

Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2015



Fuente: Informe de Seguimiento de la EPT 2015

La duodécima edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* —que aparece en 2015, la fecha límite para la consecución de los seis objetivos definidos en el Foro Mundial sobre la Educación que se celebró en Dakar (Senegal) en 2000—, en un momento en el que la comunidad mundial se prepara para una nueva agenda de desarrollo y educación, recapitula los logros pasados y reflexiona sobre los desafíos futuros.

Se han producido avances notables. Las labores de **universalización de la enseñanza primaria** se han acelerado, las **disparidades entre los sexos se han reducido en muchos países** y los gobiernos están poniendo mayor empeño en lograr que los niños y niñas reciban una **educación de buena calidad**.

No obstante, **el mundo no ha conseguido cumplir su compromiso global con la Educación para Todos (EPT)**. En él todavía hay **58 millones de niños y niñas sin escolarizar** y otros **100 millones que no terminan la enseñanza primaria**.

La **desigualdad** en la educación ha aumentado, y los más pobres y desfavorecidos cargan con las peores consecuencias. La probabilidad de no ir a la escuela es cuatro veces mayor entre los menores más pobres del mundo que entre los más ricos, y cinco veces mayor la de no terminar la enseñanza primaria. Los **conflictos** siguen siendo enormes barreras para la educación, y la ya elevada proporción de niños y niñas sin escolarizar que vive en zonas de conflicto va en aumento. Globalmente, la **mala calidad de aprendizaje en la enseñanza primaria** hace que todavía haya millones de menores que dejan la escuela sin haber adquirido las competencias básicas.

Además, **la educación sigue estando insuficientemente financiada**. Muchos gobiernos han incrementado el gasto educativo, pero pocos han dado prioridad a la educación en los presupuestos nacionales y la mayoría le asigna **menos del 20% recomendado para subsanar los déficits de financiación**. Algo similar ocurre con los **donantes** que, tras impulsar en un principio los presupuestos de ayuda, **han reducido desde 2010 su apoyo a la educación** y no han dado la suficiente prioridad a los países más necesitados.

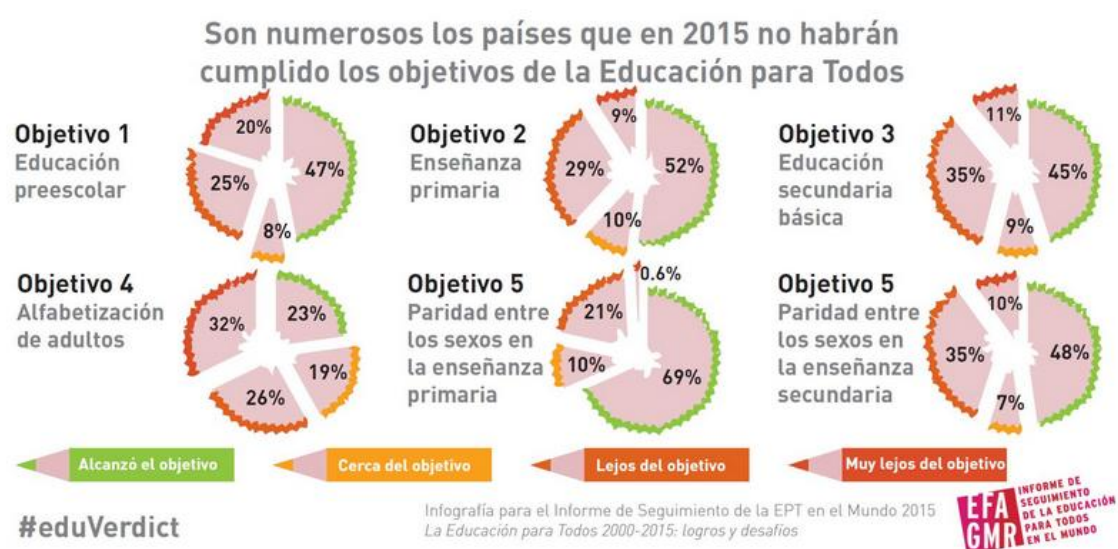
Con el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo se ha evaluado casi año por año desde 2002 el progreso educativo de unos 200 países y territorios. Esta labor proseguirá, en el marco de la aplicación de la agenda para el desarrollo sostenible después de 2015, con la publicación del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.

1. Progresos realizados hacia el logro de la EPT

Los esfuerzos desplegados desde 2000 para promover la educación en todo el mundo se centraron fundamentalmente en velar por que todos los niños y niñas fuesen a la escuela. La meta de la EPT y de los ODM de lograr el **acceso a la enseñanza primaria universal (EPU)** se aplicaba sobre todo a los países más pobres. **La concentración en la EPU restó atención a otros aspectos fundamentales**, como la calidad de la educación, la atención y educación de la primera infancia (AEPI) y la alfabetización de adultos. En general, ni siquiera se cumplió la meta de la EPU, para no hablar de los objetivos más ambiciosos de la EPT, y los más desfavorecidos siguieron siendo los últimos en beneficiarse.

Sin embargo, no hay que subestimar los logros. Para 2015 el mundo habrá progresado más que si se hubieran mantenido las tendencias de los años noventa. Asimismo, **el seguimiento de los progresos realizados en el ámbito educativo ha mejorado** y se ha ampliado desde que se celebró el Foro de Dakar.

Por último, puede decirse que el movimiento de la EPT ha sido un éxito matizado, incluso si en conjunto los asociados de la EPT no han cumplido sus compromisos. Ahora bien, una enseñanza extraída al cabo de estos 15 años es que, si bien las soluciones técnicas son importantes, la **influencia y el impulso políticos** tienen aún más importancia y son **fundamentales a la hora de aplicar reformas y medidas en la escala requerida para la consecución de la EPT a nivel nacional**. Precisamente, el debate sobre la agenda posterior a 2015 puede ser una oportunidad para definir reformas y medidas que tengan el alcance necesario.



Fuente: Informe de Seguimiento de la EPT 2015

Objetivo 1: Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI).

Desde 2000 se han hecho **progresos con respecto al número de niños y niñas que han participado en programas de AEPI a nivel mundial** (un incremento de casi dos tercios desde 1999). Sin embargo, los **menores de grupos marginados aún no tienen acceso a esos programas**.

Se han hecho algunos progresos en materia de supervivencia y nutrición, pero **la calidad de la atención sigue siendo baja**. Entre 1990 y 2013 el **nivel de mortalidad infantil se redujo** de 90 a 46 defunciones por 1000 nacidos vivos, pero no se ha alcanzado la meta del ODM, establecida en reducirla en dos tercios con respecto a los niveles de 1990. La **nutrición infantil ha mejorado, pero no en la medida necesaria**; muchos países del África Subsahariana están en la peor situación. Se necesita progresar en materia de licencias parentales y buenas prácticas de crianza.

En Dakar se instó a los países a mejorar la AEPI integral, en particular la destinada a los pobres y los marginados, y se recomendó la adopción de políticas nacionales multisectoriales. En 2014, 78 países las habían adoptado y otros 23 las estaban elaborando.

Los sistemas educativos de enseñanza preescolar y la matriculación en este nivel educativo han aumentado rápidamente en algunos países. Entre 1999 y 2012 la matriculación aumentó un 64% (hasta 184 millones) con escasa disparidad de género. Sin embargo, **los progresos han sido desiguales** y las mayores disparidades se registraron entre las zonas urbanas y las rurales, y entre las distintas comunidades y regiones de los países. Son medios para impulsar la matriculación: la escolarización obligatoria; incluir la educación preescolar en el ciclo de la educación básica; la supresión de las tasas escolares; los incentivos financieros; campañas de sensibilización.



Fuente: Informe de Seguimiento de la EPT 2015

Se ha producido un **incremento de la matriculación en el sector privado**; al respecto se plantean dos problemas. Cuando el acceso a la AEPI depende del pago de tasas, **los más pobres suelen resultar excluidos**; y es poco probable que los proveedores privados se establezcan en zonas remotas y de población diseminada. Además, en los países de ingresos bajos y medios bajos hay muchas escuelas privadas de bajo costo que funcionan en condiciones deficientes sin estar inscritas en los registros gubernamentales. Incluso en países de ingresos altos, las hay de baja calidad.

Muchas veces se contrata personal docente sin formación; y la baja posición profesional de los docentes y su bajo nivel de remuneración, determinan un frecuente cambio de personal, lo cual va en detrimento de los resultados del aprendizaje.

Objetivo 2. Enseñanza Primaria Universal (EPU)

Era el objetivo más destacado de la EPT, como lo refleja su inclusión en los ODM. **Contó con suficiente financiación y apoyo político y un amplio seguimiento.** Sin embargo **no se alcanzará en 2015.**

En 2012, casi 58 millones de niños y niñas en edad de cursar la enseñanza primaria no estaban escolarizados. Si bien las **tasas netas de matriculación registraron aumentos considerables** y se ha **reducido el número de niños y niñas que nunca han ido a la escuela**; en algunos países sigue habiendo grandes poblaciones no escolarizadas, la mayoría de los países aún tienen mucho por hacer para lograr que los menores, en especial los más pobres, terminen la escuela primaria, y los progresos realizados varían según los países.

En principio, la escolaridad es gratuita en la mayoría de los países. Como demostró la experiencia de los años noventa, el repentino aumento de la matriculación después de la supresión de las tasas escolares puede rebasar la capacidad del sistema de enseñanza primaria. En consecuencia, posteriormente muchos países aplicaron un enfoque gradual. Sin embargo, los subsidios per cápita, concedidos en el marco de iniciativas de supresión de las tasas, a menudo fueron insuficientes, se administraron con poca eficiencia y no se orientaron correctamente. El éxito de algunos enfoques se debió al aumento de la demanda. **Las iniciativas encaminadas a incrementar la demanda familiar de escolaridad primaria abarcan la reducción de diversas cargas financieras**, como las relacionadas con el transporte, los almuerzos escolares y los uniformes.

Las intervenciones relacionadas con la oferta han contribuido a aumentar el acceso a la enseñanza primaria. Los proyectos **de construcción de infraestructuras, como escuelas y carreteras, han tenido un fuerte impacto en el acceso a la educación**. Ha habido un incremento en las intervenciones de salud, que también pueden tener efectos fundamentales en los resultados educativos. Además, un número creciente de instituciones no gubernamentales, como las escuelas privadas, comunitarias y no formales, imparten educación paralelamente a las escuelas públicas.

Para lograr la enseñanza primaria universal es **fundamental llegar a los marginados**. Gracias a los progresos en la legislación y las políticas, **ha aumentado la participación de muchos grupos desfavorecidos en la enseñanza primaria**. Sin embargo, sigue habiendo **obstáculos** para el acceso de los grupos marginados a la educación, por motivos de **pobreza, género, casta, origen étnico y lingüístico, raza, discapacidad, ubicación geográfica y medios de vida**. El **trabajo infantil** repercute en la escolarización y en los logros educativos. La disponibilidad de servicios de educación y la aplicación efectiva de la legislación en esa materia pueden reducir el trabajo infantil, lo cual redundará en una mejora de los resultados educativos y una reducción de la pobreza. No se ha priorizado la educación de los niños y niñas afectados por el VIH y el sida. Para los menores con discapacidades, aumenta el riesgo de quedar excluidos de la educación. Los niños y niñas marginados suelen padecer múltiples desventajas, que se refuerzan mutuamente.



La educación en situaciones de emergencias complejas – tales como guerras, disturbios civiles y desplazamientos masivos de personas – representa un problema cada vez más importante y grave. En 2003, el establecimiento de unas **normas mínimas para la educación en esas situaciones supuso un paso fundamental**; otro logro notable es el aumento del compromiso de la Alianza Mundial para la Educación relativo a la financiación destinada a los Estados frágiles. Sin embargo, a pesar de esos avances, la ausencia de recursos para la educación en los presupuestos para la ayuda humanitaria sigue siendo un problema ingente.

Objetivo 3. Competencias de jóvenes y adultos

El Informe de 2015 se centra en **tres tipos de competencias: básicas** (la alfabetización y los conocimientos de aritmética elemental necesarios para acceder a un empleo decente); **transferibles**; **técnicas y profesionales**.

El **principal indicador de los progresos** con respecto a las oportunidades de adquirir competencias básicas es el **acceso a la enseñanza secundaria**. Se han hecho progresos importantes en la ampliación del acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria, e incluso al segundo, pero persiste la desigualdad relacionada con el nivel de ingresos y el lugar de domicilio. Muchos niños y niñas, en particular los que pertenecen a hogares pobres, a menudo deben trabajar, lo cual va en detrimento de su participación, permanencia y resultados académicos en la educación secundaria. Muchos niños y niñas migrantes corren el riesgo de resultar aún más marginados a menos que los países garanticen su acceso a la escuela secundaria.

La **supresión de las tasas escolares ha contribuido al incremento de la matriculación en la enseñanza secundaria**. El aumento de la tasa de terminación de la enseñanza primaria registrado en muchos países también ha contribuido al incremento de la matriculación en secundaria.

Los países se han comprometido a atender las necesidades educativas de los jóvenes y los adultos cuyas oportunidades de educación formal se hayan frustrado y ya no asistan a la escuela. El informe señala ejemplos de programas alternativos, de “segunda oportunidad” y no formales, en países asiáticos.

Las competencias transferibles, son aquellas que favorecen el progreso social. En el Informe de 2015 se examinan dos tipos de ellas, el **conocimiento sobre el VIH y el sida** (ha aumentado pero dista mucho de ser universal) y las **actitudes con respecto a la igualdad de género** (no han mejorado de manera uniforme)

En cuanto a **las competencias técnicas y profesionales**, en 28 países se registraron aumentos o disminuciones acusados de la proporción de estudiantes matriculados en itinerarios formativos profesionales (distintos de los itinerarios de formación general) del total de alumnos escolarizados en la enseñanza secundaria. **Se ha prestado mucha más atención a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) en los últimos años, especialmente en el seno de la Unión Europea y de la OCDE.**

El Informe también señala que, en los últimos años, cuatro países que han intentado abordar la igualdad de oportunidades en la educación de adultos han logrado resultados dispares.

En muchos países están realizándose mediciones directas de las competencias “duras” y “blandas”. Las competencias socio-afectivas (“blandas”) pueden adquirirse por medio de experiencias escolares positivas y revestir tanta importancia como las competencias cognitivas (“duras”) para lograr resultados positivos en el mercado de trabajo.

Objetivo 4. Alfabetización de adultos

Ha habido muchos cambios positivos en los enfoques de la alfabetización de adultos desde 2000. Sin embargo, muy pocos países alcanzarán el objetivo de reducir a la mitad, antes del final de 2015, la tasa de adultos analfabetos que se registraba en 2000. **Casi 781 millones de adultos tienen competencias deficientes en lectura y escritura.**

La reducción de las tasas de analfabetismo de los adultos refleja, en parte, la llegada a la edad adulta de segmentos más jóvenes e instruidos; por lo que en el Informe se considera que casi no ha habido mejoras reales en la alfabetización de los adultos desde 2000. **El avance es más rápido entre las mujeres que entre los hombres**, pero progresos hacia la paridad insuficientes.

Desde 2000, se ha aceptado que la alfabetización es un proceso continuo de adquisición de competencias y se han introducido investigaciones para comprobar no solo si los adultos “saben leer y escribir” o son “analfabetos”, sino también cuál es su nivel de alfabetización. Por ej., en países como España, Francia e Italia, más de uno de cada cuatro adultos tienen unas competencias en lectura y escritura insuficientes.

Cuatro factores pueden ayudar a explicar la lentitud de los progresos: el **grado de compromiso político** a escala mundial, que ha sido ambiguo; la **escasa eficacia**, a escala mundial, de las campañas y los programas de alfabetización; los **programas de alfabetización en lenguas maternas no han contribuido significativamente** a la mejora de las competencias; los **cambios en la vida diaria** no se han traducido en un aumento de la demanda de programas de alfabetización.

Objetivo 5. Paridad e igualdad de género

Desde 2000, los **avances en la consecución de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria han sido desiguales**. **No se logró el objetivo de la paridad entre los sexos en la escolarización en la enseñanza primaria** antes de que finalizara 2005, y solo un 69% de los países la habrá alcanzado en 2015. En la enseñanza secundaria, solo el 48% de los países habrá logrado la paridad entre los sexos antes de que termine 2015.

La igualdad entre los sexos es más compleja que la paridad entre hombres y mujeres y su medición entraña mayores dificultades. Requiere analizar la calidad de las experiencias de los niños y las niñas en las aulas y en la comunidad escolar, su rendimiento escolar y sus aspiraciones de cara al futuro.

La **disparidad entre los sexos en la escolarización en la enseñanza primaria se ha reducido considerablemente desde 1999, pero no se ha eliminado**. Entre los 161 países sobre los que se dispone

de datos relativos a 1999 y a 2012, el número de los que han logrado la paridad (entendiéndose como tal un índice de paridad entre los sexos (IPS) de entre 0,97 y 1,03) aumentó de 83 a 104. De los países que todavía han de alcanzar la paridad, la mayoría presentaba una disparidad en detrimento de las niñas y en solo nueve la disparidad afectaba más a los niños. Se registró una mejora acusada en la reducción de la disparidad en el Asia Meridional y Occidental. Los Estados Árabes y el África Subsahariana siguen estando lejos de lograr la paridad entre los sexos.

Las **niñas más pobres siguen siendo las que menos probabilidades tienen de escolarizarse**, pero, si se escolarizan, tienen las mismas probabilidades, o más, de continuar hasta los grados superiores de la enseñanza primaria. Con frecuencia, la disparidad entre los niños y las niñas en la terminación de la enseñanza primaria ha sido mucho mayor entre los grupos de alumnos más pobres que entre los más ricos.

Es mayor el número de países en que se observa disparidad entre los sexos en la enseñanza secundaria que en primaria. En el **África Subsahariana y en el Asia Meridional y Occidental**, las niñas continuaban estando en una **mayor situación de desventaja en la escolarización en secundaria**; no así en América Latina y el Caribe. Los niños tienen más probabilidades de abandonar los estudios.

Los gobiernos han realizado un apoyo sin precedentes a la paridad y la igualdad entre los sexos. No obstante, en muchos países, los recursos para lograr cambios han sido insuficientes y las dependencias de género han sido marginadas en el seno de las instituciones; persisten leyes y prácticas discriminatorias relacionadas con el derecho de sucesiones, y la prevalencia de los matrimonios a edad temprana sigue siendo inaceptablemente alta.

Los gobiernos, las ONG y la sociedad civil han intentado reducir las disparidades entre los sexos de **tres maneras principales**: promover valores y actitudes positivas respecto de la educación de las niñas y las jóvenes por medio de la **movilización de las comunidades y las campañas de promoción**; facilitar **incentivos que compensen los costos escolares y de oportunidad**; y hacer frente al **matrimonio a edad temprana y los embarazos en la adolescencia**. Los progresos realizados en la eliminación del matrimonio infantil a escala mundial han sido lentos. Un incremento del número de escuelas, incluidas las escuelas solo para las niñas y las jóvenes, así como la mejora de sus instalaciones (en particular el agua y el saneamiento), pueden favorecer un aumento de la asistencia de las niñas y las jóvenes.



Fuente: Informe de Seguimiento de la EPT 2015

Cuatro factores son fundamentales para mejorar la calidad del aprendizaje, en especial para las niñas: lograr que **aumente el número de docentes**, incluidas las maestras y profesoras, y su calidad; **eliminar los prejuicios sexistas de los planes y programas de estudios** y de los manuales escolares; lograr, por medio de la formación, que en las prácticas docentes en el aula se tomen más en consideración las

cuestiones de género; y **hacer frente a la violencia sexista**. Ésta en entornos escolares es un fenómeno muy extendido. Es más probable que los niños y los jóvenes sean objeto de violencia física y las niñas y las jóvenes, por su parte, de acoso y abusos sexuales a manos de docentes y alumnos varones. En general, hay pocos datos que indiquen que una mayor sensibilización sobre la prevalencia de la violencia por razones de género en las escuelas se traduzca en medidas eficaces para reducir esa violencia.

Objetivo 6. Calidad de la educación

Aunque muchos países han realizado enormes progresos en materia de acceso a la educación desde el Foro Mundial de Dakar, **la mejora de la calidad no siempre ha avanzado al mismo ritmo**.

A medida que aumenta la escolarización, es probable que un número cada vez mayor de los menores que ingresan en los sistemas escolares provenga de grupos marginados, tenga una discapacidad o esté afectado por la malnutrición o la pobreza. También son mayores las probabilidades de que esos nuevos alumnos procedan de hogares con padres menos alfabetizados o en los que se hablen idiomas no oficiales. La repercusión de esos factores hace pensar en que el aumento del número de niños y niñas escolarizados vendría acompañado de unos niveles de instrucción más bajos. No obstante, en la mayoría de las evaluaciones regionales e internacionales no se refleja ese empeoramiento.

Se necesitan **evaluaciones del aprendizaje** a gran escala, basadas en encuestas por muestreo que proporcionen información de todo un país sobre los resultados del aprendizaje. En la mayoría de las evaluaciones nacionales se insta a las autoridades educativas a que mejoren los niveles de conocimientos y competencias de los alumnos: la reforma de los planes y programas de estudios y revisión de los manuales escolares, la capacitación y la formación permanente de los docentes, la elaboración de material pedagógico, la participación de los padres, los niveles de rendimiento y la asignación de los recursos a fin de ayudar a las escuelas con resultados insuficientes.

Las organizaciones de la sociedad civil participan, cada vez más, en las actividades de evaluación con la finalidad de orientar las políticas de educación.

Las evaluaciones de los aprendizajes en los primeros grados, ofrecen un panorama alarmante: **muchos niños y niñas pasan dos o tres años escolarizados sin aprender a leer ni una sola palabra**, y en un gran número de escuelas **no se enseñan a los alumnos las nociones básicas de aritmética**. Los resultados de esos dos tipos de evaluaciones han llevado a que los gobiernos y los donantes reconsideren las políticas.

Las evaluaciones regionales e internacionales contribuyen a la medición de la equidad en el aprendizaje. La mayoría de los países de la OCDE han iniciado la reforma de sus políticas y han puesto en marcha iniciativas con objeto de responder directamente a los resultados del PISA de la OCDE.¹

Es fundamental invertir en los **docentes**. A fin de atraer y conservar a buenos docentes, es preciso que los responsables de la formulación de políticas logren que mejore la formación de los docentes, los distribuyan de manera más equitativa, los incentiven con salarios adecuados y creen planes de carrera atractivos. A pesar de los progresos registrados, la **escasez de docentes continúa siendo un problema grave**. La disparidad en la proporción alumnos/docente en las distintas regiones sigue siendo elevada. No obstante, en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria se mantuvo constante o disminuyó en la mayoría de los países sobre los que se cuenta con datos del último decenio.

Entre 2012 y 2015, se habrían necesitado 4 millones de docentes para lograr la EPU. En algunas regiones y países se habrían necesitado muchos más docentes de primaria adicionales que en otras.

¹ En el PISA se reúne información sobre los estudiantes de 15 años de edad que permite relacionar la procedencia de un entorno social desfavorecido con las competencias adquiridas en lectura, escritura y aritmética. Las evaluaciones del aprendizaje también han influido en la reforma de los planes y programas de estudios y en la reforma pedagógica en otros muchos países. Sin embargo, cabe la posibilidad de que la publicación de comparaciones desaliente la participación de países más pobres en los que pocos niños adquieren los conocimientos básicos. Algunos países han modificado los contenidos previstos de las materias examinadas con la finalidad de reflejar mejor las competencias transversales de los planes de estudios que se evalúan en el PISA.

La mayor escasez se registra en el número de docentes formados. Muchos países han incrementado el número de docentes rápidamente por medio de la contratación de personas que no contaban con cualificaciones adecuadas. Las proyecciones respecto de 46 países mostraban que, antes de que terminara 2015, en 12 de ellos, menos de un 75% del profesorado tendría una formación acorde con las normas nacionales.

El número total de docentes y la proporción media alumnos/docente pueden ocultar una distribución desigual de los docentes dentro de un país, lo que plantea problemas de equidad. En general, se observa una diferencia acusada y permanente entre los prestatarios públicos y privados.

Aumenta la utilización de docentes interinos, lo cual es motivo de preocupación. Los interinos es probable que no tengan formación alguna o que tengan menos de un mes de capacitación. En general, los interinos son más eficaces cuando la participación de los padres o de la comunidad es mayor.

Con respecto a los **recursos disponibles**, existen tres factores que contribuyen a una enseñanza de buena calidad: el suministro, la distribución y la utilización de los materiales de aprendizaje; un entorno físico accesible y seguro con instalaciones y servicios adecuados; y el tiempo dedicado a enseñar y aprender en el aula.

Los **cuatro aspectos siguientes contribuyen a una educación de buena calidad**: unos planes y programas de estudios pertinentes e inclusivos; un planteamiento pedagógico eficaz y adecuado (una pedagogía centrada en el educando); el uso de los idiomas maternos de los alumnos; y la utilización de una tecnología apropiada.

Desde 2000, ha aumentado **la escolarización en establecimientos de enseñanza privados**. Con frecuencia, los alumnos de estos establecimientos logran mejores resultados en las evaluaciones del aprendizaje que los que obtienen los alumnos de las escuelas públicas, probablemente porque los estudiantes de medios sociales más favorecidos suelen asistir a escuelas privadas. Casi no hay pruebas de que los establecimientos privados ofrezcan formas innovadoras de mejorar la calidad de la educación. De hecho, es posible que las escuelas públicas tengan mayor margen de maniobra para ser innovadoras.

2. Financiación

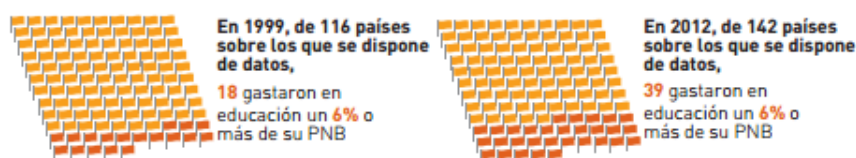
La promesa hecha en Dakar de que **ningún país debería verse frustrado en su empeño por lograr los objetivos de la EPT por falta de recursos**, ha sido **uno de los mayores fracasos del periodo de la EPT**.

Los donantes no cumplieron sus promesas. Aunque son encomiables los esfuerzos de muchos gobiernos de países de bajos ingresos al establecer un nuevo orden de prioridades en los presupuestos de educación en favor de la enseñanza primaria, es necesario hacer más para conceder prioridad al gasto en educación en general. El apoyo financiero de los gobiernos y los donantes a los otros objetivos de la EPT ha sido insignificante y los avances en su consecución, muy escasos.

- **Gasto público interno**

Según el Marco de Dakar, los **gobiernos nacionales serían las principales fuentes de financiación de la EPT**. Esas expectativas se han confirmado incluso en regiones que dependen de la ayuda: **el gasto público interno es muy superior a la asistencia externa**. No obstante, los países han avanzado de manera desigual en la prioridad concedida a la educación y el gasto en educación no siempre ha corrido parejo con el aumento de la escolarización y el crecimiento económico.

En muchos presupuestos nacionales la educación no es una prioridad. El gasto público en enseñanza primaria como proporción del gasto público total en educación, tanto en 1999 como en 2012, en pocos países había aumentado.



Fuente: Informe de Seguimiento de la EPT 2015

A pesar de las medidas adoptadas a lo largo del último decenio, persiste la corrupción en el sector de la educación y los costos los han soportado principalmente los pobres. Muchos países siguen desembolsando financiación con arreglo al modelo de la misma cantidad por niño, en el que no se tienen en cuenta las diferencias entre las escuelas y las regiones y las necesidades de los grupos desfavorecidos.

En el caso de la mayoría de los países de bajos ingresos, hay suficientes razones de peso que justifican un mayor gasto en la enseñanza primaria, el nivel al que es más probable que accedan los niños de los hogares más pobres. Sin embargo, en 2012, los países de bajos ingresos gastaron, de media, 11 veces más por cada estudiante matriculado en la enseñanza superior que por alumno de primaria.

En muchos países, el problema no estriba en un gasto nacional insuficiente en educación, sino en los elevados costos que recaen en los hogares. En general, **cuanto más pobre es un país, mayor es la carga que soportan los hogares.**

- **Asistencia internacional para el desarrollo**

Aunque, en promedio, la **ayuda a la educación básica aumentó en un 6% anual**, la proporción de la ayuda total desembolsada que se destinó a la educación **permaneció estable en el decenio posterior a Dakar y nunca superó el 10%**. En cambio, la proporción de la ayuda total que se destinó a la salud aumentó del 9% al 14%. En conjunto, la ayuda a la educación desembolsada aumentó constantemente después de Dakar hasta 2010, pero se redujo en un 10% entre 2010 y 2012.

La ayuda a la educación básica, se incrementó considerablemente a lo largo de 2009 y 2010 y, entre 2010 y 2012, disminuyó en un 15%. En cambio, la ayuda a la enseñanza postsecundaria se redujo en un 6%. En términos absolutos, en 2012, la ayuda a la enseñanza postsecundaria fue más cuantiosa que la destinada a la educación básica.

La financiación externa de la educación se ha centrado principalmente en la enseñanza primaria, desatendiendo otros objetivos de la EPT. La ayuda a la formación en competencias básicas para la vida de los jóvenes y los adultos y la ayuda a la enseñanza preescolar, como proporción de los desembolsos totales en concepto de ayuda a la educación básica, han disminuido. En las estrategias de los donantes se presta **escasa atención a la educación de adultos, el aprendizaje a distancia, la educación no formal y la educación para niños y niñas con necesidades especiales.**

La Alianza Mundial para la Educación podría desempeñar una función clave en la coordinación mundial de la ayuda, pero carece del apoyo financiero necesario.

El resultado más tangible de la ayuda a la educación ha sido el aumento de la escolarización, especialmente en la educación básica. Se ha observado que los efectos de la ayuda externa en la paridad entre los sexos son mínimos.

En el último decenio **el sector de la educación ha intentado convencer al sector de la ayuda humanitaria de que la inversión en la educación puede salvar vidas.** Sin embargo, continúa desatendiéndose la ayuda a la educación en un sistema de ayuda humanitaria cuyos recursos ya son, de por sí, insuficientes. En algunos países, las ONG se han convertido en prestatarios importantes de servicios básicos, y su gasto en educación indica que sus metas son acordes con objetivos de la EPT que

tradicionalmente han sido desatendidos por los gobiernos y los donantes, como la educación no formal y la AEPI.

En 2010, el Grupo Directivo sobre Financiación Innovadora para el Desarrollo recomendó los nueve mecanismos siguientes con miras a lograr un incremento de la financiación que recibe el sector de la educación: un impuesto sobre las transacciones financieras, los bonos de educación en moneda local, los fondos de capital riesgo, los bonos de la diáspora, las contribuciones voluntarias de migrantes, los canjes de deuda por educación, los gravámenes sobre el deporte, las alianzas público-privadas y las microdonaciones.

3. Recomendaciones

1. Hacer mayor hincapié en la atención y educación de la primera infancia.

Todos los países deberían establecer por lo menos un año de enseñanza preescolar obligatorio, dentro del nivel de la educación básica, y los gobiernos deberían proporcionar los recursos necesarios.

2. Hacer todo lo necesario para permitir que todos los niños y niñas terminen la enseñanza primaria.

Con el fin de lograr un aumento de la escolarización y una disminución del abandono escolar, los gobiernos deberían aplicar programas intersectoriales en ámbitos como la salud o la nutrición, además de invertir en carreteras e infraestructura de abastecimiento de agua y de suministro eléctrico.

3. Mejorar la adquisición de competencias para la vida y el trabajo por los jóvenes y adultos.

Los gobiernos deberían evaluar qué tipo de educación o formación, incluidos los programas de aprendizaje de un oficio y de formación en el empleo, es más eficaz y equitativo para la adquisición de competencias.

4. Posibilitar que todos los adultos ejerzan su derecho a la alfabetización y a adquirir conocimientos aritméticos.

En las políticas y estrategias de alfabetización debería establecerse un nexo entre las políticas de desarrollo existentes y las necesidades de las comunidades, la salud, el desarrollo comunitario, la innovación agrícola y la ciudadanía activa.

5. Centrarse menos en la paridad y más en el logro de la igualdad entre los sexos.

Es necesario dirigir los recursos de tal modo que se garantice que los materiales didácticos y las instalaciones de agua y saneamiento son adecuados. También que los gobiernos velen por que los programas de formación previa y de formación en el empleo de los docentes incluyan estrategias relacionadas con el género.

6. Invertir en la calidad de la educación.

Es necesario que los gobiernos realicen las inversiones adecuadas para proporcionar una educación de buena calidad. Debería concederse prioridad a aquellas políticas que redundan en una mejora de la profesionalidad y la motivación de los docentes. Y habría que evaluar cuidadosamente los riesgos que entraña la contratación de docentes interinos.

7. Incrementar la financiación de la educación y destinar recursos a los más marginados.

Los gobiernos deberían movilizar más recursos internos con objeto de garantizar una fuente sostenible de financiación del marco de la educación para después de 2015. Los países de ingresos bajos y medianos bajos necesitarán gastar un 3,4% de su producto interno bruto (PIB) en la enseñanza preescolar, la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria, o bien un 5,4% de su PIB en todos los niveles de la enseñanza

8. Prestar una atención más específica a la equidad.

A fin de abordar la equidad, es necesario, ante todo, que los gobiernos cambien la forma en que utilizan la información para planificar sus intervenciones en materia de educación.

9. Subsanan las lagunas más graves en los datos a fin de continuar mejorando la supervisión.

Es imprescindible mejorar la base de conocimientos sobre los sistemas nacionales de educación para subsanar lagunas muy graves en los datos relativos a cuestiones que van desde la calidad hasta las competencias de lectura y escritura y la financiación. Esto exige trabajar en normas comunes, la creación de capacidad y la coordinación de los datos.

10. Resolver los problemas de coordinación para mantener un apoyo político de alto nivel a la educación.

Es necesario que las estrategias concebidas para la aplicación de la política de educación posean solidez técnica y resulten atractivas desde un punto de vista político. Deben contar con objetivos claros y con una capacidad técnica y estratégica propia. Deberían financiarse colectivamente y ser objeto de evaluaciones periódicas, con un apoyo político explícito y con el respaldo de órganos influyentes.