.1787/9789264280724-en>
- OECD. (2018). *OECD Public Governance Reviews: Paraguay: Pursuing National Development Through Integrated Public Governance*. (OECD Public Governance Reviews.) <https://doi.org/10.1787/9789264301856-en>
- OECD. (2019). *Making Decentralisation Work: A Handbook for Policy-makers*. (OECD Multi-level Governance Studies.) https://www.oecd.org/en/publications/making-decentralisation-work_g2g9faa7-en.html
- OECD. (2020). *OECD Skills Strategy Implementation Guidance for Latvia: Developing Latvia's Education Development Guidelines 2021-2027*. (OECD Skills Studies.) <https://doi.org/10.1787/ebc98a53-en>
- OECD. (2021a). *Government at a Glance 2021*. <https://doi.org/10.1787/1c258f55-en>
- OECD. (2021b). *Public Employment and Management 2021: The Future of the Public Service*. <https://doi.org/10.1787/938f0d65-en>
- OECD. (2023). *Who Really Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Developing a Culture of Research Engagement*. <https://doi.org/10.1787/bc641427-en>
- OECD. (2024). An Institutional Capacity Assessment of Latvia's Education System. (*OECD Education Policy Perspectives*.) https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/12/an-institutional-capacity-assessment-of-latvia-s-education-system_01f6671d/40166c48-en.pdf
- Önder, M. and Zengin, Ü. N. (2022). A framework for comparative analysis: Public administration across the globe. In M. Önder et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Comparative Public Administration: Concepts and Cases* (pp. 51–76). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1208-5_3

- Ontario Institute for Education Leadership. (2013). *The Ontario Leadership Framework: A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action*. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf
- Overman, S. and van Thiel, S. (2016). Agencification and public sector performance: A systematic comparison in 20 countries. *Public Management Review*, 18(4), 611–635.
- Paes de Barros, R., de Carvalho, M., Franco, S., Garcia, B., Henriques, R., and Machado, L. (2019). *Assessment of the Impact of the Jovem de Futuro Program on Learning*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/es/825101561723584640/pdf/Assessment-of-the-Impact-of-the-Jovem-de-Futuro-Program-on-Learning.pdf>
- Peters, B. G. (2018). *The Politics of Bureaucracy: An Introduction to Comparative Public Administration*. Routledge. <https://www.routledge.com/The-Politics-of-Bureaucracy-An-Introduction-to-Comparative-Public-Administration/Peters-Peters/p/book/9780415743402>
- Piper, B., Destefano, J., Kinyanjui, E. M., and Ong'ele, S. (2018). Scaling up successfully: Lessons from Kenya's Tusome national literacy program. *Journal of Educational Change*, 19(3), 293–321.
- Rasul, I. and Rogger, D. (2018). Management of bureaucrats and public service delivery: Evidence from the Nigerian civil service. *The Economic Journal*, 128(608), 413–446. <https://doi.org/10.1111/eoj.12418>
- Rasul, I., Rogger, D., Williams, M. J., and Rogger, D. (2018). *Management and Bureaucratic Effectiveness: Evidence from the Ghanaian Civil Service*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-8595>
- Rosser, A., King, P., and Widoyoko, D. (2022). *The Political Economy of the Learning Crisis in Indonesia*. Research on Improving Systems of Education. (Political Economy Paper 1.) <https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-2022/PE01>
- Sanabria, P. and Avellaneda, C. N. (2015). Colombia. In M. Wart et al. (Eds.), *Leadership and Culture: Comparative Models of Top Civil Servant Training*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137454133>
- Saoudi, K., Chroqui, R., and Okar, C. (2020). Student achievement in Moroccan educational reforms: A significant gap between aspired outcomes and current practices. *Interchange*, 51(2), 117–136.
- Schnell, S., Miheş, D., Sobjak, A., and van Acker, W. (2021). *Performance Management in the Public Administration: Seven Success Factors*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/216271624867473714/pdf/Performance-Management-in-the-Public-Administration-Seven-Success-Factors.pdf>
- Schweinberger, K., Quesel, C., Mahler, S., and Höchli, A. (2017). Effects of feedback on process features of school quality: A longitudinal study on teachers' reception of school inspection of Swiss compulsory schools. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 75–82.
- Sharma, G., Desai, D., and Sayed, Y., (2024). *Supporting Equitable Teaching and Teachers: The Role of Middle Tier Leadership in India and South Africa*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*). UNESCO.
- Singh, P. (2023). *Ideas, Policies and Practices: Tracing the Evolution of Elementary Education Reform in India since 1975*. Research on Improving Systems of Education. (Political Economy Paper 5.) <https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-2023/PE05>
- Stern, J., Jukes, M., Pieper B., DeStefano J., Meija, J., Debeck, P., Carrol, B., Jordan, R., Gatuyu, C., Nduku, T., Punjabi, M., Harris Van Keuren, C., and Tufail, F. (2022). *Learning at Scale: Interim Report*. RTI International. https://learningatscale.net/wp-content/uploads/2022/09/Learning-at-Scale-Interim-Report-Update_July-2022_for-submission-.pdf
- Thessin, R. A. (2019). Establishing productive principal/principal supervisor partnerships for instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 463–483.
- Tournier, B., Chimier, C., and Jones, C. (2023). *Leading Teaching and Learning Together*. Education Development Trust and UNESCO International Institute Planning. <https://doi.org/10.54675/WBU09725>
- Transparency International. (2017). *Corruption in Education Services*. <https://knowledgehub.transparency.org/guide/topic-guide-on-corruption-in-education/download>
- Ukeje, I. O., Ndukwe, C., Emma, C., Ogbulu, U., and Onele, J. C. (2020). Public service recruitment practices and implications for sustainable development in Ebonyi State, Nigeria. *International Journal of Public Administration*, 43(4), 361–372.
- United Kingdom Government. (2024). *About us*. Leadership College for Government. <https://www.gov.uk/government/organisations/leadership-college-for-government/about>
- United Kingdom Treasury. (2019). *The Public Value Framework: With Supplementary Guidance*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c883c32ed915d50b3195be3/public_value_framework_and_supplementary_guidance_web.pdf
- UNODC. (2019). *Corruption in Nigeria: Patterns and Trends: Second Survey on Corruption as Experienced by the Population*. United Nations Office on Drugs and Crime. https://www.unodc.org/conig/uploads/documents/Corruption_Survey_2019.pdf

- UNODC. (2022). *Corruption in Ghana: People's Experiences and Views*. United Nations Office on Drugs and Crime. https://www.unodc.org/documents/corruption/Publications/2022/GHANA_-_Corruption_survey_report_-_20.07.2022.pdf
- van Acker, W. (2019). *Civil Service Recruitment: Recruiting the Right Persons the Right Way*. (Governance Notes 20) World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/572061574455651589/pdf/Civil-Service-Recruitment-Recruiting-the-Right-Persons-the-Right-Way.pdf>
- Veit, S. (2020). Career patterns in administration. In E. Hannah (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1393>
- Vignieri, V. (2018). Performance management in the public sector. In A. Farazmand (Ed.), *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance* (pp. 1–8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_3480-1
- Wales National Academy for Educational Leadership. (2021). *About National Academy for Educational Leadership Wales*. <https://nael.cymru/en/about>
- Williams, M., Leaver, C., Mansoor, Z., Qarout, D., Bilous, A., Mundy, K., Asim, M., and Bell, S. (2021). *Delivery Approaches to Improving Policy Implementation: A Conceptual Framework*. The Education Commission. <https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2021/04/Delivery-Approaches-to-Improving-Policy-Implementation.pdf>
- World Bank. (2018). *Pakistan District Education Management and Service Delivery Study*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/787131562572214336/pdf/Pakistan-District-Education-Management-and-Service-Delivery-Study.pdf>
- World Bank. (2020). *Can Understanding How Middle Managers Make Decisions Help Design Effective Results-based Financing Mechanisms in Education?* World Bank. <https://doi.org/10.1596/33636>
- Yavaprabhas, S. (2018). Leadership and public sector reform in Thailand. In E. Berman and E. Prasojó (Eds.), *Leadership and Public Sector Reform in Asia* (pp. 103–126). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S2053-769720180000030005>
- Zafarullah, H. and Sarker, A. E. (2021). Contemporary issues in civil service management in South Asia: Principles and practice in India, Pakistan, and Bangladesh. In H. Sullivan et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of the Public Servant* (pp. 81–101). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-29980-4_74
- Zheng, H. (2020). Stakeholder perceptions on the role of school inspection standards in demonstrating education quality in China. *Quality Assurance in Education*, 28(2), 105–121.
- Zheng, H. and Thomas, S. (2022). The challenges of school inspection practice in demonstrating and improving education quality: Stakeholder perceptions in China. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(3), 391–422.

CAPÍTULO 6

- ACDP Indonesia. (2015). *Teachers Politicized Toward Local Election*. Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership. <https://acdpindonesia.wordpress.com/2015/10/06/teachers-politicized-toward-local-elections/>
- Aceron, J. (2023). *'Constructive Accountability': Sandwich Strategy for Textbook Delivery in the Philippines*. Accountability Research Center. https://accountabilityresearch.org/wp-content/uploads/2022/08/Case-study_1_Joy-Aceron-8-21.pdf
- ActionAid. (2022). *TaxEd Alliance*. <https://actionaid.org/publications/2022/taxed-alliance>
- Adhikari, P., Mariam, S., and Thomson, R. (2022). Election pledges in India: Comparisons with Western democracies. *Commonwealth and Comparative Politics*, 60(3), 254–275.
- Adonteng, S. S., Kodjie, J., Junior, E. N., and Potton, G. (2024). Influence of political parties on the National Union of Ghana Students: A study of contemporary trends. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 147–160). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-9>
- Ahlquist, J. S. and Ansell, B. (2023). Unemployment insurance, risk, and the acquisition of specific skills: An experimental approach. *Journal of Political Institutions and Political Economy*, 4(3), 401–429.
- Ahmed, M. (2019). Student wings of political parties: At what price?. *The Daily Star*. <https://www.thedailystar.net/opinion/politics/news/student-wings-political-parties-what-price-1757878>
- Ainscow, M., Slee, R., and Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676.

- Aiyar, Y., Davis, V., Govindan, G., and Kapoor, T. (2021). *Rewriting the Grammar of the Education System: Delhi's Education Reform - A Tale of Creative Resistance and Creative Disruption*. Research on Improving Systems of Education. https://riseprogramme.org/sites/default/files/2021-11/Rewriting_Grammar_Education_System_Delhi_Education_Reform.pdf
- Akhtari, M., Moreira, D., and Trucco, L. (2022). Political turnover, bureaucratic turnover, and the quality of public services. *American Economic Review*, 112(2), 442–493.
- Alamgir, M. (2024). Bangladesh: In historic first, students form part of interim government. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20240812163757270>
- Alesina, A., Giuliano, P., and Reich, B. (2021). Nation-building and education. *The Economic Journal*, 131(638), 2273–2303.
- Ali, S. A. M. (2020). Party patronage and merit-based bureaucratic reform in Pakistan. *Commonwealth and Comparative Politics*, 58(2), 184–201.
- Ambasa, E., Otele, O., and Onyango, G. (2022). Trends and gaps in African legislative research: Major topics from the 1960s–2021. *The African Review*, 49(4), 428–460.
- Angrist, N. and Kaffenberger, M. (2024). Improving implementation to improve learning outcomes. *What Works Hub for Global Education Blog*. <https://www.wwhge.org/resources/improving-implementation-to-improve-learning-outcomes-the-what-works-hub-for-global-education>
- Ansaldo, S. (2021). The field of education journalism in Chile: Visions and practices of journalists and editors. *Cuadernos. Info*, 50, 113–135.
- Argomedeo, C. T., Barboza, J. A. M., and Fuentes, N. J. C. (2024). The role of CONFECH in the fight for education in Chile. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 346–364). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350376007.ch-20>
- Arora, A., Dhingra, N., Chaudhary, D., Gorton, I., and Kumar, B. (2023). *Exploring the Indian political YouTube landscape: A multimodal multi-task approach*. 2nd International Workshop on Multimodal Human Understanding for the Web and Social Media. <https://ceur-ws.org/Vol-3566/paper1.pdf>
- ASER Pakistan. (2024). *Annual Status of Education Report: The Largest Citizen Led Household Based Initiative*. <https://aserpakistan.org/report>
- Aslam, M., Rawal, S., and Kingdon, G. (2019). The political economy of teachers in South Asia. In P. M. Sarangapani and R. Pappu (Eds.), *Handbook of Education Systems in South Asia*. Springer. <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-981-13-3309-5>
- Au, E., Dixon, L. and Connected Action. (2023). *Data journalism top 10: Native American remains, disparities in French education, and caste discrimination in India's academia*. Global Investigative Journalism Network. <https://gijn.org/stories/data-journalism-top-10-native-american-remains-disparities-in-french-education-and-caste-discrimination-in-indias-academia>
- Avalos, B. (1996). Education for global/regional competitiveness: Chilean policies and reform in secondary education. *Compare*, 26(2), 217–232.
- Awgichew, S. and Ademe, E. (2022). History education for nation-building in Ethiopia, Germany, Rwanda, South Africa, Switzerland, and USA: A comparative analysis. *Cogent Education*, 9(1), 2113210.
- Azimio la Umoja. (2021). *Azimio la Umoja One Kenya Coalition 2022-2027*. <https://venasnews.co.ke/wp-content/uploads/2022/06/AZIMIO-MANIFESTO.pdf>
- Bainbridge, A., Troppe, T., and Bartley, J. (2022). Responding to research evidence in Parliament: A case study on selective education policy. *Review of Education*, 10(1).
- Bandiera, O., Mohnen, M., and Viarengo, M. (2018). Nation-building through compulsory schooling during the age of mass migration. *The Economic Journal*, 129(617), 62–109.
- Banerji, R., Bhattacharjee, S., and Wadhwa, W. (2013). The annual status of education report (ASER). *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 387–396.
- Barkan, J. D. (2009). Legislative power in emerging African democracies. In J. D. Barkan (Ed.), *African Legislatures and the 'Third Wave' of Democratization*. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781626371118-011>
- Baroutsis, A. and Lingard, B. (2023). *Exploring Education Policy Through Newspapers and Social Media: The Politics of Mediatisation*. Routledge. <https://www.routledge.com/Exploring-Education-Policy-Through-Newspapers-and-Social-Media-The-Politics-of-Mediatisation/Baroutsis-Lingard/p/book/9781032215297>
- Bart, D. (2024). Research discourse in the Programme for International Student Assessment: A critical perspective. *European Educational Research Journal*, 23(1), 145–162.
- Bastidas Redin, M. C. (2020). Dilemmas of justice in the post-neoliberal educational policies of Ecuador and Bolivia. *Policy Futures in Education*, 18(1), 51–71.

- Bastos, P. and Sánchez, C. (2024). The effects of educated leaders on policy and politics: Quasi-experimental evidence from Brazil. *Latin American Economic Review*, 33.
- Bedasso, B. (2024). Ministerial musical chairs: Does leadership turnover undermine the effectiveness of World Bank education aid?. *World Development Perspectives*, 33, 100572.
- Bedasso, B. and Sandefur, J. (2024). What does the World Bank do (well) in the education sector?. *CGD Blog*. <https://www.cgdev.org/blog/what-does-world-bank-do-well-education-sector>
- Bégin-Caouette, O. (2010). Parliamentarians' influence on public policy: The case of education. *Canadian Parliamentary Review*, 33(4), 32–36.
- Bektas, E. (2023). Legislative committees in the Turkish Parliament: Performing procedural minimum or effective scrutiny?. *The Journal of Legislative Studies*, 29(1), 135–170.
- Bellei, C. and Villalobos, C. (2024). The construction of a political actor in a post-dictatorship and neoliberal context: Persistence, success, and challenges of the Chilean student movement (1990–2020). In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 328–345). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-19>
- Berg, A. E., Jungblut, J., and Jupskås, A. R. (2023). We don't need no education? Education policies of Western European populist radical right parties. *West European Politics*, 46(7), 1312–1342.
- Bertelsmann Stiftung. (2024). *BTI 2024 Country Report: Bolivia*. https://bti-project.org/fileadmin/api/content/en/downloads/reports/country_report_2024_BOL.pdf
- Biesta, G. (2017). Educational leadership for what? An educational examination. In D. Waite and I. Bogotch (Eds.), *The Wiley International Handbook of Educational Leadership*, (pp. 15–27). Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118956717.ch1>
- Binesse, H. and da Silva, R. (2023). Mapping research on foundational literacy and numeracy in sub-Saharan Africa contexts: Where are the publications?. *NORRAG Blog: #SouthAlsoKnows*. <https://www.norrag.org/mapping-research-on-foundational-literacy-and-numeracy-in-sub-saharan-africa-contexts-where-are-the-publications>
- Blanc, G. and Kubo, M. (2023). State-sponsored education and French identity. In P. Giuliano et al. (Eds.), *Nation Building: Big Lessons from Successes and Failures* (pp. 101–112). Centre for Economic Policy Research. https://cepr.org/system/files/publication-files/181996-nation_building_big_lessons_from_successes_and_failures.pdf#page=110
- Brollo, F., Kaufmann, K., and Ferrara, E. L. (2020). The political economy of program enforcement: Evidence from Brazil. *Journal of the European Economic Association*, 18(2), 750–791.
- Bromley, P., Schofer, E., and Longhofer, W. (2020). Contentions over world culture: The rise of legal restrictions on foreign funding to NGOs, 1994–2015. *Social Forces*, 99(1), 281–304.
- Buchanan, A. and Keohane, R. O. (2006). The legitimacy of global governance institutions. *Ethics and International Affairs*, 20(4), 405–437.
- Bussemeyer, M. R., Lergetporer, P., and Woessmann, L. (2018). Public opinion and the political economy of educational reforms: A survey. *European Journal of Political Economy*, 53, 161–185.
- Cairney, P. (2017). *The Politics of Evidence-Based Policy Making*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.268>
- Campbell, C., DeLuca, C., and LaPointe-McEwan, D. (2022). *Teacher-led Learning Circles: Developing Teacher leadership and Teaching Practice for the Use of Formative Assessment to Improve Students' Learning*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/27004:teacher-led-learning-circles-developing-teacher-leadership-and-teaching-practice-for-the-use-of-formative-assessment-to-improve-students-learning>
- Cansunar, A. and Mrchkovska, N. (2024). Beyond the classroom? Primary schools and rural civic participation. *Journal of Historical Political Economy*, 3(4), 501–525.
- Cantoni, D., Chen, Y., Yang, D. Y., Yuchtman, N., and Zhang, Y. J. (2017). Curriculum and ideology. *Journal of Political Economy*, 125(2), 338–392.
- Chambers-Ju, C. (2024). *Mobilizing Teachers: Education Politics and the New Labor Movement in Latin America*. Cambridge University Press.
- Chan, Y., Liang, S., and Huang, L. (2018). *Investigative journalists propel #MeToo reporting at China's universities*. Global Investigative Journalism Network. <https://gijn.org/stories/investigative-journalists-propel-metoo-reporting-at-chinas-universities>
- Chen, L.-J. (2021). Female policymakers and educational expenditures: Cross-country evidence. *European Journal of Law and Economics*, 51(1), 129–155.
- Chimhowu, A. O., Hulme, D., and Munro, L. T. (2019). The 'new' national development planning and global development goals: Processes and partnerships. *World Development*, 120, 76–89.

- Coe, K. and Kuttner, P. J. (2018). Education coverage in television news: A typology and analysis of 35 years of topics. *AERA Open*, 4(1), 2332858417751694.
- Colombia Government. (2023). *Colombia National Development Plan: World Power of Life*. <https://drive.google.com/file/d/1nEH9SKih-B4DO2rhjTZAKiBZit3FChmF/view>
- Connolly, P., Keenan, C., and Urbanska, K. (2018). The trials of evidence-based practice in education: A systematic review of randomised controlled trials in education research 1980–2016. *Educational Research*, 60(3), 276–291.
- Corrales, J. (1999). *The Politics of Education Reform: Bolstering the Supply and Demand; Overcoming Institutional Blocks*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/fr/957741468740407109/pdf/multi0page.pdf>
- Cosentino, C., Fortson, J., Liuzzi, S., Harris, A., and Blair, R. (2019). Can scholarships provide equitable access to high-quality university education? Evidence from the Mastercard Foundation Scholars Program. *International Journal of Educational Development*, 71, 102089.
- Costin, C. and Pontual, T. (2020). Curriculum reform in Brazil to develop skills for the twenty-first century. In F. M. Reimers (Ed.), *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-41882-3_2
- Crawford, L., Hares, S., Minardi, A., and Sandefur, J. (2021). *Understanding Education Policy Preferences: Survey Experiments with Policymakers in 35 Developing Countries*. Center for Global Development. (CGD Working Paper 596.) <https://www.cgdev.org/sites/default/files/understanding-education-policy-preferences-survey-experiments-policy-makers-35-developing.pdf>
- CRIN. (2016). *Colombia: Free education secured for 12 million children*. Child Rights International Network. <https://archive.crin.org/sites/default/files/colombiaeducationfor12millionchildren.pdf>
- Crouch, L. and Spindelman, D. (2023). *Purpose-Driven Education System Transformations: History Lessons from Korea and Japan*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 23/139.) https://riseprogramme.org/sites/default/files/2023-03/Purpose-Driven_Education_System_Transformations.pdf
- CSRBOX. (2023). *India CSR Outlook Report 2023: 10 years of CSR Compliance in India and Envisioning the Next 10 years*. <https://indiacr.in/wp-content/uploads/2023/10/India-CSR-Outlook-Report-2023.pdf>
- Darden, K. and Mylonas, H. (2016). Threats to territorial integrity, national mass schooling, and linguistic commonality. *Comparative Political Studies*, 49(11), 1446–1479.
- Darling-Hammond, K. and Darling-Hammond, L. (2022). *The Civil Rights Road to Deeper Learning: Five Essentials for Equity*. Teachers College Press.
- Darmanin, M., Grodecki, J., Hammerbauer, M., Jakobson, K., and Vespa, M. (2024). The European Students' Union: The adaptive nature of a European interest organization. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 65–82). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-4>
- Darr, B. (2011). I was born, but.... *San Francisco Silent Film Festival*. <https://silentfilm.org/i-was-born-but>
- Davies, R. B. and Klasen, S. (2019). Darlings and orphans: Interactions across donors in international aid. *The Scandinavian Journal of Economics*, 121(1), 243–277.
- Deaton, A. (2020). *Randomization in the Tropics Revisited: A Theme and Eleven Variations*. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 27600.) <http://dx.doi.org/10.3386/w27600>
- Deissinger, T. and Gonon, P. (2016). Stakeholders in the German and Swiss vocational educational and training system: Their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. *Education+ Training*, 58(6), 568–577.
- Demarest, L. (2021). Men of the people? Democracy and prebendalism in Nigeria's Fourth Republic National Assembly. *Democratization*, 28(4), 684–702.
- Donoso, S. and Somma, N. (2019). You taught us to give an opinion, now learn how to listen: The manifold political consequences of Chile's student movement. In M. Arce and R. Rice (Eds.), *Protest and Democracy* (pp. 145–172). <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvjf9x8c.12>
- Dore, B. (2024). *Investigating India: How smaller, independent news outlets are digging into politics in a key election year*. Global Investigative Journalism Network. <https://gijn.org/stories/india-independent-news-investigating-key-election-year>
- Dowding, K. and Dumont, P. (2015). *The Selection of Ministers around the World*. Routledge. <https://www.routledge.com/The-Selection-of-Ministers-around-the-World/Dowding-Dumont/p/book/9781138238190>
- Dulanjana, W. S. (2024). Finding a way forward amidst the contemporary challenges to Sri Lankan student politics. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 307–326). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-18>

- Dutta, N. and Maus, H. (2021). Share of women in parliament and health and education outcomes. *Journal of Economic Development*, 46(3), 85–108.
- Edoald, T. and Nevill, C. (2021). Working out what works: The case of the Education Endowment Foundation in England. *ECNU Review of Education*, 4(1), 46–64.
- Edwards Jr, D. B., Brehm, W. C., and Storen, I. (2018). The national politics of educational advocacy in the context of global governance: International funding and support for civil society engagement in Cambodia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(2), 171–188.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining Schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge. https://daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/20-%20Re-Imagining%20Schools_%20The%20Selected%20Works%20of%20Elliot%20Eisner.pdf
- Elfert, M. and Ydesen, C. (2023). *Global Governance of Education: The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-40411-5>
- English, F. W. and Steffy, B. E. (1997). Using film to teach leadership in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 107–115.
- European Commission. (2024). *Eurydice: Poland – National reforms in school education*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/national-reforms-school-education>
- Evans, D. K. and Hares, S. (2021). *Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy?* Center for Global Development. (Working Paper 579.) <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>
- Evens Foundation. (2024). Justyna Suchecka interview: ‘Only education can guarantee a good future for Europe’. <https://www.evensfoundation.be/prizes/european-journalism/justyna-suchecka-interview-only-education-can-guarantee-a-good-future-for-europe>
- Fergusson, L., Harker, A., Molina, C., and Yamin, J. (2023). *Political Incentives and Corruption Evidence from Ghost Students*. Unpublished paper. <https://economics.mit.edu/sites/default/files/inline-files/Ghosts2023.pdf>
- Finnemore, M. (1993). International organizations as teachers of norms: The United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization and science policy. *International Organization*, 47(4), 565–597.
- Fontdevila, C. and Verger, A. (2016). The privatisation of education can be reversed. Evidence from recent education reforms in Bolivia. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25958:the-privatisation-of-education-can-be-reversed-evidence-from-recent-education-reforms-in-bolivia>
- Ford, T. and Goger, A. (2021). *The value of qualitative data for advancing equity in policy*. Brookings. <https://www.brookings.edu/articles/value-of-qualitative-data-for-advancing-equity-in-policy>
- Forrat, N. (2018). Shock-resistant authoritarianism: Schoolteachers and infrastructural state capacity in Putin’s Russia. *Comparative Politics*, 50(3), 417–449.
- Gamm, G. and Kousser, T. (2021). Life, literacy, and the pursuit of prosperity: Party competition and policy outcomes in 50 states. *American Political Science Review*, 115(4), 1442–1463.
- Garritzmann, J. L. and Seng, K. (2016). Party politics and education spending: Challenging some common wisdom. *Journal of European Public Policy*, 23(4), 510–530.
- GBCE. (2022). *Unlocking potential and performance: Recognizing education’s position at the core of ESG*. Global Business Coalition for Education. <https://gbc-education.org/resources/environmental-social-governance/>
- Gebremedhin, A. and Hossain, N. (2024). *The Role of Civil Society in National Education Policy in the Global South*. Accountability Research Center. <https://accountabilityresearch.org/publication/civil-society-education-policy-global-south>
- Georgiades, L. (2024). Hirokazu Koreeda: ‘What we don’t understand, we make into monsters’. *A Rabbit’s Foot*. <https://a-rabbitsfoot.com/editorial/confessions/hirokazu-koreeda-what-we-dont-understand-we-make-into-monsters>
- Gibbs, A. (2014). Samira Makhmalbaf: Educationalist. *Asfar*. <https://asfar.org.uk/samira-makhmalbaf-educationalist>
- Gingrich, J. and Giudici, A. (2023). Education as a tool of social equality?. *Social Policy and Administration*, 57(2), 172–188.
- Glawe, L. and Wagner, H. (2020). The middle-income trap 2.0: The increasing role of human capital in the age of automation and implications for developing Asia. *Asian Economic Papers*, 19(3), 40–58. https://doi.org/10.1162/asep_a_00783
- Global Investigative Journalism Network. (2023). *Awards for investigative journalists*. <https://gijn.org/resource/awards-for-investigative-journalists>
- Gomes, F. de B. C. and Martins, R. C. de R. (2016). The role of the Brazilian Congress in defining public social policies. *The Journal of Legislative Studies*, 22(4), 506–527.

- González, F. (2020). Collective action in networks: Evidence from the Chilean student movement. *Journal of Public Economics*, 188, 104220.
- Gorlewski, J. and Tuck, E. (2018). *Who Decides Who Becomes a Teacher? Schools of Education as Sites of Resistance*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315269566/decides-becomes-teacher-eve-tuck-julie-gorlewski>
- Haggard, S. and Kaufman, R. (2009). *Development, Democracy, and Welfare States: Latin America, East Asia, and Eastern Europe*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691135960/development-democracy-and-welfare-states>
- Hammerbauer, M., Solak, D., Hodulíková, D., and Lang, L. (2024). Student representation in the Czech Republic after 1989: The unbearable lightness of student influence?. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 427–435). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-26>
- Hansen, H. F. and Rieper, O. (2010). The politics of evidence-based policy-making: The case of Denmark. *German Policy Studies/Politikfeldanalyse*, 6(2).
- Harding, R. (2020). Who is democracy good for? Elections, rural bias, and health and education outcomes in sub-Saharan Africa. *The Journal of Politics*, 82(1), 241–254.
- Harding, R. and Stasavage, D. (2014). What democracy does (and doesn't do) for basic services: School fees, school inputs, and African elections. *The Journal of Politics*, 76(1), 229–245.
- Hartley, J. (2014). Can political leadership be taught?. In R. A. W. Rhodes and 't Hart, P. (Eds.), *Oxford Handbook of Political Leadership*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199653881.013.044>
- Haugen, A. D. F. (2022). Education for development: The Tanzanian experience. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 35(Autumn), 34–55.
- Hernández-Torrano, D. and Courtney, M. G. (2021). Modern international large-scale assessment in education: An integrative review and mapping of the literature. *Large-Scale Assessments in Education*, 9(1), 17.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., and Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893–912.
- Heyneman, S. P. and Lee, B. (2016). International organizations and the future of education assistance. *International Journal of Educational Development*, 48, 9–22.
- Howlett, A. and Al Jazeera Investigative Unit. (2021). 'What we fear as women': Sexual abuse in UK universities. *Al Jazeera*. <https://www.aljazeera.com/features/2021/11/2/what-we-fear-as-women>
- Hussain, S., and Ahmad, N. (2016). The impact of the Indian movie, Three Idiots (2009) on attitudes to education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(2), 242–246.
- IADB. (2006). *The Politics of Policies: Economic and Social Progress in Latin America: 2006 Report*. Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/en/politics-policies-economic-and-social-progress-latin-america-2006-report>
- ILO. (2020). *Employer Organizations in the Governance of TVET and Skills Systems*. International Labour Organization. <https://www.ilo.org/publications/employer-organizations-governance-tvet-and-skills-systems>
- India Data Insights and Sattva. (2023). *The State of CSR in India 2014-22*. <https://www.sattva.co.in/publication/the-state-of-csr-in-india-report-2014-22-data-guide-2023>
- International Budget Partnership. (2024). *Initiatives Audit Accountability*. <https://internationalbudget.org/initiative/audit-accountability>
- IOE. (2023). *No Just Transition Without Skills: Skills for Climate Change Policies*. International Organisation of Employers. <https://www.ioe-emp.org/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=158134&token=05a3153238f13e82b34c7e1b2b1243fd93495f06>
- IOE. (2024). *Reshaping Human and Social Skills for the Digital Era*. International Organisation of Employers. <https://www.ioe-emp.org/news/details/new-ioe-guidance-on-reshaping-human-and-social-skills-for-the-digital-era>
- IPU. (2017). *Global Parliamentary Report 2017: Parliamentary Oversight – Parliament's Power to Hold Government to Account*. Inter-Parliamentary Union and United Nations Development Programme.
- Ishiyama, J. (2024). Has legislative power declined globally?. *The Journal of Legislative Studies*, 30(3), 288–309.
- Iwasaki, E. (2022). *National Languages, Multilingual Education, and the Self-Proclaimed Militants for Change in Senegal*, DPhil thesis, Columbia University. <https://www.proquest.com/docview/2656228325?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Jackman, D. (2021). Students, movements, and the threat to authoritarianism in Bangladesh. *Contemporary South Asia*, 29(2), 181–197.

- Jacques, O. (2022). Electoral competition and the party politics of public investments. *Party Politics*, 28(6), 1029–1040.
- Jakobi, A. P. (2011). Political parties and the institutionalization of education: A comparative analysis of party manifestos. *Comparative Education Review*, 55(2), 189–209.
- Jean, Y. (2007). *Géographies de l'école rurale: Acteurs, réseaux, territoires* [Geographies of rural schools: Actors, networks, territories]. Éditions Ophrys.
- Johnson, R. B. and Christensen, L. B. (2024). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/educational-research/book259335>
- Jones, P. W. (2007). Education and world order. *Comparative Education*, 43(3), 325–337.
- Kalleberg, A. L. (2018). Job insecurity and well-being in rich democracies. *The Economic and Social Review*, 49(3), 241–258.
- Kalogeropoulos, A., Toff, B., and Fletcher, R. (2024). The watchdog press in the doghouse: A comparative study of attitudes about accountability journalism, trust in news, and news avoidance. *The International Journal of Press/Politics*, 29(2), 485–506.
- Kalugampitiya, A., de Silva, S., and Senaratna, C. (2023). Evaluation in Sri Lanka. In R. Stockmann et al. (Eds.), *The Institutionalisation of Evaluation in Asia-Pacific* (pp. 353–386). Springer.
- Kaufman, A. (2002). Samira Makhmalbaf paints it 'Blackboards'. *IndieWire*. <https://www.indiewire.com/features/general/interview-samira-makhmalbaf-paints-it-blackboards-80092>
- Keefer, P., Scartascini, C. G., and Vlaicu, R. (2020). *Voter preferences, electoral promises, and the composition of public spending*. Inter-American Development Bank. (Working Paper 1123.) <http://dx.doi.org/10.18235/0002434>
- Kilby, C. (2009). The political economy of conditionality: An empirical analysis of World Bank loan disbursements. *Journal of Development Economics*, 89(1), 51–61.
- Klemenčič, M. (2024). *The Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education*. Bloomsbury.
- Kodjie, P. K., Mawuli-Kwawu, E., Kyei-Baffour, A. S., Ibrahim, A. K., Kudoafor, B. A., and Akrong, R. (2024). The All-Africa Students Union (AASU) in perspective: The trajectory of the continental student movement, from 1972 to 2022. In M. Klemenčič (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 41–51). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-2>
- Kramon, E. and Posner, D. N. (2016). Ethnic favoritism in education in Kenya. *Quarterly Journal of Political Science*, 11(1), 1–58.
- Krupar, A. and Taneja, A. (2020). The right to education and SDG 4: Lessons from the field and next steps for civil society monitoring. In A. Wulff (Ed.), *Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education* (pp. 365–389). Brill Sense. <https://brill.com/downloadpdf/display/book/edcoll/9789004430365/BP000025.pdf>
- Kumar, M. and Sharma, R. (2021). Legislating right, contemplating duty: Parliamentary debate on RTE second amendment bill. *Journal of Human Values*, 27(3), 204–224.
- Laker, B., Ruderman, W., Purcell, D., Griffin, J., and Potts, G. (2019). *Toxic city: Sick schools*. 2019 Finalist, Goldsmith Prize for Investigating Reporting. <https://goldsmithawards.org/honoree/toxic-city-sick-schools>
- Lerch, J. C., Russell, S. G., and Ramirez, F. O. (2017). Wither the nation-state? A comparative analysis of nationalism in textbooks. *Social Forces*, 96(1), 153–180.
- Levy, D. A. and Nielsen, R. K. (2010). *The changing business of journalism and its implications for democracy*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/research/files/The%2520Changing%2520Business%2520of%2520Journalism%2520and%2520its%2520Implications%2520for%2520Democracy.pdf>
- Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113–131.
- Lü, X., Liu, M., and Li, F. (2020). Policy coalition building in an authoritarian legislature: Evidence from China's national assemblies (1983–2007). *Comparative Political Studies*, 53(9), 1380–1416.
- Lubienski, C., Malin, J., and Faulkner, P. (2024). *Edu-Thinker Influence and Expertise Rankings 2024* Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University Bloomington. (Policy Report 24-A.) <https://ceep.indiana.edu/education-policy/policy-reports/2024/edu-thinker-rankings-2024.html>
- Lykins, C. (2012). Why 'what works' still doesn't work: How to improve research syntheses at the What Works Clearinghouse. *Peabody Journal of Education*, 87(4), 500–509.
- Ma, C. and Shouse, R. C. (2021). Filmmaking as untethered educational leadership: Examples from American and Chinese cinema. *International Journal of Leadership in Education*, 24(6), 760–770.

- Ma, C. and Shouse, R. C. (2023). *Untethering Educational Leadership: Cases and Contexts from Chinese Cinema*. Taylor & Francis. <https://www.routledge.com/Untethering-Educational-Leadership-Cases-and-Contexts-from-Chinese-Cinema/Ma-Shouse/p/book/9781032723624>
- MacDougall, D. (2015). Social aesthetics and embodied cinema. *Working Papers in Social and Cultural Anthropology, LMU Munich*, 18. <https://d-nb.info/1076801943/34>
- Malala Fund. (2023). *Malala Fund: April 1, 2022–March 31, 2023*. https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/1hrHKOgwOEiRkjWJqs98U0/9855a8ac481efa466220a471a7abd066/MalalaFund_2022-2023_AnnualReport.pdf
- Malila, V. (2019). Beyond watchdog journalism: Media and social accountability in South Africa. *African Journalism Studies*, 40(1), 91–106.
- McCulloch, G. and Peterson, A. (2022). Public intellectuals and education in a changing society. *British Journal of Educational Studies*, 70(5), 533–537.
- McGann, J. G. (2021). *Global Go To Think Tank Index Report 2020*. Think Tanks and Civil Societies Program, The Lauder Institute, The University of Pennsylvania. https://repository.upenn.edu/think_tanks/18?utm_source=repository.upenn.edu%2Fthink_tanks%2F18&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Medagama, M. R. (2014). *A Review of Educational Reforms in the Post-Kannangara Era*. (Dr. C. W. W. Kannangara Memorial Lecture 25.) <https://nie.lk/pdf/files/art/Kannangara%20Lecturer%20-%202014-Eng%20Full.pdf>
- Mehta, J., Intagliata, C., and Chang, A. (2023). *Amid a crumbling Indian media landscape, journalist Ravish Kumar remains resolute*. National Public Radio. <https://www.npr.org/2024/05/21/1252790472/amid-a-crumbling-media-landscape-in-india-journalist-ravish-kumar-is-resolute>
- Meyer, H.-D. (2014). Imagining PISA's Policy Futures: A postscript and some extensions to the open letter to Andreas Schleicher. *Policy Futures in Education*, 12(7), 883–892.
- Minkin, R. (2024). *About half of Americans say public K-12 education is going in the wrong direction*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-read/2024/04/04/about-half-of-americans-say-public-k-12-education-is-going-in-the-wrong-direction>
- Mintrom, M. (2019). So you want to be a policy entrepreneur?. *Policy Design and Practice*, 2(4), 307–323.
- Mitra, A. (2023). *Essays on the Impact of Politicians' Characteristics and Speeches on Policy Outcomes*. PhD thesis, University of Kent. <https://kar.kent.ac.uk/101287>
- Mizala, A. and Schneider, B. (2020). Promoting quality education in Chile: The politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy*, 35(4), 529–555.
- Moe, T. M. and Wiborg, S. (Eds.) (2017). *The Comparative Politics of Education: Teachers' Unions and Education Systems Around the World*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/comparative-politics-of-education/E8C8F3D8D4448FE66872ED3789F8A599>
- Morris, P. (1996). Asia's four little tigers: A comparison of the role of education in their development. *Comparative Education*, 32(1), 95–110.
- Morsy, Z. (1993). *Thinkers on Education: Volume I*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098500/PDF/098500engo.pdf.multi>
- Mundy, K. and Verger, A. (2016). The World Bank and the global governance of education in a changing world order. In K. Mundy et al. (Eds.), *Handbook of Global Education Policy*. Wiley. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118468005.ch18>
- Naveed, A. and Suleri, A. (2015). *Making 'Impact Factor' Impactful: Universities, Think Tanks and Policy Research in Pakistan*. Sustainable Development Policy Institute. https://sdpi.org/making-impact-factor-impactful-universities-think-tanks-and-policy-research-in-pakistan/publication_detail
- Ndimande, B. S. (2013). From Bantu education to the fight for socially just education. *Equity and Excellence in Education*, 46(1), 20–35.
- Neumann, E. and Rudnicki, P. (2023). Populist radical-right governments in Central-Eastern Europe and education policy-making: A comparison of Hungary and Poland. *Journal of Contemporary European Studies*, 1–14.
- Neundorf, A., Nazrullaeva, E., Northmore-Ball, K., Tertychnaya, K., Kim, W., Benavot, A., Bromley, P., Knutsen, C. H., Lutscher, P., and Marquardt, K. L. (2023). *Varieties of Political Indoctrination in Education and the Media (V-Indoc) dataset V1* (Version 1). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4387521
- New Zealand Ministry of Education. (2024). *BES (Iterative BEst Evidence Synthesis)*. Education Counts. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515>

- Nolletti, Jr., A. (2011). Kore-eda's children: An analysis of *Lessons from a Calf*, *Nobody Knows*, and *Still Walking*. *Film Criticism*, 35(2/3), 147–165.
- NORRAG. (2024). *About #TheSouthAlsoKnows*. NORRAG. <https://www.norrag.org/about-the-south-also-knows>
- Nwakpu, E. S. (2022). BBC Africa Eye and changing perceptions of western media among Nigerian audiences. *Critical Studies in Television*, 17(4), 385–391.
- Nyrup, J. and Bramwell, S. (2020). Who governs? A new global dataset on members of cabinets. *American Political Science Review*, 114(4), 1366–1374.
- Nyrup, J., Knutsen, C. H., Langsæther, P. E., and Kristiansen, I. L. (2023). *Paths to power: A new dataset on the social profile of governments*. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4631225>
- OECD. (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. <https://doi.org/10.1787/9789264033672-en>
- OECD. (2023a). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Ojwang, M. A. (2024). Students' power and how it has changed in Kenya. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 161–180). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-10>
- Oliver, K. and Cairney, P. (2019). The dos and don'ts of influencing policy: A systematic review of advice to academics. *Palgrave Communications*, 5(1), 1–11.
- O'Neill, J. (2023). The Beeby-Fraser ideal: Is it time to abandon it?. *Policy Quarterly*, 19(3), 6–10.
- Opalo, K. O. (2019). *Legislative development in Africa: Politics and postcolonial legacies*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/legislative-development-in-africa/4E785AF86B43944993E94FC8802CA895>
- Opalo, K. O. (2020). *Citizen Demand and Legislative Responsiveness Under Kenya's Constituency Development Fund*. Georgetown University. <https://kenopalo.com/wp-content/uploads/2020/10/kenyaconstituencyservice.pdf>
- Opalo, K. O. (2022). Leveraging legislative power: Distributive politics and Committee work in Kenya's National Assembly. *The Journal of Legislative Studies*, 28(4), 513–532.
- Paglayan, A. (2013). *Durable Goods for Enduring Voters? Preliminary Evidence from a School Construction Program in Argentina*. Unpublished paper. Stanford University. https://www.agustinapaglayan.com/_files/ugd/a763a0_36f5d348702e412186c3a345c622863d.pdf
- Paglayan, A. (2019). Public-sector unions and the size of government. *American Journal of Political Science*, 63(1), 21–36.
- Paglayan, A. (2022). Education or indoctrination? The violent origins of public school systems in an era of state-building. *American Political Science Review*, 116(4), 1242–1257.
- Paglayan, A. (2024). *Raised to Obey: The Rise and Spread of Mass Education*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691261270/raised-to-obey>
- Paglayan, A., Neundorff, A., and Kim, W. (2023). Democracy and the Politicization of Education. Unpublished paper. Stanford University. https://www.agustinapaglayan.com/_files/ugd/a763a0_2d91a1b2c895452ca737041205d086fe.pdf
- Palumbo, J. (2022). Why the Lego Foundation wants to improve early education worldwide. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/jenniferpalumbo/2022/03/15/why-the-lego-foundation-wants-to-improve-early-education-worldwide/?sh=62f52ccb11ed>
- Patil, L. and Brakman Reiser, D. (2021). *Emerging roles and risks of philanthropy and other private sector engagement in global education*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2021/2*). UNESCO.
- Patwary, M. E. U. (2011). Recent trends of student politics of Bangladesh. *Society and Change*, 4(4), 67–78.
- Pedersen, L. H., Hjelmar, U., and Bhatti, Y. (2018). What does the minister do? On the working conditions of political leaders. *Public Administration*, 96(2), 259–275.
- Perez, L. K. and Scherpereel, J. A. (2017). Vertical intra-institutional effects of ministerial turnover in the Council of the European Union. *Journal of European Public Policy*, 24(8), 1154–1171.
- Peyser, J. A. (2024). Bringing business leaders back to school. *Education Next*, 24(2), 38–45.
- Philippine Institute for Development Studies. (2024). *Legislative inputs*. <https://www.pids.gov.ph/legislative-inputs>
- Pierskalla, J. H. and Sacks, A. (2020). Personnel politics: Elections, clientelistic competition and teacher hiring in Indonesia. *British Journal of Political Science*, 50(4), 1283–1305.
- Porter, M. E., Rivkin, J., Desai, M., Gehl, K., Kerr, W., and Raman, M. (2019). *A Recovery Squandered: The State of U.S. Competitiveness 2019*. Harvard Business School. <https://www.hbs.edu/competitiveness/Documents/a-recovery-squandered.pdf>
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. Basic Books.

- Read, B. (2022). *When Voice Leads to Exit: Democracy, Development, and Private Provision*. PhD thesis, Massachusetts Institute of Technology. <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/147348/read-bmread-phd-politicalscience-2022-dissertation.pdf>
- Renwick, W. (1998). Clarence Edward Beeby. *Prospects*, 28(2), 335–348.
- Reza, M. M. and Goh, E. Y. L. (2024). Singapore: The metamorphosis of student unions. In M. Klemenčič (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 288–306). Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350376007.ch-17>
- Rivkin, J., Grossman, A., Lombard, A., Sharer, K., Porter, M. E., Puckett, J., Vaduganathan, N., Allan, S., and Childress, S. (2014). *Partial Credit: How America's School Superintendents See Business as a Partner*. Bill & Melinda Gates Foundation, Boston Consulting Group and Harvard Business School. <https://www.hbs.edu/competitiveness/Documents/partial-credit.pdf>
- Roberts, G. T. (2012). *The Language of the Blue Books: Wales and Colonial Prejudice*. University of Wales Press.
- Rocher, T. and Hastedt, D. (2020). *International Large-Scale Assessments in Education: A Brief Guide*. IEA. https://www.iea.nl/sites/default/files/2021-07/2021.07.20_ILSAs%20in%20education%20-%20a%20brief%20guide%20Compass%2010.pdf
- Rouble, P. (2018). *Anxiety, Authority and Accountability: The Experience of Being a Minister Responsible for Education*. DEd. thesis, University of Calgary. <https://prism.ucalgary.ca/server/api/core/bitstreams/97e61d08-783b-416b-920d-25e5f9484c58/content>
- Rouble, P. (2019). Insights into being the Minister of Education. *Canadian Parliamentary Review*.
- Russell, S. G. (2020). *Becoming Rwandan: Education, Reconciliation, and the Making of a Post-Genocide Citizen*. Rutgers University Press. <https://www.rutgersuniversitypress.org/becoming-rwandan/9781978802865/>
- Saavedra, J. (2022). *Estamos tarde: Una memoria para recobrar la educación en el Perú* [We are late: A memoir to recover education in Peru]. Penguin.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.
- Salamon, L. M. and Toepler, S. (2015). Government–nonprofit cooperation: Anomaly or necessity?. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26, 2155–2177.
- Sanchez, E. (2024). *A \$12 billion student loan break puts Chile leader on back foot*. Bloomberg. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2024-05-31/a-12-billion-student-loan-break-puts-chile-leader-on-back-foot>
- Schiffrin, A. (2017). *Same Beds, Different Dreams?: Charitable Foundations and Newsroom Independence in the Global South*. Center for International Media Assistance. https://www.cima.ned.org/wp-content/uploads/2017/02/CIMA-Media-Philanthropy_Schiffrin.pdf
- Schneider, B. R. (2013). *Hierarchical Capitalism in Latin America*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/hierarchical-capitalism-in-latin-america/07E88E08426292EC03954185C36DC6B3>
- Schneider, B. R. (2022). Teacher unions, political machines, and the thorny politics of education reform in Latin America. *Politics and Society*, 50(1), 84–116.
- Schneider, B. R., Estarellas, P. C., and Bruns, B. (2019). The politics of transforming education in Ecuador: Confrontation and continuity, 2006–2017. *Comparative Education Review*, 63(2), 259–280.
- Schwab, K. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf
- Section 27. (2014). *The Limpopo Textbook Crisis in South Africa*. Section 27/Right to Education Initiative. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_Success_Story_Limpopo_2014_en%20_0_0.pdf
- Sellar, S. and Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917–936.
- Semonsen, R. (2024). New Polish government plans globalist overhaul of education. *The European Conservative*. <https://europeanconservative.com/articles/news/new-polish-government-plans-globalist-overhaul-of-education>
- Sengeh, D. M. (2023). *Radical Inclusion: Seven Steps to Help You Create a More Just Workplace, Home, and World*. Flatiron Books: A Moment of Lift Book.
- Shapiro, E. and Rosenthal, B. (2023). *How Hasidic schools are reaping millions but failing students*. Goldsmith Awards. <https://goldsmithawards.org/honoree/how-hasidic-schools-are-reaping-millions-but-failing-students>
- Shine, K. (2018). Reporting education: How can we do it better?. *Asia Pacific Media Educator*, 28(2), 223–236.
- Shukla, A. (2019). CBSE draws up policy for children with special needs. *Hindustan Times*. <https://www.hindustantimes.com/india-news/cbse-draws-up-policy-for-children-with-spl-needs/story-qF1a0qgpMyvJr0Q0N6QZJN.html>

- Sisodia, M. (2019). *Shiksha: My Experience as an Education Minister*. Penguin Books.
- Smith Coyoli, J. (2024). *How organizations drive implementation: Education quality, teachers' unions, and subnational politics in Mexico*. Harvard University. https://www.dropbox.com/scl/fi/njy76fvmxk1awcqp05q04/Coyoli_Writing_Sample.pdf?rlkey=pyfrnd61t9eb55ulh11dbdv8m&e=1&dl=0
- Sobhy, H. (2024). When do teachers strike: Between strong unions, divergent preferences and political opportunity in Tunisia. *Globalisation, Societies and Education*, 23(1), 145–160.
- Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: A study of late adopters. *Oxford Review of Education*, 32(5), 665–678.
- Steiner-Khamsi, G. (2021). *Policy-Borrowing and Lending in Comparative and International Education: A Key Area of Research*. Geneva Graduate Institute. <https://www.graduateinstitute.ch/library/publications-institute/policy-borrowing-and-lending-comparative-and-international-education>
- Stromquist, N. (2018). *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Education International. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf
- Sumathipala, A. (2022). *For a Country with a Future: Educational Reform Sri Lanka Demands Today*. National Institute of Education. (Dr. C.W.W. Kannangara Memorial Lecture 32.) <https://nie.lk/pdf/files/cww/Kannangara%20Deshanaya%20-32%20en.pdf>
- Suryadinata, L. (1997). *Ethnic Chinese as Southeast Asians*. Institute of Southeast Asian Studies.
- Szopko, Z. and Szabo, K. (2023). More than five per cent of teachers left Hungarian public education in 2023. *Atlatszo*. <https://english.atlatszo.hu/category/education>
- Tallberg, J. and Zürn, M. (2019). The legitimacy and legitimation of international organizations: Introduction and framework. *Review of International Organizations*, 14, 581–606.
- Tam, W. (2017). Do female legislators have different policy priorities than their male colleagues in an undemocratic/ semi-democratic legislature? The case of Hong Kong. *The Journal of Legislative Studies*, 23(1), 44–70.
- Tan, F. and Xiang, L. (2019). Dancing in reality: Imagery narration and Chinese children's film in the new millennium. In C. Hermansson and J. Zepernick (Eds.), *Palgrave Handbook of Children's Film and Television*. Palgrave.
- The Criterion Channel. (2012). *Abbas Kiarostami's childhood films*. The Criterion Collection. <https://www.criterionchannel.com/abbas-kiarostami-s-childhood-films>
- Thompson, G. (2021). *The Global Report on the Status of Teachers 2021*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>
- Tiili, M. (2008). *Ministers as strategic political leaders? Strategic political steering after NPM Reforms in Finland*. PhD thesis, University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstreams/07206275-4597-4698-9b02-0f16b9bbbce6/download>
- Toepler, S., Zimmer, A., Fröhlich, C., and Obuch, K. (2020). The changing space for NGOs: Civil society in authoritarian and hybrid regimes. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 31, 649–662.
- Tyack, D. (1974). *The One Best System*. Harvard University Press.
- UIS. (2024). *UNESCO Conference on Education Data and Statistics*. UNESCO Institute of Statistics. https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/06/Conference-Report_2024.06.10.pdf
- UNESCO. (1948). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/constitution?hub=66535>
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNESCO. (2024). *Consultations on civil society, media and government accountability for the Global Education Monitoring Report 2024/5*. UNESCO.
- UNICEF. (2022). *Trends in digital personalized learning in low- and middle-income countries: Executive summary*. <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2756/file/UNICEF-Global-Insight-Digital-PL-LMIC-executive-summary-2022.pdf>
- UNICEF. (2024). *Adolescent development and participation*. <https://www.unicef.org/adolescence>
- United Democratic Alliance. (2021). *The Kenya Kwanza Plan: The Bottom Up Economic Transformation Agenda 2022-2027*. <https://africacheck.org/sites/default/files/media/documents/2022-08/Kenya%20Kwanza%20UDA%20Manifesto%202022.pdf>

- Valdés, J. M. (2022). *Learning for Better Life and Work*. International Organisation of Employers. <https://www.ioe-emp.org/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=157594&token=71446181e3bd4ad228019606b01ff0e55bf161ab>
- van Hoeij, B. (2013). School of Babel (La Cour de Babel): Rome Review. *The Hollywood Reporter*. <https://www.hollywoodreporter.com/movies/movie-reviews/school-babel-la-cour-de-656754/>
- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: The promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, 27(1), 109–130.
- Vladimirova, K. and Le Blanc, D. (2015). *How well are the links between education and other Sustainable Development Goals covered in UN flagship reports? A contribution to the study of the science-policy interface on education in the UN system*. United Nations Department of Economic and Social Affairs. (DESA Working Paper 146.) <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2111education%20and%20sdgs.pdf>
- Walsh, M. (2015). Crowded field of online news sites focuses on education issues. *EdWeek*. <https://www.edweek.org/technology/crowded-field-of-online-news-sites-focuses-on-education-issues/2015/08>
- West, D. M., Whitehurst, G. J., Dionne, E., and Brookings, I. (2010). *Re-imagining education journalism*. Brookings. https://www.insidepolitics.org/brookingsreports/education_journalism.pdf
- Westhorp, G., Walker, B., Rogers, P., Overbeeke, N., Ball, D., and Brice, G. (2014). Enhancing Community Accountability, Empowerment and Education Outcomes in Low and Middle-income Countries: A Realist Review. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a089f140f0b652dd0004a2/Community-accountability-2014-Westhorp-report.pdf>
- Wiley, B. T. (2013). *The 2006 Penguin Revolution and the 2011 Chilean Winter: Chilean Students' Fight for Education Reform*. MA thesis, University of California Santa Barbara. <https://www.proquest.com/docview/1447727421?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1–24.
- Woods, N., Kabra, S. S., Hall, N., Taranova, Y., Kellerman, M., and Batten, H. (2014). *Effective Leadership in International Organizations*. World Economic Forum and Blavatnik School of Government. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Effective_Leadership_International_Organizations_report.pdf
- Wright, K., Scott, M., and Bunce, M. (2019). Foundation-funded journalism, philanthrocapitalism and tainted donors. *Journalism Studies*, 20(5), 675–695.
- Yildirim, K. and Kitschelt, H. (2020). Analytical perspectives on varieties of clientelism. *Democratization*, 27(1), 20–43.
- Zackaria, A. I. and Appiah-Marfo, Y. (2022). Implications of political clientelism on the effectiveness of legislators in Ghana. *The Journal of Legislative Studies*, 28(1), 26–46.
- Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 21(2), 245–266.
- Zürcher, E. J. (2014). *The Young Turk Legacy and Nation Building: From the Ottoman Empire to Ataturk's Turkey*. I.B. Tauris.

CAPÍTULO 7

- Montoya, S. and Crouch, L. (2023). An entitlement to learning assessment support. *World Education Blog*. <https://world-education-blog.org/2023/12/05/an-entitlement-to-learning-assessment-support>
- UIS. (2024). *UNESCO 2024 Conference on Education Data and Statistics: Summary*. UNESCO Institute for Statistics. https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/06/Conference-Report_2024.06.10.pdf
- UNESCO. (2024). *SDG 4 Scorecard – Progress Report on National Benchmarks: Focus on Teachers*. UNESCO Institute for Statistics and *Global Education Monitoring Report*. <https://doi.org/10.54676/JPJG2407>

CAPÍTULO 8

- Aarnos, E. and Perkkilä, P. (2012). Early signs of mathematics anxiety? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1495–1499.
- ACLED. (2024). *Yemen Conflict Observatory. Regional Profiles*. Armed Conflict Location and Event Data. <https://acleddata.com/yemen-conflict-observatory>
- Aldrup, K., Klusmann, U., and Lüdtkke, O. (2020). Reciprocal associations between students' mathematics anxiety and achievement: Can teacher sensitivity make a difference? *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 735–750.
- Balt, M., Börnert-Ringleb, M., and Orbach, L. (2022). Reducing math anxiety in school children: A systematic review of intervention research. *Frontiers in Education*, 7.

- Barroso, C., Ganley, C. M., McGraw, A. L., Geer, E. A., Hart, S. A., and Daucourt, M. C. (2021). A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. *Psychological Bulletin*, 147(2), 134–168.
- Boaler, J. (2019a). *Limitless Mind: Learn, Lead, and Live Without Barriers*. HarperCollins. <https://www.harpercollins.com/products/limitless-mind-jo-boaler?variant=39418095173666>
- Boaler, J. (2019b). Prove it to me! *Mathematics Teaching in the Middle School*, 24 (7), 422–428.
- Boaler, J., Dieckmann, J. A., LaMar, T., Leshin, M., Selbach-Allen, M., and Pérez-Núñez, G. (2021). The transformative impact of a mathematical mindset experience taught at scale. *Frontiers in Education*, 6.
- Boylan, M., Wolstenholme, C., Bronwen, M., Jay, T., Steven, A., and Demack, S. (2018). The mathematics teacher exchange and mastery in England: The evidence for the efficacy of component practices. *Education Sciences*, 8(4).
- Boylan, M., Wolstenholme, C., Demack, S., Maxwell, B., Jay, T., Adams, G., and Reaney, S. (2019). *Longitudinal Evaluation of the Mathematics Teacher Exchange. China-England. Final Report*. Sheffield Institute of Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/773320/MTE_main_report.pdf
- Burkina Faso Ministry of National Education, Literacy and Promotion of National Languages. (2023). *Rapport statistique mensuel de données de l'Éducation en Situation d'Urgence* [Monthly statistical report on Education in Emergencies data]. <https://reliefweb.int/report/burkina-faso/rapport-statistique-mensuel-de-donnees-de-leducation-en-situation-durgence-du-31-mai-2023>
- Carey, E., Hill, F., Devine, A., and Szücs, D. (2016). The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Cargnelutti, E., Tomasetto, C., and Passolunghi, M. C. (2017). How is anxiety related to math performance in young students? A longitudinal study of grade 2 to grade 3 children. *Cognition and Emotion*, 31, 755–764.
- Choe, K.B., Jenifer, J.B., Rozek, C. S., Berman, M.G., and Beilock, S.L. (2019). Calculated avoidance: Math anxiety predicts math avoidance in effort-based decision-making. *Science Advances*, 5.
- Cipora, K., Willmes, K., Szwarc, A., and Nuerk, H. C. (2018). Norms and validation of the online and paper-and-pencil versions of the Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS) for Polish adolescents and adults. *Journal of Numerical Cognition*, 3, 667–693.
- Dahir, A. L. (2023). Students on the run, schools taken by troops and a generation's catastrophe. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/10/27/world/africa/sudan-war-education-children.html>
- Department for Education. (2014). *Network of 32 maths hubs across England aims to raise standards*. <https://www.gov.uk/government/news/network-of-32-maths-hubs-across-england-aims-to-raise-standards>
- Dowker, A., Sarkar, A., and Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology*, 7.
- Estonia Government. (2023). *Regulation Number 18: Mathematics Curriculum*. https://www.riigiteataja.ee/akt/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa5.pdf
- Global Education Cluster. (2024). *Education Cluster Response Plan*. <https://educationcluster.app.box.com/s/fj9rwnhy9aoehuzuu7hi2gdmcm0mp4f>
- Goulas, S. and Pula, I. (2024). *Why did schools lose students after COVID-19?* (The Hamilton Project). The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/why-did-schools-lose-students-after-covid-19>
- Horne, D. (2022). School leadership's role in the disruption of math anxiety. *International Journal for Leadership in Learning*, 22(1), 48–72.
- IRC. (2024). *2024 Emergency Watchlist*. International Rescue Committee. https://www.rescue.org/sites/default/files/2024-01/CS2401_Report_Watchlist_Final_30MB.pdf
- Lazarides, R. and Buchholz, J. (2019). Student-perceived teaching quality: How is it related to different achievement emotions in mathematics classrooms? *Learning and Instruction*, 61, 45–59.
- Luttenberger, S., Wimmer, S., and Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 311–322.
- Mammarella, I. C., Caviola, S., and Dowker, A. (2019). *Mathematics Anxiety: What is Known and What is Still to Be Understood*. Routledge.
- May, S. and Chamberlain, M. (2024). *Countries Improving in Maths: Report on Countries that Have Turned Around Declining Mathematics Performance*. New Zealand Ministry of Education.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. <https://doi.org/10.1787/9789264006416-en>
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*. <https://doi.org/10.1787/9789264201170-en>

- OECD. (2023a), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Radio Dabanga. (2024). 'Rehabilitated' West Darfur schools reopen [Press release]. Reliefweb. <https://reliefweb.int/report/sudan/rehabilitated-west-darfur-schools-reopen>
- Ramirez, G., Shaw, S. T., and Maloney, E. A. (2018). Math anxiety: Past research, promising interventions, and a new interpretation framework. *Educational Psychologist*, 53(3), 145–164.
- Richardson, F. C. and Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551–554.
- Save the Children. (2024). *Hanging in the Balance: Yemeni Children's Struggle for Education*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/hanging-in-the-balance-yemeni-childrens-struggle-for-education/>
- Simzar, R. M., Martinez, M., Rutherford, T., Domina, T., and Conley, A. M. (2015). Raising the stakes: How students' motivation for mathematics associates with high- and low-stakes test achievement. *Learning and Individual Differences*, 39, 49–63.
- Singapore Ministry of Education. (2023). Artificial intelligence in education: Adaptive learning system. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey/edtech-masterplan/artificial-intelligence-in-education#adaptive-learning-system>
- Singapore Ministry of Education. (2024). *Student learning space (SLS)*. <https://www.learning.moe.edu.sg>
- South Sudan Education Cluster. (2023). *South Sudan Education Cluster HRP 2023 Performance Monitoring Dashboard*. <https://reliefweb.int/report/south-sudan/south-sudan-education-cluster-hrp-2023-performance-monitoring-dashboard-november-30-2023>
- UNESCO. (2024). *Gender Report: Technology on Her Terms*. UNESCO, *Global Education Monitoring Report*. <https://doi.org/10.54676/WVCF2762>
- UNHCR. (2023). *Annual Results Report 2023: Yemen*. UNHCR The UN Refugee Agency. <https://reporting.unhcr.org/operational/operations/yemen>
- UNICEF. (2023). *Myanmar: Education Fact Sheet 2023*. Reliefweb. <https://reliefweb.int/report/myanmar/myanmar-education-fact-sheet-2023>
- UNICEF. (2024). 9 years into the conflict in Yemen, millions of children are malnourished and stunted [Press release]. <https://www.unicef.org/press-releases/9-years-conflict-yemen-millions-children-are-malnourished-and-stunted>
- Vanbecelaere, S., Van den Berghe, K., Cornillie, F., Sasanguie, D., Reynvoet, B., and Depaepe, F. (2020). The effects of two digital educational games on cognitive and non-cognitive math and reading outcomes. *Computers and Education*, 143.
- Ward, M. (2020). *PISA for Development: Out-of-school Assessment: Results in Focus*. OECD. <https://doi.org/10.1787/491fb74a-en>
- Young, C. B., Wu, S. S., and Menon, V. (2012). The neurodevelopmental basis of math anxiety. *Psychological Science*, 23(5), 492–501.

CAPÍTULO 9

- Abimpaye, M., Dusabe, C., Nzabonimpa, J. P., Ashford, R., and Pisani, L. (2020). Improving parenting practices and development for young children in Rwanda: Results from a randomized control trial. *International Journal of Behavioral Development*, 44(3), 205–215.
- Aboud, F. E. and Yousafzai, A. K. (2015). Global health and development in early childhood. *Annual Review of Psychology*, 66, 433–457.
- ACECQA. (2020). *Guide to the National Quality Framework*. Australian Children's Education and Care Quality Authority. <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2020-01/Guide-to-the-NQF.pdf>
- Alchin, I., Arthur, L., and Woodrow, C. (2019). Evidencing leadership and management challenges in early childhood in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(3), 285–297.
- Amadon, S., Lin, Y.-C., and Padilla, C. M. (2023). *Turnover in the Center-based Child Care and Early Education Workforce: Findings from the 2019 National Survey of Early Care and Education*. United States Department of Health and Human Services. https://acf.gov/sites/default/files/documents/opre/workforce_turnover_snapshot_apr2023.pdf

- Bendini, M. and Devercelli, A. E. (Eds.). (2022). *Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/44eaa523-faca-5760-9abc-569cfdcaea2/content>
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., and Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77–90.
- Britto, P. R., Ponguta, L. A., Reyes, C., and Karnati, R. (2015). *A Systematic Review of Parenting Programmes for Young Children*. UNICEF. https://www.unicef.org/sites/default/files/press-releases/media-P_Shanker_final__Systematic_Review_of_Parenting_ECD_Dec_15_copy.pdf
- Brossard, M., Cardoso, M., Kamei, A., Mishra, S., Mizunoya, S., and Reuge, N. (2020). *Parental Involvement in Children's Learning*. UNICEF. (Innocenti Research Brief 2020/09.) <https://www.un-ilibrary.org/content/papers/26642166/70>
- Camilletti, E., Banati, P., and Cook, S. (2018). Children's roles in social reproduction: Re-examining the discourse on care through a child lens. *Journal of Law, Social Justice and Global Development*, 21, 33–48.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Kainz, K., Burchinal, M., Pan, Y., Wasik, B. H., Barbarin, O., Sparling, J. J., and Ramey, C. T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian project follow-up. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033–1043.
- Cárdenas, S., Evans, D. K., and Holland, P. (2024). Parent training and child development at low cost? Evidence from a randomized field experiment in Mexico. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(sup1), S130–S160.
- Carneiro, P. M., Galasso, E., Lopez Garcia, I. X., Bedregal, P., and Cordero, M. (2019). *Parental Beliefs, Investments, and Child Development: Evidence from a Large-scale Experiment*. World Bank. (Policy Research Working Paper 8743.) <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/191061550167761091/parental-beliefs-investments-and-child-development-evidence-from-a-large-scale-experiment>
- Cascio, E. U. (2021). *Early Childhood Education in the United States: What, When, Where, Who, How, and Why*. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 28722.) <https://doi.org/10.3386/w28722>
- Chandra, J. (2022). Decline in pre-primary enrolments continued in 2021–22, says government report. *The Hindu*. <https://www.thehindu.com/education/schools/pre-primary-enrolments-drop-to-30-of-pre-pandemic-levels/article66092014.ece>
- Cheung, A. C. K., Keung, C. P. C., Kwan, P. Y. K., and Cheung, L. Y. S. (2019). Teachers' perceptions of the effect of selected leadership practices on pre-primary children's learning in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2265–2283.
- Chile Undersecretariat for Early Childhood Education. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia* [Framework for Good Teaching of Early Childhood Education]. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/12805>
- Diale, B. M. and Sewagegn, A. A. (2021). Early childhood care and education in Ethiopia: A quest for quality. *Journal of Early Childhood Research*, 19(4), 516–529.
- Dyer, C., Bhattacharjea, S., Alcott, B., Thomas, S. E., Imran, W., and Loyo, D. (2019). *Left Behind in School*. UNESCO International Institute for Educational Planning. (Leave No One Behind in Education Evidence Brief.) <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/left-behind-in-school>
- Dzhusupbekova, N. (2020). The Kyrgyz Republic expands access to quality early childhood education. *Global Partnership for Education Blog*. <https://www.globalpartnership.org/blog/kyrgyz-republic-expands-access-quality-early-childhood-education>
- ECDA. (2021). *Early Childhood Leadership Development Framework*. Singapore Early Childhood Development Agency. <https://www.ecda.gov.sg/docs/default-source/default-document-library/early-childhood-educator/ec-ldf.pdf>
- Emmers, D., Jiang, Q., Xue, H., Zhang, Y., Zhang, Y., Zhao, Y., Liu, B., Dill, S. E., Qian, Y., Warrinnier, N., Johnstone, H., Cai, J., Wang, X., Wang, L., Luo, R., Li, G., Xu, J., Liu, M., Huang, Y., Shan, W., Li, Z., Zhang, Y., Sylvia, S., Ma, Y., Medina, A., and Rozelle, S. (2021). Early childhood development and parental training interventions in rural China: A systematic review and meta-analysis. *BMJ Global Health*, 6(8).
- Fletcher, K. L. and Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64–103.
- Fonsén, E. (2013). Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. In E. Hujala et al. (Eds.), *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061622>

- Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., and Reunamo, J. (2022). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(6), 979–994.
- Fonsén, E., Varpanen, J., Strehmel, P., Kawakita, M., Inoue, C., Marchant, S., Modise, M., Szecsi, T., and Halpern, C. (2019). International review of ECE leadership research – Finland, Germany, Japan, Singapore, South Africa and the United States under review. In P. Strehmel et al. (Eds.), *Leadership in Early Education in Times of Change*. Barbara Budrich Publishers. <https://doi.org/10.3224/8474219919>
- Friedlander, S. and Perks, B. (2024). Caregiver mental health and well-being: The key to thriving families. *UNICEF Blog*. <https://www.unicef.org/blog/caregiver-mental-health-well-being-key-thriving-families>
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Chang-Lopez, S. M., Grantham-McGregor, S., Vermeersch, C., Walker, S., and Wright, A. S. (2021). *Effect of the Jamaica Early Childhood Stimulation Intervention on Labor Market Outcomes at Age 31*. World Bank. (Policy Research Working Paper 9787.) <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/105461633005046760/effect-of-the-jamaica-early-childhood-stimulation-intervention-on-labor-market-outcomes-at-age-31>
- Greene, S. B., Murray, C., and Lynch, H. (2016). The Roving Caregivers Program: A Caribbean model. In L. Roggman and N. Cardia (Eds.), *Home Visitation Programs: Preventing Violence and Promoting Healthy Early Child Development* (pp. 209–224). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17984-1_12
- Halttunen, L. and Waniganayake, M. (2021). Views from the inside: Roles of deputy directors in early childhood education in Finland. *Education Sciences*, 11(11), 751.
- Heckman, J. J. (2018). *ABC/CARE: Elements of Quality Early Childhood Programs That Produce Quality Outcomes*. The Heckman Equation. https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2018/06/F_Heckman_ABC_CARE_Quality_110117.pdf
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. PhD thesis. University of Tampere. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf>
- Howley-Rouse, A. (2023). Kaupapa Māori and leadership in early childhood education. The Education Hub. <https://theeducationhub.org.nz/kaupapa-maori-and-leadership-in-early-childhood-education>
- Hujala, E., Eskelinen, M., Keskinen, S., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M., and Kawase, M. (2016). Leadership tasks in early childhood education in Finland, Japan, and Singapore. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 406–421.
- Iwo, R., Ruiz-Casares, M., and Nazif-Muñoz, J. I. (2023). The increasing prevalence of children home alone in Ghana: The importance of considering regional inequalities. *Child Indicators Research*, 16(5), 2013–2032.
- Janssens, W. and Rosemberg, C. (2014). The impact of a Caribbean home-visiting child development program on cognitive skills. *Economics of Education Review*, 39, 22–37.
- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., and Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 18(5).
- Jeong, J., Pitchik, H. O., and Yousafzai, A. K. (2018). Stimulation interventions and parenting in low- and middle-income countries: A meta-analysis. *Pediatrics*, 141(4), e20173510.
- Light for the World. (2020). *Burkina Faso: Leave No Child Behind: Invest in the Early Years*. https://www.licht-fuer-die-welt.at/app/uploads/sites/8/2021/09/leave_no_child_behind_country_case_study_burkina_faso_english.pdf
- Luoto, J. E., Garcia, I. L., Aboud, F. E., Singla, D. R., Fernald, L. C. H., Pitchik, H. O., Saya, U. Y., Otieno, R., and Alu, E. (2021). Group-based parenting interventions to promote child development in rural Kenya: A multi-arm, cluster-randomised community effectiveness trial. *The Lancet Global Health*, 9(3), e309–e319.
- McCuaig, K., Akbari, E., and Correia, A. (2022). *Canada's Children Need a Professional Early Childhood Education Workforce*. Atkinson Centre for Society and Child Development, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. https://ecereport.ca/media/uploads/wr-downloads/canadas_children_need_a_professional_early_childhood_education_workforce.pdf
- Meloy, B., Gardner, M., and Darling-Hammond, L. (2019). *Untangling the Evidence on Preschool Effectiveness*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/media/315/download?inlineandfile=Untangling_Evidence_Preschool_Effectiveness_REPORT.pdf
- Modise, M. R., Fonsén, E., Heikka, J., Phatudi, N., Bøe, M., and Phala, T. (Eds.). (2023a). *Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education*. Helsinki University Press. <https://doi.org/10.33134/HUP-20>
- Modise, M. R., Mampane, S., and Phatudi, N. (2023b). Early childhood leaders' conceptualisation and understanding of leadership in community centres: The Case of South Africa. In M. Modise et al. (Eds.), *Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education* (pp. 27–46). Helsinki University Press. <https://doi.org/10.33134/HUP-20-3>

- Muijs, D., Harris, A., Briggs, M., and Aubray, C. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2).
- National Center for Parent, Family and Community Engagement. (2015). *Compendium of Parenting Interventions*. Office of Head Start, U.S. Department of Health and Human Services. https://acf.gov/sites/default/files/documents/ecd/compendium_of_parenting_interventions_911_508.pdf
- National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic. (2022). *Number of educational institutions – Open data – Statistics of the Kyrgyz Republic* [Data set]. <https://www.stat.gov.kg/en/opendata/category/279>
- New Zealand Ministry of Education. (2024). *Te Whāriki Early Childhood Curriculum*. <https://tewhariki.tahurangi.education.govt.nz/early-childhood-curriculum-home>
- OECD. (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce*. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- Oloo, L., Elsey, H., Abboah-Offei, M., Kiyeng, M., Amboka, P., Okelo, K., Kitsao-Wekulo, P., Kimani-Murage, E., Langa't, N., and Nampijja, M. (2023). Developing an intervention to improve the quality of childcare centers in resource-poor urban settings: A mixed methods study in Nairobi, Kenya. *Frontiers in Public Health*, 11.
- Petrowski, N., Cappa, C., and Dia, E. (2022). *Two years on: Progress and country uptake of the ECDI2030*. UNICEF. <https://data.unicef.org/data-for-action/two-years-on-progress-and-country-uptake-of-the-e CDI2030>
- Rashid, R. and Akkari, A. (2020). A review of early childhood education (ECE) in Bangladesh: Status and impact. *International Journal of Education*, 12.
- Ratner, H. H., Bocknek, E. L., Miller, A. G., Elliott, S. L., and Weathington, B. (2018). Creating communities: A consortium model for early childhood leaders. *Teacher Development*, 22(3), 427–446.
- Rodd, J. (2020). *Leadership in Early Childhood: The Pathway to Professionalism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003116295>
- Ruiz-Casares, M., Nazif-Muñoz, J., Iwo, R., and Oulhote, Y. (2018). Nonadult supervision of children in low- and middle-income countries: Results from 61 national population-based surveys. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1564.
- Simweleba, N. H. and Serpell, R. (2020). Parental involvement and learners' performance in rural basic schools of Zambia. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 13.
- Singapore Ministry of Education. (2024). *Centre head and deputy centre head: Overview*. www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/mk/trained/centre-head-and-deputy-centre-head
- Siraj-Blatchford, I. and Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473957848>
- Tefera, B. (2018). Early childhood care and education (ECCE) in Ethiopia: Developments, research, and implications. *Eastern Africa Social Science Research Review*, 34(1), 171–206.
- Thornton, K. (2020). *Leadership in Early Childhood Education*. Oxford Bibliographies. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0257>
- Times of India. (2022). Enrolment rises in primary-higher secondary school edu levels; drop in pre-primary due to Covid: Report. *The Times of India*. <https://timesofindia.indiatimes.com/education/news/enrolment-rises-in-primary-higher-secondary-school-edu-levels-drop-in-pre-primary-due-to-covid-report/articleshow/95280121.cms>
- UIS. (2023). *Technical Cooperation Group 9th Meeting: Post-Meeting Consultation Results*. UNESCO Institute for Statistics and Technical Cooperation Group for SDG 4 Indicators. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2023/03/TCG9_Consultation-Results_Report_2023.03_FINAL.pdf
- UN Women. (2019). *Investing in Early Childhood Education and Care in Kyrgyz Republic: An Assessment of Care Deficits, Costs and Impact on Employment, Gender Equality and Fiscal Returns*. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2019/Investing-in-early-childhood-education-and-care-in-Kyrgyz-Republic-en.pdf>
- UNESCO. (2015). *Investing Against Evidence: The Global State of Early Childhood Care and Education*. <https://doi.org/10.54675/IBQA9325>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*.
- UNESCO. (2021a). *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?*
- UNESCO. (2021b). *Right From the Start: Build Inclusive Societies Through Inclusive Early Childhood Education*. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 46.) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378078>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology and Education: A Tool on Whose Terms?*
- UNICEF. (2022). *Thailand: Survey Findings Report: Multiple Indicator Cluster Surveys*. https://mics-surveys-prod.s3.amazonaws.com/MICS6/East%20Asia%20and%20the%20Pacific/Thailand/2022/Survey%20findings/MICS2022_National%20%28English%29.pdf

- United States Department of Health and Human Services. (2019). *Education Requirements for Head Start Directors*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/education-requirements-head-start-directors>
- Walker, S. P., Chang, S. M., Vera-Hernández, M., and Grantham-McGregor, S. (2011). Early childhood stimulation benefits adult competence and reduces violent behavior. *Pediatrics*, 127(5), 849–857.
- Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F., and Shepherd, W. (2012). *Leadership: Contexts and Complexities in Early Childhood Education*. Oxford University Press.
- Watson, S. (2024). Win-win partnerships between child development and business leaders to support economic and social well-being. *Childhood Education International Blog*. <https://ceinternational1892.org/article/win-win-partnerships-between-child-development-and-business-leaders>
- Zhang, L., Ssewanyana, D., Martin, M.-C., Lye, S., Moran, G., Abubakar, A., Marfo, K., Marangu, J., Proulx, K., and Malti, T. (2021). Supporting child development through parenting interventions in low- to middle-income countries: An updated systematic review. *Frontiers in Public Health*, 9.

CAPÍTULO 10

- Acosta, S. (2021). Leadership and opportunities for sustainable higher education vis-à-vis the pandemic. In S. Bergan et al. (Eds.), *Higher Education's Response to the COVID-19 Pandemic: Building a Sustainable and Democratic Future* (pp. 67–78). Council of Europe. (Higher Education Series 25.) <https://book.coe.int/en/higher-education-and-research/9145-pdf-higher-education-s-response-to-the-covid-19-pandemic-building-a-more-sustainable-and-democratic-future-council-of-europe-higher-education-series-no-25.html>
- Adamu, A. Y. (2019). Selection and appointment of higher education leaders in Ethiopia: An assessment of implementation. *Bahir Dar Journal of Education*, 19(1), 1–19.
- Adamu, A. Y. (2023). Barriers to women's participation in and contribution to leadership in Ethiopian higher education. *Education Policy Analysis Archives*, 31.
- Alghofaily, L. (2019). Women leadership in higher education in Saudi Arabia. *International Journal of Social Sciences*, 8(2), 14–32.
- Alotaibi, F. T. (2020). Saudi women and leadership: Empowering women as leaders in higher education institutions. *Open Journal of Leadership*, 9(03), 156–177.
- Australian Universities Accord Panel. (2024). *Australian Universities Accord Final Report*. <https://www.education.gov.au/australian-universities-accord/resources/final-report>
- Ayoubi, R. M., Youssef, R. A. E. A., and Massoud, H. K. (2024). Getting women into HE leadership calls for specific policies. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20240118092427365>
- Blancas, A., Bassindale, P., Cader, I., Galán-Muros, V., Gallegos, G., Roser-Chinchilla, J., and Valentini, A. (2023). *The Contribution of Higher Education Institutions to Sustainable Cities and Communities*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean and Times Higher Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388276>
- Bush, T., Ki rezi, J., Ashford, R., and Glover, D. (2022). School leadership and gender in Africa: A systematic overview. *Research in Educational Administration and Leadership*, 7(4), 680–712.
- Calderon, A. (2022). More women are DVCs – the next move up is a challenge. *Campus Morning Mail*. <https://campusmorningmail.com.au/news/more-women-are-dvcs-the-next-move-up-is-a-challenge>
- Cheung, F. M. (2021). The 'state' of women's leadership in higher education. *American Council for Education – International Briefs for Higher Education Leaders*, 9. <https://www.acenet.edu/Documents/Womens-Rep-in-Higher-Ed-Leaders-hip-Around-the-World.pdf>
- Damian-Timosenco, G. (2023). Governing TVET in Uzbekistan: Finding footing on shifting ground. *Helvetas Blog*. <https://www.helvetas.org/en/switzerland/how-you-can-help/follow-us/blog/knowledge-and-learning/governing-vocational-training-in-uzbekistan>
- Dietz, G., Cortés, M., and Selene, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior [Intercultural universities in Mexico, achievements and challenges of a new higher education subsystem]. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXV(49).
- ETF. (2022). *Key Policy Developments in Education, Training and Employment – Armenia 2022*. European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2023-03/Country%20Fiche_Armenia_2022_EN_web.pdf
- ETF. (2024). *Gender Dimension of Labour Market Transitions: Implications for Activation and Skills Development Policies of the EU Neighbouring Countries*. European Training Foundation. <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2024-04/Gender%20dimension%20of%20LM%20transitions.pdf>

- Ethiopia Federal Ministry of Education. (2022). *Education Statistics Annual Abstract 2021/22*. [https://moe.gov.et/storage/Books/ESAA%202014%20EC%20\(2021-22%20G.C\)%20Final.pdf](https://moe.gov.et/storage/Books/ESAA%202014%20EC%20(2021-22%20G.C)%20Final.pdf)
- EUA. (2017). *University Autonomy in Europe III: The Scorecard 2017*. European University Association. <https://www.eua.eu/publications/reports/university-autonomy-in-europe-iii-the-scorecard-2017.html>
- EUA. (2022). Women in university leadership – some progress but more to do. European University Association. <https://www.eua.eu/news/eua-news/women-in-university-leadership---some-progress-but-more-to-do.html>
- Ferrario, P. (2024). I dati. Tante iscritte, poche prof e ancora meno rettrici. L'università non è donna [The data. Many members, few teachers and even fewer rectors. The university is not female]. *Avvenire*. <https://www.avvenire.it/attualita/pagine/universita-tante-studentesse-poche-professoressa-e-ancor-meno-rettrici>
- Galán-Muros, V. and Blancas, A. (2024). *Leadership in Higher Education for a Changing World* (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2024/5*.) <https://doi.org/10.54676/IMMZ3691>
- Gandhi, M. and Sen, K. (2021). Missing women in Indian university leadership: Barriers and facilitators. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(2), 352–369.
- Gómez González, S. J. (2023). *Autonomía, Gobernanza y Desempeño Universitario en México* [Autonomy, Governance and University Performance in Mexico]. ANUIES. <http://publicaciones.anuies.mx/libros/264/autonomia-gobernanza-y-desempeno-universitario-en-mexico>
- Klenk, T., Antonowicz, D., Geschwind, L., Pinheiro, R., and Pokorska, A. (2022). Taking women on boards: A comparative analysis of public policies in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 6(2), 128–152.
- Knot, K. and Knox, L. (2024). Untangling the bungled FAFSA launch. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/news/government/student-aid-policy/2024/03/04/how-ambitious-plans-new-fafsa-ended-fiasco>
- Knuth, K., Forrester, J., Miller, J., Halterbeck, M., and Conlon, G. (2024). *The Economic Impact of the Russell Group Universities' RandD Activities. Final Report for the Russell Group*. London Economics. https://russellgroup.ac.uk/media/6192/the-economic-impact-of-rd-activities-at-russell-group-universities_feb-24.pdf
- Kuagbedzi, F. N., Dhlamini, N., and Njenga, B. K. (2022). The struggle of women for power and leadership in universities. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20220426094831132>
- Kuzhabekova, A. (2021). Women's leadership in higher education in Kazakhstan. *American Council for Education – International Briefs for Higher Education Leaders*, 9. <https://www.acenet.edu/Documents/Womens-Rep-in-Higher-Education-Leadership-Around-the-World.pdf>
- Lemaître, M. J., Ramírez, A., Baeza, P., and Blanco, C. (2021). *Flexible Learning Pathways in Chilean Higher Education: Can a Bottom-Up Approach Work?* UNESCO International Institute for Educational Planning. (Country Note/Flexible Learning Pathways 1.) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377998>
- Li, L. C. and Kam, I. C. P. (2021). Women in higher education leadership: Challenges in Hong Kong. *American Council for Education – International Briefs for Higher Education Leaders*, 9.
- Mackay, A., Barker, N., Redman, K., Clarke, T., and Miller, A. (2022). *Education Reimagined: Leadership for a New Era*. Centre for Strategic Education (Australia). WISE Agile Leaders of Learning Innovation Network, ALL-IN. <https://www.cse.edu.au/education-reimagined-1>
- Mulwa, M. (2021). *The Gender Gap in Universities and Colleges in Sub-Saharan Africa*. Education in Sub-Saharan Africa. <https://essa-africa.org/node/1421>
- O'Malley, B. (2016). Fifteen universities closed in purge after failed coup. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20160722211654519>
- Ranki, S., Ryky, P., Santamäki, I., and Smidt, H. (2021). *Lifelong Learning Governance in the Nordic Countries: A Comparison*. Sitra. <https://media.sitra.fi/app/uploads/2021/01/lifelong-learning-governance-in-the-nordic-countries-1.pdf>
- Sekmokas, M., Larsson, L., Roberts, A., Erlach, E. von, Guo, Y., and González, G. R. (2024). *Updated Framework for Monitoring Adult Learning: Enhancing Data Identification and Indicator Selection*. OECD. (Education Working Paper 317.) <https://doi.org/10.1787/02bbacdc-en>
- Selingo, J. J., Chheng, S., and Clark, C. (2017). *Pathways to the University Presidency: The Future of Higher Education Leadership*. Deloitte's Center for Higher Education Excellence/Georgia Tech's Center for 21st Century Universities. https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/3861_Pathways-to-the-university-presidency/DUP_Pathways-to-the-university-presidency.pdf
- Shura Council. (2021). *Assistant Speaker of the Shura Council highlights Saudi Women empowerment at the Third Eurasian Women's Forum*. <https://spa.gov.sa>
- Shyam, S. (2022). *The Faces of Indian Higher Education*. Higher Education Digest. <https://www.highereducationdigest.com/the-faces-of-indian-higher-education>

- Skrbinjek, V., Lesjak, D., and Šušteršič, J. (2018). Impact of the recent economic crisis on tertiary education funding: A comparative study. *International Journal of Innovation and Learning*, 23, 123.
- Times Higher Education. (2024). International Women's Day: Top universities led by women. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/top-10-universities-led-women>
- UNESCO. (2022). *Biennial Report, 2022-2023: Transforming TVET for the Future*. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. https://unevoc.unesco.org/pub/unesco-unevoc_biennial_report_2022-23_online.pdf
- Vorting, K. E. and Toftild, L. F. (2023). *Analytical Framework on Industrial Relations and Social Dialogue for Adult Learning in a Changing Europe. D3.2 – National Policy Brief*. (Industrial Relations and Social Dialogue to Kick-in Inclusive Adult Learning (I SKILL).) https://cdn.ceps.eu/wp-content/uploads/2023/10/D-3.2-I-SKILL-Policy-Brief_Denmark.pdf
- Wauru, M. (2023). Women still 'grossly' under-represented as academic leaders. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230809081939167>
- Women's Power Gap. (2023). *The Women's Power Gap at Top Research Universities: 2021-2023 Progress Report*. <https://womenspowergap.org/wp-content/uploads/2023/05/WPG-R1-Progress-Report-2023.pdf>
- Wroblewski, A. (2019). Women in higher education management: Agents for cultural and structural change? *Social Sciences*, 8(6), 172.

CAPÍTULO 11

- Alakaleek, W., Harb, Y., Harb, A. A., and Al shishany, A. (2023). The impact of entrepreneurship education: A study of entrepreneurial outcomes. *The International Journal of Management Education*, 21(2).
- Ashraf, N., Bau, N., Low, C., and McGinn, K. (2020). Negotiating a better future: How interpersonal skills facilitate intergenerational investment. *Quarterly Journal of Economics*, 135(2), 1095–1151.
- Bandiera, O., Buehren, N., Burgess, R., Goldstein, M., Gulesci, S., Rasul, I., and Sulaiman, M. (2020). Women's empowerment in action: Evidence from a randomized control trial in Africa. *American Economic Journal: Applied Economics*, 12(1), 210–259.
- Bono, J. E. and Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901–910.
- Brooks, E., Brant, J., and Lamb, M. (2019). How can universities cultivate leaders of character? Insights from a leadership and character development program at the University of Oxford. *International Journal of Ethics Education*, 4(2), 167–182.
- Channing, J. (2020). How can leadership be taught? Implications for leadership educators. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 15(1).
- Chioda, L., Gertler, P., and Perales, N. (2023). *Empowering Women: Teaching Leadership Skills to Youth in Uganda*. Centre for Excellence and Development Impact and Learning. <https://doi.org/10.51744/CRPP10>
- Colombo, M. G. and Piva, E. (2020). Start-ups launched by recent STEM university graduates: The impact of university education on entrepreneurial entry. *Research Policy*, 49(6).
- Dempster, N. and Lizzio, A. (2007). Student leadership: Necessary research. *Australian Journal of Education*, 51(3), 276–285.
- Doh, J. P. (2003). Can leadership be taught? Perspectives from management educators. *Academy of Management Learning and Education*, 2(1), 54–67.
- Duan, J., Ren, X., Liu, Z., and Riggio, R. E. (2022). Connecting the dots: How parental and current socioeconomic status shape individuals' transformational leadership. *Journal of Business Research*, 150, 51–58.
- Elmuti, D., Minnis, W., and Abebe, M. (2005). Does education have a role in developing leadership skills? *Management Decision*, 43(7/8), 1018–1031.
- European Commission. (2024). *Digital Competence Framework for Citizens (DigComp)*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/scientific-activities-z/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-citizens-digcomp_en
- Eurostat. (2024). *Skills for the digital age*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Skills_for_the_digital_age#The_digital_divide
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., and Duckworth, D. (2020). *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Grint, K. (2007). Learning to lead: Can Aristotle help us find the road to wisdom? *Leadership*, 3(2), 231–246.

- Guess, A., Nagler, J., and Tucker, J. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances*, 5(1).
- Jamaica Government. (2018). *An Examination of Gender Balance in ICT at Educational Institutions*. <https://www.mset.gov.jm/wp-content/uploads/2019/07/An-Examination-of-Gender-Balance-in-ICT-at-Educational-Institutions-in-Jamaica-MSET.pdf>
- ITU. (2004). *Measuring ICT Skills Using Household Surveys*. 12th meeting of the Expert Group on ICT Household Indicators. International Telecommunication Union. https://www.itu.int/itu-d/meetings/egh2024/wp-content/uploads/sites/28/2024/09/EGH2024_ICTSkillsReport.pdf
- Kankaraš, M. and Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment Framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OECD. (Education Working Paper 207.) <https://doi.org/10.1787/5007ade7-en>
- Karagianni, D. and Montgomery, A. J. (2018). Developing leadership skills among adolescents and young adults: A review of leadership programmes. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 86–98.
- Lee, K. K. W. and Chan, C. K. Y. (2023). Establishing a dynamic understanding of factors that influence university students' leadership approaches, perceptions, and skills through a systematic literature review. *Educational Research Review*, 41.
- Murphy, S. E. and Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 459–470.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- UIS. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 51.) <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
- von Graevenitz, G., Harhoff, D., and Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 76(1), 90–112.
- Wright, E., Lee, M., Walker, A., Bryant, D., Choi, S., and Hassan, K. (2023). Developing the next generation of leaders: A global study of student leadership. *Educational Studies*, 1–21.
- Zaccaro, S. J., Green, J. P., Dubrow, S., and Kolze, M. (2018). Leader individual differences, situational parameters, and leadership outcomes: A comprehensive review and integration. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 2–43.

CAPÍTULO 12

- Almasri, F., Hewapathirana, G. I., Alhashem, F., Daniel, C. E., and Lee, N. (2023). The effect of gender composition and pedagogical approach on major and non-major undergraduates biology students' achievement. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 7287–7319.
- Barrios-Fernandez, A. (2023). Peer effects in education. In A. Banerjee (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.894>
- Bennett, M. and Bergman, P. (2021). Better together? Social networks in truancy and the targeting of treatment. *Journal of Labor Economics*, 39(1), 1–36.
- Booij, A. S., Leuven, E., and Oosterbeek, H. (2017). Ability peer effects in university: Evidence from a randomized experiment. *Review of Economic Studies*, 84(2), 547–578.
- Bursztyn, L., Egorov, G., and Jensen, R. (2019). Cool to be smart or smart to be cool? Understanding peer pressure in education. *Review of Economic Studies*, 86(4), 1487–1526.
- Cerna, L., Andersson, H., Bannon, M., and Borgonovi, F. (2019). *Strength Through Diversity's Spotlight Report for Sweden*. OECD. (Education Working Paper 194.) <https://doi.org/10.1787/059ce467-en>
- Dinarte, L. (2024). *Peer Effects on Violence: Experimental Evidence from El Salvador*. Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 16830.) <https://docs.iza.org/dp16830.pdf>
- Duflo, E., Dupas, P., and Kremer, M. (2011). Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review*, 101(5), 1739–1774.
- Eren, O., Lovenheim, M. F., and Mocan, N. H. (2022). The effect of grade retention on adult crime: Evidence from a test-based promotion policy. *Journal of Labor Economics*, 40(2), 361–395.
- Genakos, C. and Kyrkopoulou, E. (2023). *Social Policy Gone Bad Educationally Unintended Peer Effects from Transferred Students*. Athens University of Economics and Business. https://www2.aueb.gr/users/cgenakos/Research.files/GK_trans%20gone%20bad_vApril2022.pdf

- Gupta, S., Liu, C., Li, S., Chang, F., and Shi, Y. (2023). Association between ability tracking and student's academic and non-academic outcomes: Empirical evidence from junior high schools in rural China. *International Journal of Educational Development*, 103.
- Gutiérrez, G., Jerrim, J., and Torres, R. (2020). School segregation across the world: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor? *Journal of Economic Inequality*, 18(2), 157–179.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., and Rivkin, S. G. (2009). New evidence about Brown v. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of Labor Economics*, 27(3), 349–383.
- Kline, B. and Tamer, E. (2012). *Some Interpretation of the Linear-in-means Model of Social Interactions*. Northwestern University. https://scholar.harvard.edu/files/tamer/files/kt2-june16lim_0.pdf
- Lavy, V., Silva, O., and Weinhardt, F. (2012). The good, the bad, and the average: Evidence on ability peer effects in schools. *Journal of Labor Economics*, 30(2), 367–414.
- Nag, S., Vagh, S. B., Dulay, K. M., and Snowling, M. J. (2019). Home language, school language and children's literacy attainments: A systematic review of evidence from low- and middle-income countries. *Review of Education*, 7(1), 91–150.
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Paloyo, A. R. (2020). Peer effects in education: Recent empirical evidence. In S. Bradley and C. Green (Eds.), *The Economics of Education* (pp. 291–305). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00021-5>
- Patacchini, E., Rainone, E., and Zenou, Y. (2017). Heterogeneous peer effects in education. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 134, 190–227.
- Permanyer, I. and Boertien, D. (2021). Global trends in education inequality: 1950–2010. *Journal of Human Development and Capabilities*, 22(4), 615–646.
- Sacerdote, B. (2011). Peer effects in education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far? In E. A. Hanushek et al. (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* Vol. 3 (pp. 249–277). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00004-1>
- Shure, N. (2021). Non-cognitive peer effects in secondary education. *Labour Economics*, 73.
- Trumberg, A., Arneback, E., Bergh, A., and Jämte, J. (2024). Struggling to counter school segregation: A typology of local initiatives in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 246–259.
- UNESCO. (2022). *Leave No Child Behind: Global Report on Boys' Disengagement from Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381105>
- UNESCO. (2024). *Spotlight Report on Basic Education Completion and Foundational Learning in Africa. Global Education Monitoring Report*, Association for the Development of Education in Africa, and African Union. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389481>
- World Bank. (2021). *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/517851626203470278/pdf/Effective-Language-of-Instruction-Policies-for-Learning.pdf>

CAPÍTULO 13

- Cara, O. and Brooks, G. (2012). *Evidence of the Wider Benefits of Family Learning: A Scoping Review*. United Kingdom Department for Business, Innovation and Skills. (BIS Research Paper 93.) <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7957a940f0b63d72fc4f95/12-1238-evidence-benefits-of-family-learning-scoping.pdf>
- Elfert, M. and Hanemann, U. (2011). *Review of International Experience and Best Practice in Family Literacy: In the Framework of the CapEFA Mauritania 2009-2011*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Literacy/en/Review_UIL_Family_Literacy_Mauritania_2011_final.pdf
- Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R., and Arends, L. (2021). Effects of family literacy programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577–613.
- Hanemann, U. (2019). Examining the application of the lifelong learning principle to the literacy target in the fourth Sustainable Development Goal (SDG 4). *International Review of Education*, 65(3), 251–275.
- Hanemann, U. and Krolak, L. (2017). *Fostering a Culture of Reading and Writing: Examples of Dynamic Literate Environments*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000257933>
- Lutz, W. and Scherbov, S. (2006). *Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP): Rationale, Methodology and Software*. UNESCO Institute for Statistics. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-age-specific-literacy-projections-model-galp-rationale-methodology-and-software-en_0.pdf

- Lyu, K., Xu, Y., Cheng, H., and Li, J. (2021). The implementation and effectiveness of intergenerational learning during the COVID-19 pandemic: Evidence from China. *International Review of Education*, 66, 833–855.
- Manswell Butty, J. A. L., Capeheart, Y., Joseph, R., Kamara, B., Mertz, R. E., Rosen, D., Socker, E. A., Vickers, S., and Westheimer, M. (2024). The Liberian Family Literacy Initiative. In E. Prins and R. Zholdoshalieva (Eds.), *Family and Intergenerational Literacy and Learning: International Perspectives*. UNESCO.
- National Adult Literacy Agency. (2016). *Impact and Implementation of Family Literacy Programmes: Review and Recommendations*. <https://www.nala.ie/wp-content/uploads/2019/08/Impact-and-implementation-fo-family-literacy-programmes-review-and-recommendations-2016-1.pdf>
- National Center for Families Learning. (2023). *Setting the Foundation for Learning Success: A Brief on Family Literacy*. https://familieslearning.org/wp-content/uploads/2023/11/FLC60x30Family_Literacy_Brief_5.pdf
- Nshimbi, J. C. and Serpell, R. (2023). Growth and application of literacy skills by rural Zambian mothers with assistance from their children. *International Review of Education*, 69, 795–822.
- OECD. (2019). *Skills Matter Additional Results from the Survey of Adult Skills*. <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>
- Pezoa, J. P., Mendive, S., and Strassera, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 284–295.
- Prins, E., Clymer, C., Kaiper-Marquez, A., and Willson Toso, B. (2020). Family literacy. In T. S. Rocco (Ed.), *The Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 205–213). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003447849>
- Rabkin, G., Geffers, S., Hanemann, U., Heckt, M., and Pietsch, M. (2018). Hamburg's Family Literacy Project (FLY) in the context of international trends and recent evaluation findings. *International Review of Education*, 64, 651–677.
- Swain, J. M. and Cara, O. (2019). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 431–458.
- UIS. (2021). *Metadata on literacy*. UNESCO Institute for Statistics. <https://tcg.uis.unesco.org/methodological-toolkit/metadata>
- UNESCO. (1995). *World Symposium on Family Literacy 1994. Final Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117073>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report, 2023 – Technology in Education: A Tool on Whose Terms?*
- UNESCO. (2024). *Proposal for the Replacement of Indicator 4.6.1*. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2024/07/EDSC_4.6.1_2024.06.30.pdf
- van Steensel R., Herppich S., McElvany N., and Kurvers J. (2012). How effective are family literacy programs for children's literacy skills? A review of the meta-analytic evidence. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 135–148). Routledge.
- Windisch, H. C. (2015). *Adults with Low Literacy and Numeracy Skills: A Literature Review on Policy Interventions*. OECD. (Education Working Paper 123.) <https://doi.org/10.1787/5jrxnjdd3r5k-en>
- Windisch, H. C. (2019). Making the most of learning contexts: A literature review on family and workplace literacy programs. In P. Perin (Ed.), *The Wiley Handbook of Adult Literacy* (pp. 381–406). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119261407.ch18>

CAPÍTULO 14

- Bananuka, T. H. and Mugarra, D. (2023). 'To engage or not to': Translating civic education to civic engagement. *International Journal of Lifelong Education*, 42(1), 22–36.
- Barber, C. and Torney-Purta, J. (2009). Gender differences in political efficacy and attitudes toward women's rights as influenced by national and school contexts: Analysis from the IEA Civic Education Study. In D. P. Baker and A. W. Wiseman (Eds.), *International Perspectives on Education and Society* (pp. 357–394). Emerald. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2009\)0000010014](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2009)0000010014)
- Barsegyan, V., Knigge, A., and Maas, I. (2024). Social origin and political participation: Does education compensate for or reinforce family advantages and disadvantages? *Acta Politica*, 59(2), 340–363.
- Bos, A. L., Greenlee, J. S., Holman, M. R., Oxley, Z. M., and Lay, J. C. (2022). This one's for the boys: How gendered political socialization limits girls' political ambition and interest. *American Political Science Review*, 116(2), 484–501.
- Brese, F., Diazgranados, S., Higdon, J., Maslowski, R., Sandoval-Hernandez, A., Schulz, W., and van der Werf, G. (2015). *Tolerance Through Education: Mapping the Determinants of Young People's Attitudes Towards Equal Rights for Immigrants and Ethnic/Racial Minorities in Europe*. European Union.

- Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32–47.
- Carrasco, D. and Pavón Mediano, A. (2021). Tolerance of corruption among students in Latin America. In E. Treviño et al. (Eds.), *Good Citizenship for the Next Generation* (pp. 107–125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3030-75746-5_7
- Gifford, C., Mycock, A., and Murakami, J. (2014). Becoming citizens in late modernity: A global-national comparison of young people in Japan and the UK. *Citizenship Studies*, 18(1), 81–98.
- Hooghe, M. and Dassonneville, R. (2013). Voters and candidates of the future: The intention of electoral participation among adolescents in 22 European countries. *Young* 21(1), 1–28.
- Hooghe, M. and Stolle, D. (2004). Good girls go to the polling booth, bad boys go everywhere: Gender differences in anticipated political participation among American fourteen-year-olds. *Journal of Women, Politics and Policy*, 26(3), 1–23.
- Jung, J. and Gopalan, M. (2023). The stubborn unresponsiveness of youth voter turnout to civic education: Quasi-experimental evidence from state-mandated civics tests. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 46(4), 764–787.
- Kibirige, I., Teffo, W. L., and Singh, S. (2022). Investigating teachers' perceptions of facilitating scientific investigations. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(2).
- Kostelka, F. and Blais, A. (2021). The generational and institutional sources of the global decline in voter turnout. *World Politics*, 73(4), 629–667.
- Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology*, 33(3), 262–282.
- Lavy, V. and Megalokonomou, R. (2019). *Persistency in Teachers' Grading Bias and Effects on Longer-term Outcomes: University Admissions Exams and Choice of Field of Study*. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 26021.) <https://www.nber.org/papers/w26021>
- Lavy, V. and Sand, E. (2018). On the origins of gender gaps in human capital: Short- and long-term consequences of teachers' biases. *Journal of Public Economics*, 167, 263–279.
- Manning, N. and Edwards, K. (2014). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational Review*, 66(1), 22–45.
- MECCE. (2024). *Creating and Benchmarking Indicators for Greening Education: A Supplement to the Report 'Analysis of Primary and Secondary Education Syllabi for Green Content'*. Monitoring and Evaluating Climate Change Communication and Education project. University of Saskatchewan.
- Miranda, D., Miranda, C., and Muñoz, L. (2021). Latin American political culture and citizenship norms. In E. Treviño et al. (Eds.), *Good Citizenship for the Next Generation*. (pp. 89–105). Springer. https://doi.org/10.1007/9783-030-75746-5_6
- Mullis, I. V. S., Fishbein, B., Martin, M. O., Foy, P., and Kelly, D. L. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results>
- Mullis, I. V. S. and Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Schulz, W. and Fraillon, J. (2019). *Civic Knowledge and Expected Civic Engagement Among Lower-secondary Students*. Australian Council for Educational Research. <https://research.acer.edu.au/civics/31>
- Sheldrake, R. (2016). Students' intentions towards studying science at upper-secondary school: The differential effects of under-confidence and over-confidence. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1256–1277.
- Treviño, E., Carrasco, D., López Hornickel, N., and Zúñiga, C. G. (2021). A school effectiveness approach to good citizenship. In E. Treviño et al. (Eds.), *Good Citizenship for the Next Generation* (pp. 67–87). Springer. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50718/1/978-3-030-75746-5.pdf#page=82>
- UNESCO. (2021a). *Getting Every School Climate-ready: How Countries Are Integrating Climate Change Issues in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591>
- UNESCO. (2021b). *Learn for Our Planet: A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362>
- UNESCO. (2022). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development – Learn for Our Planet: Act for Sustainability*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228>

- UNESCO. (2023a). *Draft Revised 1974 Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924>
- UNESCO. (2023b). *Comprehensive sexuality education: For healthy, informed and empowered learners*. <https://www.unesco.org/en/health-education/cse>
- UNESCO. (2023c). *Comprehensive Sexuality Education (CSE) Country Profiles*. UNESCO and *Global Education Monitoring Report*. <https://doi.org/10.54676/GEHJ7312>
- UNESCO. (2024). *Gender Report – Technology on Her Terms*. *Global Education Monitoring Report*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389406_eng
- University of Notre Dame. (2024). *ND-GAIN Country Index* [Data set]. <https://gain.nd.edu/our-work/country-index/rankings>
- Weinberg, J. (2022). Civic education as an antidote to inequalities in political participation? New evidence from English secondary education. *British Politics*, 17(2), 185–209.
- Weinschenk, A. C. and Dawes, C. T. (2022). Civic education in high school and voter turnout in adulthood. *British Journal of Political Science*, 52(2), 934–948.
- Willeck, C. and Mendelberg, T. (2022). Education and political participation. *Annual Review of Political Science*, 25(1), 89–110.
- Xie, G. and Liu, X. (2023). Gender in mathematics: How gender role perception influences mathematical capability in junior high school. *The Journal of Chinese Sociology*, 10(1), 10.

CAPÍTULO 15

- Aggarwal, M. (2024). Extreme heat forces school closures across Asia, affecting millions of students. *NBC News*. <https://www.nbcnews.com/news/world/schools-close-extreme-heat-philippines-bangladesh-asia-rcna149485>
- Australia Department of Foreign Affairs and Trade. (2022). *Kiribati - Australia's commitment to strengthening climate and disaster resilience in the Pacific*. <https://www.dfat.gov.au/about-us/publications/kiribati-australias-commitment-to-strengthening-climate-and-disaster-resilience-in-the-pacific>
- Bauld, A. (2021). *How schools can help climate change*. Harvard Graduate School of Education. <https://www.gse.harvard.edu/ideas/usable-knowledge/21/11/why-schools-need-look-their-own-carbon-footprint>
- Brazil National Institute of Meteorology. (2022). *Normal Climatológica do Brasil 1991-2020* [Brazilian Climatological Normal 1991-2020]. <https://portal.inmet.gov.br/normais#>
- CicloVivo, R. (2024). Projeto Refresca SP levará áreas verdes para escolas [Refresca SP Project will bring green areas to schools]. *CicloVivo*. <https://ciclovivo.com.br/inovacao/inspiracao/projeto-refresca-sp-levara-areas-verdes-para-escolas>
- Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., Harel-Fisch, Y., Malinowska-Cieślak, M., Gaspar de Matos, M., Cosma, A., Van den Eijnden, R., Vieno, A., Elgar, F. J., Molcho, M., Bjereld, Y., and Pickett, W. (2020). Social media use and cyber-bullying: A cross-national analysis of young people in 42 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6, Supplement), S100–S108.
- Desai, C. (2024). Israel has destroyed or damaged 80% of schools in Gaza. This is scholasticide. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/jun/08/israel-destroying-schools-scholasticide>
- Dickie, G. and Paul, R. (2024). Extreme heat shuts schools for millions, widening learning gaps worldwide. *Reuters*. <https://www.reuters.com/business/environment/extreme-heat-is-closing-schools-widening-learning-gaps-worldwide-2024-04-30>
- Economist Impact. (2023). *Tackling Toilet Loss: The Hidden Economic and Societal Cost of Neglecting School Toilets*. <https://impact.economist.com/perspectives/sites/default/files/ei-unilever-tackling-toilet-loss-vf3.pdf>
- Faculty of Education, University of Cambridge, Centre for Lebanese Studies and UNRWA. (2024). *Palestinian Education Under Attack in Gaza: Restoration, Recovery, Rights and Responsibilities In and Through Education*. https://www.un.org/unispal/wp-content/uploads/2024/09/Palestinian_education_under_attack_in_Gaza.pdf
- France Ministry of National Education and Youth. (2022). La rénovation énergétique des bâtiments scolaires [Energy renovation of school buildings]. <https://www.education.gouv.fr/la-renovation-energetique-des-batiments-scolaires-307398>
- GADRRRES. (2021). Worldwide Initiative for Safe Schools. *GADRRRES*. <https://gadrrres.net/worldwide-initiative-for-safe-schools>
- GADRRRES. (2022). *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030*. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. https://gadrrres.net/files/cssf_2022-2030_en.pdf
- GCNF. (2024). *Country reports*. Global Child Nutrition Foundation. <https://gcnf.org/country-reports>

- Global Partnership for Education. (2021). *Vanuatu: Tackling the impact of natural disasters by building a resilient education system*. <https://www.globalpartnership.org/results/stories-of-change/vanuatu-tackling-impact-natural-disasters-building-resilient-education>
- Human Rights Watch. (2023). *'Tanks on the playground': Attacks on schools and military use of schools in Ukraine*. <https://www.hrw.org/report/2023/11/09/tanks-playground/attacks-schools-and-military-use-schools-ukraine>
- INEP. (2023). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2022* [Statistical Synopsis of Higher Education 2022] [Data set]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>
- INEP. (2024). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2023* [Statistical Synopsis of Basic Education 2023] [Data set]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>
- Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., and Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *EClinicalMedicine*, 6, 59–68.
- Lin, Z. (2023). Analysis of the psychological impact of Tiktok on contemporary teenagers. *SHS Web of Conferences*, 157.
- Middle East Monitor. (2024). *Palestine launches e-learning initiative for students in Gaza*. <https://www.middleeastmonitor.com/20240906-palestine-launches-e-learning-initiative-for-students-in-gaza>
- Mutha-Merrennege, P., Hanafie, J., and Knox, C. (2023). *From Crisis to Classroom: Understanding the Effects of Disasters on Girls' Access to Education*. Plan International Australia. <https://www.plan.org.au/publications/from-crisis-to-classroom>
- Occupied Palestinian Territory Education Cluster. (2024). *Verification of Damage to Schools*. https://reliefweb.int/attachments/54e97512-38c7-46e7-9641-c96a19d583e3/Preliminary%20school%20damage%20assessment_Sept2024.pdf
- OCHA. (2024). *Reported impact snapshot | Gaza Strip*. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. <https://www.ochaopt.org/content/reported-impact-snapshot-gaza-strip-28-august-2024>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OHCHR. (2024). UN experts deeply concerned over 'scholasticide' in Gaza. Office of the High Commissioner for Human Rights. <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2024/04/un-experts-deeply-concerned-over-scholasticide-gaza>
- Park, R. J., Behrer, A. P., and Goodman, J. (2021). Learning is inhibited by heat exposure, both internationally and within the United States. *Nature Human Behaviour*, 5(1), 19–27.
- Petal, M., Miscolta, A., Paci-Green, R., Ulgen, S., Grimaz, S., Marguerite, C., Kodijat, A., and Wahyuningtyas, Y. (2017). *Comprehensive school safety (CSS) policy case study: Scaling up CSS assessment in Laos and Indonesia*. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. <https://www.preventionweb.net/publication/comprehensive-school-safety-css-policy-case-study-scaling-css-assessment-laos-and>
- Phillips, A. and Penney, V. (2024). Schools that never needed AC are now overheating. Fixes will cost billions. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/climate-environment/interactive/2024/school-temperatures-heat-climate-change>
- Rwanda Ministry of Education. (2021). Towards achieving adequate school infrastructure and equipment. <https://www.mineduc.gov.rw/news-detail/towards-achieving-adequate-school-infrastructure-and-equipment>
- Rwanda Ministry of Health. (2019). *National Handwashing Sub-strategy 2019-2024*. <https://globalhandwashing.org/wp-content/uploads/2021/10/Rwanda-National-Handwashing-Strategy.pdf>
- Stack, L. and Shbair, B. (2024). With schools in ruins, education in Gaza will be hobbled for years. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2024/05/06/world/middleeast/gaza-schools-damaged-destroyed.html>
- UDISE+. (2022). *UDISE+ 2021–22: Flash statistics*. India Ministry of Education. Department of School Education and Literacy. <https://udiseplus.gov.in/#/en/page/publications>
- UNDRR. (2021). *Sendai Framework Indicators*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction. <https://www.preventionweb.net/sendai-framework/sendai-framework-indicators>
- UNESCO. (2022). *What you need to know about the Comprehensive School Safety Framework 2022–2030*. <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-comprehensive-school-safety-framework-2022-2030>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023 – Technology in Education: A Tool on Whose Terms?*
- UNESCO. (2024a). *Gender Report: Technology on Her Terms*. UNESCO, *Global Education Monitoring Report*. <https://doi.org/10.54676/WVCF2762>
- UNESCO. (2024b). *Green School Quality Standard: Greening Every Learning Environment*. <https://doi.org/10.54675/LOCX2930>

- UNESCO and MECCE. (2024). *Education and Climate Change: Learning to Act for People and Planet. Global Education Monitoring Report* and Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education project. <https://doi.org/10.54676/GVXA4765>
- UNICEF. (2019). *Niger: Water, Sanitation and Hygiene Sectoral and Thematic Report: January–December 2018*. UNICEF Niger. <https://open.unicef.org/sites/transparency/files/2020-06/Niger-TP6-2018.pdf>
- UNICEF. (2021). *The Climate Crisis is a Child Rights Crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index*. <https://www.unicef.org/media/105376/file/UNICEF-climate-crisis-child-rights-crisis.pdf>
- UNICEF. (2024). *Approche communale pour le développement et la gestion des services WASH au Niger* [Communal Approach for the Development and Management of WASH Services in Niger]. <https://knowledge.unicef.org/wash/resource/approche-communale-pour-le-developpement-et-la-gestion-des-services-wash-au-niger>
- UNICEF and WHO. (2024a). *Joint Monitoring Programme for Water Supply, Sanitation and Hygiene*. <https://washdata.org/data/downloads#BFA>
- UNICEF and WHO. (2024b). *Progress on drinking water, sanitation and hygiene in schools 2015–2023: Special focus on menstrual health*. <https://data.unicef.org/resources/jmp-wash-in-schools-2024>
- United Nations. (2024). *Gaza: UN experts decry 'systemic obliteration' of education system*. UN News. <https://news.un.org/en/story/2024/04/1148716>
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction. (2024). *Direct economic loss resulting from damaged or destroyed critical infrastructure attributed to disasters (current United States dollars)*. <https://sdg.data.gov/11-5-2>
- UNRWA. (2023). *UNRWA Education 2030 Baseline Report*. United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East. https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/web_unrwa_education_2030_baseline_report.pdf
- Venegas Marin, S., Schwarz, L., and Sabarwal, S. (2024). *The impact of climate change on education and what to do about it*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/8dacb40a-cc6f-4fd8-97fe-96ab7e5793ae/content>
- Voloder, D. (2023). Months after twin cyclones hit Vanuatu, Janet says her children's schooling is still being affected. *ABC News*. <https://www.abc.net.au/news/2023-04-23/millions-of-kids-education-in-pacific-affected-climate-change/102240168>
- WFP. (2022). *Connecting the Dots: The Link Between Hunger, Malnutrition and Education* (TCG 9 Joint Working Group on EMIS and Household Surveys). World Food Programme. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/WG_HHS_7_School-Meals-.pdf
- WFP. (2023). *State of School Feeding Worldwide 2022*. World Food Programme. <https://reliefweb.int/report/world/state-school-feeding-worldwide-2022>
- World Bank. (2020). *Five Steps to Safer Buildings*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/0543f0d5f24c2ce1325a8718449bbe4e-0070012022/original/Safer-Schools-5-Steps-Poster-Tonga-English-version.pdf>
- World Bank. (2022). *Securing a future with safer schools: Building resilience in Pacific schools*. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2022/05/30/securing-a-future-with-safer-schools-building-resilience-in-pacific-schools>
- World Bank. (2024). *GDP (current US)*. <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD>

CAPÍTULO 16

- Balfour, S. (2016). *SDG Target 4b: A Global Measure of Scholarships*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2016*.) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245570>
- Campbell, A. C. (2021). *Examining Non-state Actors' Contributions to International Higher Education Scholarships*. (Background paper for the *Global Education Monitoring Report 2021/2*) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380058>
- Cosentino, C., Fortson, J., Liuzzi, S., Harris, A., and Blair, R. (2019). Can scholarships provide equitable access to high-quality university education? Evidence from the Mastercard Foundation Scholars Program. *International Journal of Educational Development*, 71, 102089.
- Galán-Muros, V., Chacón, E., and Escribens, M. (2022). *Exploring International Aid for Tertiary Education: Recent Developments and Current Trends*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/NKQE7533>
- Germany Ministry of Education and Research. (2023). *Ausländische Studierende in Deutschland nach Hochschularten und Herkunftsstaaten* Data set [Foreign students in Germany by type of university and country of origin]. <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.33.html>

- Heublein, U., Kercher, J., Knüttgen, N., and Kupfer, A. (2023). *Wissenschaft weltoffen* [Science Open to the World]: *Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany and Worldwide*. German Academic Exchange Service. https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2023/09/wiwe_2023_web_bf_en.pdf
- IESALC. (2019). *Higher Education Mobility in Latin America and the Caribbean: Challenges and Opportunities for a Renewed Convention on the Recognition of Studies, Degrees and Diplomas*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372630>
- Kent, A. (2018). Recent trends in international scholarships. In J. R. Dassin et al. (Eds.), *International Scholarships in Higher Education* (pp. 23–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62734-2_2
- Kim, C. (2014). Characteristics of ODA allocation to higher education focusing on France and Germany. *Journal of International Development Cooperation*, 9(4), 121–150.
- Nery, M. B. M. (2018). Science Without Borders' contributions to internationalization of Brazilian higher education. *Journal of Studies in International Education*, 22(5), 371–392.
- Perna, L. W., Orosz, K., Gopaul, B., Jumakulov, Z., Ashirbekov, A., and Kishkentayeva, M. (2014). Promoting human capital development: A typology of international scholarship programs in higher education. *Educational Researcher*, 43(2), 63–73.
- Sá, C. M. (2016). The rise and fall of Brazil's Science Without Borders. *International Higher Education*, 85, 17–18.
- UIS. (2024). *Sustainable Development Goals – Education* [Data set]. <http://data.uis.unesco.org>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020 – Inclusion and Education: All Means All*.
- United Nations. (2011). *Programme of Action for the Least Developed Countries for the Decade 2011–2020*. https://digitallibrary.un.org/record/3933859/files/E_RES_2021_19-EN.pdf?ln=en
- United Nations. (2022). *Doha Programme of Action for the Least Developed Countries for the Decade 2022–2031*. https://www.un.org/ldc5/sites/www.un.org.ldc5/files/doha_booklet-web.pdf
- Vortisch, A. B. (2024). The land of the fee: The effect of Baden-Württemberg's tuition fees on international student outcomes. *Education Economics*, 32(2), 141–166.
- Woldegiorgis, E. T. and Doevenspeck, M. (2015). Current trends, challenges and prospects of student mobility in the African higher education landscape. *International Journal of Higher Education*, 4(2).

CAPÍTULO 17

- Ajzenman, N., Elacqua, G., Marotta, L., and Olsen, A. S. W. (2021). *Order Effects and Employment Decisions: Experimental Evidence from a Nationwide Program*. Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 14690.) <https://docs.iza.org/dp14690.pdf>
- Australia Department of Education. (2022). *Teacher Workforce Shortages*. (Issues Paper.) <https://ministers.education.gov.au/sites/default/files/documents/Teacher%20Workforce%20Shortages%20-%20Issues%20paper.pdf>
- Barton, N., Bold, T., and Sandefur, J. (2017). *Measuring Rents from Public Employment: Regression Discontinuity Evidence from Kenya*. Center for Global Development. (CGD Working Paper 457.) <https://www.cgdev.org/sites/default/files/measuring-rents-public-employment-regression-discontinuity-evidence-kenya.pdf>
- Bennell, P. (2023). How well paid are primary school teachers in sub-Saharan Africa? A review of recent evidence. *International Journal of Educational Development*, 98.
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., and Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the International Reviews into Effective Professional Development*. Teacher Development Trust. <https://tdtrust.org/wp-content/uploads/2015/10/DGT-Full-report.pdf>
- CRDP Lebanon. (2021). *Guide des ecoles 2020-2021* [School Guide 2020–2021]. Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques Liban. <https://www.crdp.org/school-guide>
- Department for Education. (2019). *Initial Teacher Training (ITT) Census for the Academic Year 2018 to 2019, England*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5bfe67fbcd915d11878d7e42/ITT_Census_2018_to_2019_main_text.pdf
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., and Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731–1744.
- Ethiopia Ministry of Education. (2018). *Education Statistics Annual Abstract (ESAA)*. [https://moe.gov.et/storage/Books/ESAA%202014%20EC%20\(2021-22%20G.C\)%20Final.pdf](https://moe.gov.et/storage/Books/ESAA%202014%20EC%20(2021-22%20G.C)%20Final.pdf)
- Ethiopia Ministry of Education. (2020). *Education Statistics Annual Abstract (ESAA)*. <https://moe.gov.et/resources/annual-abstract/4>

- Faye, E. M. (2021). CREM 2020-2021: Six cents soixante-sept élèves-maitres attendent leur recrutement [CREM 2020-2021: Six hundred and sixty-seven student teachers await their recruitment]. *EnQuete+*. <https://www.enqueteplus.com/content/crem-2020-2021-six-cents-soixante-sept-%C3%A9l%C3%A8ves-maitres-attendent-leur-recrutement>
- Foresman, B. (2019). *The STEM teacher shortage primarily disadvantages minority students*. EdScoop. <https://edscoop.com/the-stem-teacher-shortage-primarily-disadvantages-minority-students>
- Geiger, T. and Pivovarov, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604–625.
- Gouédard, P. (2023). *Teachers for All: Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants à Madagascar* [Teachers for All: Improving equity in teacher allocation in Madagascar]. UNICEF Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/3621/file/Teachers-For-All-Madagascar-2023.pdf>
- Gouédard, P. (2024). *Teachers for All: Pour une répartition plus équitable des enseignants en République du Congo* [Teachers for All: For a more equitable distribution of teachers in the Republic of Congo]. UNICEF Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/8246/file/UNICEF-Innocenti-Teachers-for-All-Congo-2024.pdf>
- Hobbs, L. and Porsch, R. (2021). Teaching out-of-field: Challenges for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(5), 601–610.
- IBGE. (2023). *Produto interno bruto – PIB* [Gross domestic product – GDP]. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>
- INEP. (2023). *Sinopse estatística da educação superior 2022* [Statistical synopsis of higher education 2022] [Data set]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>
- INEP. (2024). *Sinopse estatística da educação básica 2023* [Statistical synopsis of basic education 2023] [Data set]. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>
- Kraft, M. A. and Lyon, M. A. (2024). *The Rise and Fall of the Teaching Profession: Prestige, Interest, Preparation, and Satisfaction over the Last Half Century*. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 32386.) <https://doi.org/10.3386/w32386>
- Mali Ministry of National Education. (2020). *Politique Nationale Enseignante du Mali (PNEM) 2021–2025* [National Teacher Policy of Mali (PNEM) 2021–2025]. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-05/2021_Politique-Nationale-Enseignante-du-Mali_FR.pdf
- Menezes, C. (2020). Governo do Pará efetiva mais 260 servidores concursados da educação [Government of Pará employs over 260 civil servants in education]. <https://agenciapara.com.br/noticia/21759/governo-do-para-efetiva-mais-260-servidores-concursados-da-educacao>
- Mozambique Ministry of Education. (2004). *Diploma Ministerial n.º 41/2004 (n.º 43/2004)* [Ministerial Diploma No. 41/2004 (No. 43/2004)]. Boletim da República, I Série – Número 8. <https://archive.gazettes.africa/archive/mz/2004/mz-government-gazette-series-i-dated-2004-02-25-no-8.pdf>
- Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., and Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/results>
- Nguyen, T., Pham, L., Crouch, M., and Springer, M. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31.
- Nicaquela, W. P. and Assane, A. I. (2021). A formação de professores primários em Moçambique: Qual modelo a adotar? [Training primary teachers in Mozambique: Which model to adopt?]. *Argumentos – Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes*, 18(1).
- OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022*. <https://doi.org/10.1787/3389e121-en>
- OECD. (2024a). *Education at a Glance 2024*. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD. (2024b). *Number of classroom teachers and academic staffs by type of institution* [Data set].
- OECD. (2024c). *OECD data explorer*. <https://data-explorer.oecd.org>
- Ovenden-Hope, T., Blandford, S., Cain, T., and Maxwell, B. (2018). Retain early career teacher retention programme: Evaluating the role of research informed continuing professional development for a high quality, sustainable 21st century teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 590–607.

- Pinto dos Santos, L. (2022). *Dados do Ministério da Educação apontam os cursos com maior número de matriculados do país (06/2022)* [Data from the Ministry of Education shows the courses with the highest number of enrollees in the country (06/2022)]. Núcleo de Atendimento e Consultoria em Educação. <https://nace.com.br/dados-do-ministerio-da-educacao-apontam-os-cursos-com-maior-numero-de-matriculados-do-pais-06-2022>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1).
- Pushparatnam, A., El Franji, N., El-Ghali, H., and Guedira, F. (2024). Why are there low student-teacher ratios in Lebanon, and why does this matter for learning outcomes? *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/en/arabvoices/why-are-there-low-student-teacher-ratios-in-lebanon--and-why-does-this-matter-for-learning-outcomes>
- Sikora, J. (2021). Does teenage interest in a teaching career lead to becoming a teacher? Evidence from Australia. *Teaching and Teacher Education*, 101.
- State of Para Government. (2018). *Diário Oficial No. 33581* [Official Journal No. 33581]. <https://blog-static.infra.grancursosonline.com.br/wp-content/uploads/2017/06/edital-seduc-pa-2018.pdf>
- State of Para Government. (2022). *Diário Oficial No. 35010* [Official Journal No. 35010]. <https://www.escavador.com/diarios/5529656/DOEPA/extra/2022-06-15?page=7>
- State of Rio Grande do Sul Government. (2024a). *Governo nomeia 1.542 professores efetivos para atuarem na Rede Estadual* [Government appoints 1,542 permanent teachers to work in the state network]. <https://educacao.rs.gov.br/governo-nomeia-1-542-professores-efetivos-para-atuarem-na-rede-estadual>
- State of Rio Grande do Sul Government. (2024). *Leite anuncia concurso para contratação de 3 mil novos professores* [Leite announces competition to hire 3 000 new teachers]. <https://estado.rs.gov.br/leite-anuncia-concurso-para-contratacao-de-3-mil-novos-professores>
- Stromquist, N. (2018). *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Education International. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf
- Tapajos de Fato. (2021). Governo do Pará quer adiar para 2022 obrigação de nomear professores aprovados em concurso [Government of Pará wants to postpone the obligation to appoint teachers approved in a competition until 2022]. <https://www.tapajosdefato.com.br/noticia/82/governo-do-para-quer-adiar-para-2022-obrigacao-de-nomear-professores-aprovados-em-concurso>
- UIS. (2024). *Teacher Data: Challenges and Solutions Forward*. UNESCO Institute for Statistics. <https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/23/2024/01/EDS-5-Teacher-Data-Final-Web-1.pdf>
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2 – Non-state Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?*
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023 – Technology and Education: A Tool on Whose Terms?*
- UNESCO. (2024a). *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>
- UNESCO. (2024b). *SDG 4 Scorecard – Progress Report on National Benchmarks: Focus on Teachers*. *Global Education Monitoring Report* and UNESCO Institute for Statistics. <https://doi.org/10.54676/JPJG2407>
- Withers, C. (2024). 'The pay's not the issue': Burnout causing teachers to quit, prompting staff shortage concerns. *e*. <https://www.abc.net.au/news/2024-09-07/teacher-burnout-and-growing-shortage/104305652>
- World Bank. (2024). *Lebanon Teacher Utilization Analysis*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099062424112041528/pdf/P175814134df310e01b42719b7bac284081.pdf>

CAPÍTULO 18

- ANEP. (2024). *Remuneraciones enero 2024. Funcionarios docentes y no docentes. Proyectos Internacionales Esc. P, Q y R*. [Remunerations January 2024. Teaching and non-teaching officials. International Projects Esc. P, Q and R]. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/remuneraciones/Remuneraciones%20nominales%20ANEP%202024_6con47%20por%20ciento_categoria%C3%ADas%20seleccionadas.pdf
- Azerbaijan Cabinet of Ministers. (2016). *Decision of the Cabinet of Ministers of the Republic of Azerbaijan*. <https://e-qanun.az/framework/33556>
- Azerbaijan Ministry of Education. (2023). *Qarar*. <https://edu.gov.az/uploads/NK/2023/NK-qerar-No67.pdf>
- Bedasso, B. and Sandefur, J. (2024). *The Evolution of World Bank Lending for Education: 1998-2022*. Center for Global Development. (CGD Working Paper 685.) <https://www.cgdev.org/publication/evolution-world-bank-lending-education-1998-2022>
- Bermuda Government. (2021). *Bermuda Government Salaries as at January 30, 2021*. <https://www.gov.bm/sites/default/files/Government-Salaries-2021.pdf>

- Bhutan Government. (2022). *Pay Structure Reform Bill of Bhutan 2022*. https://www.mof.gov.bt/wp-content/uploads/2022/11/PayRevisionBill_ENG.pdf
- Bhutan Ministry of Finance. (2023). *Pay Structure Reform Pay Revision Notification*. <https://www.mof.gov.bt/wp-content/uploads/2023/07/Pay-Structure-Reform-Pay-Revision-Notification-July-2023.pdf>
- Bhutan Pay Commission. (2023). *Report of the Sixth Pay Commission*. <https://www.mof.gov.bt/wp-content/uploads/2023/06/PayCommissionReport6th-2023English.pdf>
- Bhutan Royal Civil Service Commission. (2017). *Chapter 11*. <https://www.rcsc.gov.bt/wp-content/uploads/2017/11/Chapter-11.pdf>
- Biasi, B. (2021). The labor market for teachers under different pay schemes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 13(3), 63–102.
- Bruns, B., Schneider, B. R., and Saavedra, J. (2023). *The Politics of Transforming Education in Peru: 2007-2020*. Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 2023-135.) https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2023/135
- Buningwire, W. (2022). New salary structure: Head teachers up to RWF 1.3M. *KT Press*. <https://www.ktpress.rw/2022/08/new-salary-structure-head-teachers-up-to-rwf1-3m>
- CIF. (2024). *Annual Report 2023*. Climate Investment Fund. https://www.cif.org/sites/cif_enc/files/knowledge-documents/cif_annual_report_2023.pdf
- Cordero, T. (2024). World Bank OKs \$1.25B loans for PH resilient schools, economic recovery projects. *GMA News Online*. <https://www.gmanetwork.com/news/money/economy/911678/world-bank-oks-1-25b-loans-for-ph-resilient-schools-economic-recovery-projects/story>
- Eckstein, D., Vera, K., and Schäfer, L. (2021). *Global Climate Risk Index 2021*. Reliefweb. <https://reliefweb.int/report/world/global-climate-risk-index-2021>
- El Salvador Government. (2019). *Proposal 2019: El Salvador Ministry of Education, Science, and Technology*. <https://www.transparenciafiscal.gob.sv/downloads/pdf/PROSAL2019-21532.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2014/15*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-europe-201415>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2015/16*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b7fc491-9aea-11e6-868c-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2020/21*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/node/23278>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2024). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/teachers-salaries>
- Eurydice and OECD. (2021). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances Joint Data Collection Manual 2021*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-10/2022_Manual_DataCollection_Salaries.pdf
- Finland Ministry of Education. (2007). *Improving School Leadership, Finland. Country Background Report*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79470/opm14.pdf;jsessionid=37715353DA20981868BF4C2683520A72?sequence=1>
- GADRRRES. (2022). *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030*. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. https://gadrrres.net/files/cssf_2022-2030_en.pdf
- GFDRR. (2024). *Integrating Japan's Experience into the Global Program for Safer Schools*. Global Facility for Disaster Risk Reduction, World Bank. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/1dba60e32bafbe0a6fcd54b9bd93a52f-0360042023/original/RiR-Integrating-Japan-s-Experience-into-the-Global-Program-for-Safer-Schools-en-drmhbtokyo.pdf>
- Global Center on Adaptation and Climate Policy Initiative. (2023). *State and Trends in Climate Adaptation Finance 2023*. https://gca.org/wp-content/uploads/2023/12/State-and-Trends-in-Climate-Adaptation-Finance-2023_WEB.pdf
- Global Environment Facility. (2024). *Who we are*. <https://www.thegef.org/who-we-are>
- GPE. (2023). *Climate Smart Education Systems Initiative*. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/content/climate-smart-education-systems-initiative>
- GPE. (2024a). *Building climate smart education systems*. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/what-we-do/building-climate-smart-education-systems>

- GPE. (2024b). GPE welcomes a pledge of over US\$3 million from Japan to support climate-resilient learning in Africa/ Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/news/gpe-welcomes-pledge-over-us3-million-japan-support-climate-resilient-learning-africa>
- Green Climate Fund. (2023a). *Second Performance Review of the Green Climate Fund*. https://ieu.greenclimate.fund/sites/default/files/evaluation/10-kenya-country-case-study-report-top_0.pdf
- Green Climate Fund. (2023b). *Climate and Education Sector Initiative*. <https://www.greenclimate.fund/document/climate-and-education-sector-initiative>
- Green Climate Fund. (2023c). The Green Climate Fund, the Global Partnership for Education and Save the Children launch the world's largest investment for green schools at COP28 . <https://www.greenclimate.fund/news/green-climate-fund-global-partnership-education-and-save-children-launch-world-s-largest>
- Grenada Ministry of Education. (2023). *Grenadas Education Sector Plan 2023-2030 – Grenada, Carriacou and Petite Martinique*. <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/Grenadas-Education-Sector-Plan-2023-2030-2-1-1.pdf>
- Guatemala Ministry of Public Finance. (2023). *Acuerdo Gubernativo Número 314-2023* [Government Agreement Number 314-2023]. <https://www.onsec.gob.gt/w1/wp-content/uploads/2024/01/ACUERDO-GUBERNATIVO-314-2023-SALARIOS-MAGISTERIO-NACIONAL-2024.pdf>
- Guyana Ministry of Education. (2024). *Salary increase between 2019-2024*.
- IDFC. (2022). *IDFC Green Finance Mapping Report 2021*. International Development Finance Club. <https://www.climatepolicyinitiative.org/publication/idfc-green-finance-mapping-2021/>
- IDFC. (2024). *IDFC Green Finance Mapping Report 2023*. International Development Finance Club. <https://www.climatepolicyinitiative.org/wp-content/uploads/2023/11/IDFC-Green-Finance-Mapping-Report-2023.pdf>
- IIEP and GPE. (2022). *Education Sector Analysis: Federal Government of Somalia: Assessing Opportunities for Rebuilding the Country Through Education*. UNESCO International Institute for Educational Planning and Global Partnership for Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380838>
- Imran, M. (2022). School's out: Pakistan floods raise education fears for millions. *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/business/healthcare-pharmaceuticals/feature-schools-out-pakistan-floods-raise-education-fears-for-millions-idUSL8N32A3WW>
- INEEd. (2016). *Los salarios docentes en Uruguay: Estructura y evolución reciente* [Teacher Salaries in Uruguay: Structure and Recent Evolution]. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/salarios-docentes.pdf>
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2023). *Global Report on Internal Displacement*. https://api.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/IDMC_GRID_2023_Global_Report_on_Internal_Displacement_LR.pdf
- Italy Ministry of Instruction and Merit. (2024). Dirigenti scolastici, fissate le fasce di complessità delle scuole e reperiti nuovi fondi. Valditarà: "Riconosciamo e valorizziamo ruolo presidi nel sistema scolastico" [School managers, set the complexity ranges of schools and find new funds. Valditarà: "We recognize and value the role of principals in the school system"]. <https://www.miur.gov.it/-/dirigenti-scolastici-fissate-le-fasce-di-complessita-delle-scuole-e-reperiti-nuovi-fondi-valditara-riconosciamo-e-valorizziamo-ruolo-presidi-nel-siste>
- Japan Cabinet Office. (2023). *White Paper on Disaster Management in Japan*. https://www.bousai.go.jp/en/documentation/white_paper/pdf/2023/R5_hakusho_english.pdf
- Kenya National Treasury. (2017). *The Kenya National Green Climate Fund (GCF) Strategy*. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ke/Kenya-GCF-Coordination-Strategy_Report.pdf
- Kenya Parliament. (2024) *The Teachers Service Commission (Amendment) Bill, 2024*. www.parliament.go.ke/sites/default/files/2024-06/THE%20TEACHERS%20SERVICE%20COMMISSION%20%28AMENDMENT%29%20BILL%2C2024.pdf
- Kenya Teachers Service Commission. (2023). *Implementation of phase 1 of the third remuneration cycle for teachers* (Circular No. 14/2023). <https://www.scribd.com/document/693112797/Final-Circular-on-Teachers-Salary-Review-2023-2>
- Kleymeyer, A. M. (2017). *Introduction and Key Concepts for Adaptation Financing*. https://unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2017/WAT/06June_21-23_CC_WS_Training/presentations/Session_1_Introduction_-_Key_Concepts_Ana_Maria_Kleymeyer.pdf
- Lee, S. W. and Mao, X. (2023). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(1), 6–29.
- Letpasser. (2024). 2024 salary grade table for DepEd teachers and state university professors in the Philippines. *LETPasser*. <https://letpasser.com/philippine-government-employee-salary-grade-for-teachers>

- Malaysia Education Service Commission. (2024). *Skim Perkhidmatan Pegawai Perkhidmatan Pendidikan* [Educational Service Officer Service Scheme]. https://www.spp.gov.my/images/04-sumber/pengumuman/2023/KLASIFIKASI_PERKHIDMATAN_PENDIDIKAN.pdf
- Mendoza Choque, M. (2019). *Teacher Career Reforms in Peru*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370859>
- Mozambique Government. (2022). *Decree No. 31/2022 of 13 July*. Boletim da República, Series I, No. 134.
- Muñoz, P. and Prem, M. (2022). *Managers' Productivity and Recruitment in the Public Sector: The Case of School Principals*. Institute for Advanced Study in Toulouse. (IAST Working Paper 131.) <https://www.tse-fr.eu/publications/managers-productivity-and-recruitment-public-sector-case-school-principals>
- Mwangi, I. (2024). *Kenya: Imminent teachers' strike as TSC says Sh10bn budget cut to affect CBA, Medical Scheme*. Capital FM. <https://allafrica.com/stories/202407180049.html>
- NASUWT. (2023). *Pay Scales (England)*. National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers. <https://www.nasuwat.org.uk/advice/pay-pensions/pay-scales/pay-scales-england.html>
- Ng, A. Y.M. (2017). School leadership preparation in Malaysia: Aims, content and impact. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 1002–1019.
- Nor, N. M. and Razak, A. Z. A. (2021). Leadership as a priority area of school improvement. *Jurnal Pengurusan Dan Kepimpinan Pendidikan*, 34(2).
- Odilov, A. (2023). Teacher career structure reforms in Uzbekistan: The current challenges and lessons learned from top-performing education systems. *Science and Innovation*, 2(6).
- OECD. (2021). *OECD Development Co-operation Peer Reviews: Germany 2021*. (OECD Development Co-operation Peer Reviews.) <https://doi.org/10.1787/bb32a97d-en>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD. (2024). International aid rises in 2023 with increased support to Ukraine and humanitarian needs. <https://www.oecd.org/en/about/news/press-releases/2024/04/international-aid-rises-in-2023-with-increased-support-to-ukraine-and-humanitarian-needs.html>
- Pakistan Government. (2022). *Revision of Basic Pay Scales and Allowances of Civil Servants of the Federal Government (2022)*. https://www.finance.gov.pk/circulars/circular_01072022.pdf
- Peru Ministry of Education. (2024). *MINEDU 2024: Remuneración mensual de docentes nombrados y contratados* [Monthly remuneration of appointed and contracted teachers]. <https://www.elprofvirtual.net/minedu-2024-remuneracion-mensual-de-docentes-nombrados-y-contratados>
- Republic of Moldova Government. (2020). *Annex No. 7: Occupational Group Education and Research (E)*. https://www.legis.md/UserFiles/Image/RO/2020/mo%20240%20md/an_7_270.doc
- Rwanda Government. (2022). *FONERWA*. https://cdkn.org/sites/default/files/files/1106_cidt_engagement_webready.pdf
- Rwanda Green Fund. (2022). *Contributing to ESD through environmental and climate change mainstreaming in educational institutions*. <https://www.greenfund.rw/backendpd/content/contributing-esd-through-environmental-and-climate-change-mainstreaming-educational>
- Saint Lucia Government. (2022a). *Internal Job Notification*. <https://www.govt.lc/media.govt.lc/www/Vacancies/Jobs/advertisement---soufriere-comprehensive-secondary.pdf>
- Saint Lucia Government. (2022b). *Internal Job Notification*. <https://www.govt.lc/media.govt.lc/www/Vacancies/Jobs/advertisement---bocage-combined2.pdf>
- Sakurai, A. (2016). Governance of the education sector and disaster risk reduction. In K. Shiwaku et al. (Eds.), *Disaster Resilience of Education Systems* (pp. 11–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-4-431-55982-5_2
- School Updates. (2024). *New primary headteacher monthly salary*. <https://schoolupdates.co.ke/2024/06/20/new-primary-headteacher-monthly-salary-following-updated-tsc-salary-increment-for-teachers>
- Singh, G. (2019). Restructuring the National Professional Qualification for Educational Leaders (NPQEL) in Malaysia: A summary report. *International Online Journal of Educational Leadership*, 3, 4–21.
- Southerland, R., Skalon, T., and Allan, S. (2024). Budgeting for resilience: A blueprint for incorporating disaster risk into governments' budgets. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/en/governance/budgeting-resilience-blueprint-incorporating-disaster-risk-governments-budgets>
- Statistics Finland. (2023). *Local government sector wages and salaries: Documentation of statistics*. <https://stat.fi/en/statistics/documentation/ksp/2024-06-23>
- Teachers News. (2024a). *TSC teacher promotions to come easily as abolition of CPG rules sets in*.
- Teachers News. (2024b). *TSC monthly salary scales for all job groups for teachers*.

- Teachers Service Commission. (2019). Career progression guidelines for teachers. <https://teachersupdates.news/tsc-career-progression-guidelines-for-teachers>
- Teachers Updates. (2024). Salary and allowances for TSC deputy principals and headteachers (Job Grade C5, T-10). <https://teachersupdates.news/salary-and-allowances-for-tsc-deputy-principals-and-headteachers-job-grade-c5-t-10>
- Thailand Government. (2024). *National Adaptation Plan: Thailand*. <https://unfccc.int/documents/638001>
- Tsuda, T. (2019). Japan's disaster risk financing: Framework and policies. In A. Kamesaka and F. Waldenberger (Eds.), *Governance, Risk and Financial Impact of Mega Disasters: Lessons from Japan* (pp. 13–34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9005-0_2
- UNDRR. (2023). *Annual Report 2022*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction. <https://www.undrr.org/media/87329/download?startDownload=20240719>
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report, 2021/2: Non-state Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?*
- UNESCO. (2024). *The Declaration on the Common Agenda for Education and Climate Change at COP28*. <https://www.unesco.org/en/articles/declaration-common-agenda-education-and-climate-change-cop28>
- UNESCO and World Bank. (2024). *2024 Education Finance Watch. Global Education Monitoring Report*, UNESCO Institute for Statistics and World Bank. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391641>
- UNFCCC. (1997). *Kyoto Protocol to the United Nations Framework Convention on Climate Change*. United Nations Framework Convention on Climate Change. <https://unfccc.int/documents/2409>
- United Nations. (1992). *United Nations Framework Convention on Climate Change*. https://treaties.un.org/doc/source/RecentTexts/unfccc_eng.pdf
- United Nations. (2015). *Paris Agreement*. https://unfccc.int/sites/default/files/english_paris_agreement.pdf
- United States Bureau of Labor Statistics. (2024). *Elementary, middle, and high school principals*. <https://www.bls.gov/ooh/management/elementary-middle-and-high-school-principals.htm>
- World Bank. (2015). *Peru: What Are the Challenges in Introducing a Results-based Approach for the Selection of School Principals?* <https://documents1.worldbank.org/curated/en/184861619508610790/pdf/Peru-What-are-the-Challenges-in-Introducing-a-Results-Based-Approach-for-the-Selection-of-School-Principals.pdf>
- World Bank. (2016). *Making Schools Resilient at Scale: The Case of Japan*. World Bank and Global Facility for Disaster Reduction and Recovery. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/a1d27349-9ad6-50b0-825b-3958508ca7a1/content>
- World Bank. (2019). *Roadmap for Safer and Resilient Schools: Guidance Note V2*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/364501572368150737/pdf/Roadmap-for-Safer-and-Resilient-Schools-Guidance-Note-V2.pdf>
- World Bank. (2021a). *Appraisal Stage Program Information Document: Financing Locally Led Climate Action Program*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/333491624637304974/pdf/Appraisal-Stage-Program-Information-Document-PID-Financing-Locally-Led-Climate-Action-Program-P173065.pdf>
- World Bank. (2021b). *Eswatini Education Sector Analysis 2021*. <https://doi.org/10.1596/35787>
- World Bank. (2021c). *Peru: Improving the Principal-Appointment Process Using a Results-Based Approach*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/979581644991343307/pdf/Peru-Improving-the-Principal-Appointment-Process-Using-a-Results-Based-Approach.pdf>
- World Bank. (2022). *Securing a Future with Safer Schools: Building Resilience in Pacific Schools*. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2022/05/30/securing-a-future-with-safer-schools-building-resilience-in-pacific-schools>
- World Bank. (2024). *Building Safer and More Resilient Schools in a Changing Climate*. <https://projects.worldbank.org/en/results/2024/03/08/building-safer-and-more-resilient-schools-in-a-changing-climate>
- Zambian Observer. (2024). *Ministry of Education (MOE) salary scales*. <https://zambianobserver.com/ministry-of-education-moe-salary-scales>

Liderazgo en la educación

LIDERAR POR EL APRENDIZAJE

Los líderes educativos marcan el rumbo de sus equipos, instituciones y países. No hay una única manera de liderar, lo que dificulta la medición del impacto de los líderes. Sin embargo, es imprescindible contar con un sólido liderazgo tanto a nivel escolar como político y de sistema para poder impulsar la educación en la dirección correcta, ya que los retos educativos siguen siendo desalentadores.

El concepto de liderazgo escolar se ha desarrollado de forma diferente en los distintos países y a lo largo del tiempo. El margen para ejercer funciones y tomar decisiones, el contexto de trabajo y los antecedentes personales determinan la actuación de los líderes. Además, cada vez se reconoce más la necesidad de desplazar el énfasis en las funciones administrativas y burocráticas hacia los resultados educativos, como el aprendizaje, la inclusión y el bienestar.

El *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5* evalúa los avances hacia los objetivos de 2030 y muestra que, aunque hay más niños escolarizados y que terminan la educación secundaria que nunca, en muchos ámbitos se ha producido un estancamiento. El liderazgo es fundamental para abordar esta cuestión. No hay escuelas que mejoren los resultados de los alumnos sin un buen líder que muestre el camino. A partir de una revisión de la legislación y las políticas de selección, preparación y condiciones de trabajo de los directores de centros escolares en 211 sistemas educativos, el informe analiza las palancas políticas que podrían contribuir a atraer y retener a líderes con talento.

El potencial del liderazgo no se limita a los líderes escolares: se extiende a personas que ocupan puestos en otras partes del sistema educativo, así como fuera de él, desde subdirectores, profesores y alumnos, cuando el liderazgo es compartido, hasta dirigentes políticos, miembros de la sociedad civil, organizaciones internacionales, sindicatos y medios de comunicación, que contribuyen a dar forma a los objetivos educativos.

El informe hace un llamamiento a los esfuerzos para desarrollar líderes en cuatro dimensiones clave de liderazgo para que puedan *fixar expectativas, centrarse en el aprendizaje, fomentar la colaboración y contribuir al desarrollo de las personas*. Para que estas dimensiones se hagan realidad, se debe confiar en las personas que ocupan puestos de liderazgo y facultarlas para ello; reclutarlas mediante prácticas de contratación justas; apoyarlas para que crezcan; y animarlas a desarrollar culturas de colaboración. El informe también pide que se invierta en la capacidad de los funcionarios de educación para actuar como líderes del sistema, haciendo especial hincapié en el liderazgo pedagógico y la garantía de calidad.



unesco

Informe de seguimiento de
la educación en el mundo

