



Munich Personal RePEc Archive

Thematic Paper: Comprehensive Education

Dopart, Alethea and Wodon, Quentin

World Bank

November 2012

Online at <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/45354/>
MPRA Paper No. 45354, posted 22 Mar 2013 00:06 UTC

Documento temático: Educación integral

Alethea Dopart y Quentin Wodon

Banco Mundial

12 de noviembre de 2012

I. Contexto

Sin duda, la educación proporciona muchos beneficios: permite a las personas mejorar su salud, conseguir empleos mejores y obtener más ingresos, tener más voz en la sociedad e implicarse en la vida cívica. La educación también tiene un valor intrínseco, ya que aprender es gratificante para muchas personas y puede ofrecer una perspectiva más enriquecedora de la vida. Estos beneficios se transmiten a través de generaciones y de las comunidades en general. En el ámbito de la población y el desarrollo, unos mayores niveles de educación están relacionados con familias más reducidas y, por consiguiente, con menores niveles de pobreza, menor riesgo de desnutrición y enfermedad, y una mayor capacidad de los padres para ofrecer oportunidades a sus hijos. Para las mujeres y niñas, la educación puede resultar especialmente ventajosa: un año adicional de escolarización de una mujer podría incrementar los sueldos en un 10% (Psacharopoulos y Patrinos 2004), reducir las tasas de mortalidad infantil en un 5% (Schultz 1993) y lograr que sus hijos permanezcan en la escuela durante un periodo adicional de entre un cuatrimestre y un semestre (Filmer 2000).

Sin embargo, para que la educación proporcione estos beneficios debe ser lo suficientemente integral (un concepto definido a continuación) y dotar a los jóvenes de los conocimientos, las competencias y las habilidades necesarios a fin de prosperar en el lugar de trabajo y en otras áreas de la vida. Pensemos en la cuestión del empleo juvenil, que actualmente es una de las más apremiantes. Hoy en día nuestro planeta acoge a más de 7.000 millones de personas, un incremento de 1.400 millones desde la Primera Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) de 1994. De estos, casi 3.000 millones son jóvenes de menos de 25 años de edad y el 90% habita en países en vías de desarrollo. Las habilidades de esta generación conformarán las perspectivas económicas y el desarrollo de los países y las regiones en que viven. Tomemos como ejemplo el Asia meridional. A lo largo de las dos próximas décadas, solo en esta región habrá que crear 1,2 millones de nuevos empleos cada mes para acomodar a nuevas personas que se incorporan a la población activa (Banco Mundial 2012a). Los retos planteados por una población que crece tan rápidamente son de gran importancia, y la educación tendrá que desempeñar un papel crucial para garantizar que los países efectúen una transición demográfica eficaz y se beneficien del llamado dividendo demográfico. El hecho de que en los hogares haya más adultos con un empleo podría contribuir sustancialmente a la reducción de la pobreza, siempre que los nuevos trabajadores cuenten con las habilidades que necesita el mercado y puedan encontrar un trabajo.

Por otro lado, la calidad de la educación que reciben muchos jóvenes actualmente es baja y el impacto de la reciente crisis mundial se ha cebado desproporcionadamente con este colectivo, en comparación con otros grupos. Millones de ellos se han quedado sin empleo y millones más han visto reducidos sus ingresos. Asimismo, más allá de la crisis actual, los mercados laborales están experimentando cambios drásticos con profundas implicaciones para el tipo de educación que necesitarán los jóvenes. La globalización y las nuevas tecnologías están

transformando el panorama del mercado laboral, convirtiendo muchos empleos en obsoletos y creando oportunidades para empleos que todavía no se han inventado. Para que los jóvenes sean trabajadores competitivos, necesitarán habilidades sólidas y flexibles. En la aldea global de hoy en día, los países menos desarrollados afrontan retos importantes a la hora de adaptar sus sistemas educativos y de aprendizaje para responder a una demanda cambiante de recursos humanos y competir con mayor eficacia en la economía global (Banco Mundial 2012b).

Más allá de su importancia para conseguir un buen empleo, la educación también es relevante en muchos otros aspectos de la vida. Por ejemplo, se ha demostrado que las inversiones en la primera infancia reducen los comportamientos antisociales y, por consiguiente, reducen la probabilidad de detención y encarcelamiento en etapas posteriores de la vida (Heckman *et al.* 2010). Además, se ha demostrado que centrarse en el desarrollo de habilidades no cognitivas no solamente mejora los resultados académicos en el nivel secundario inicial (Martin 2010) sino que también mejora el desarrollo socioemocional de los alumnos e influye positivamente en las decisiones que toman en cuestiones de participación cívica y de salud (Farrington *et al.* 2012). De hecho, Heckman *et al.* (2012) sugieren que los rasgos de personalidad adquiridos en la escuela son indicadores importantes de logros significativos en el futuro, que van más allá del expediente educativo y del empleo. Estos rasgos de personalidad se suelen omitir en las mediciones tradicionales de aprendizaje, como exámenes estandarizados y otras valoraciones sobre el aprendizaje, pero esto no significa que carezcan de relevancia.

El término “educación integral” suele hacer referencia al hecho de que lo que se enseña en las escuelas debería ser lo suficientemente amplio e incluir, por ejemplo, temas como la participación cívica y la salud sexual y reproductiva. En el contexto del presente documento, preferimos explicarlo a partir de una sencilla tipología de doble entrada y cuatro categorías (tabla 1). En el eje vertical de la tabla se distingue entre el nivel educativo (cuántos años de escolarización finalizan los niños) y de aprovechamiento (cuánto se aprende, que se mide, por ejemplo, con las puntuaciones obtenidas en exámenes estandarizados). En el eje horizontal, se distingue entre la educación integral en términos de *a quién se enseña* (¿el sistema educativo es suficientemente inclusivo para llegar a todas y todos los jóvenes?) y *qué se enseña o aprende* (aparte de asignaturas académicas, ¿también se aprenden habilidades laborales y habilidades para la vida?). La última pregunta sobre qué se enseña es importante porque actualmente se sabe que el aprendizaje esencial no es solo el relativo a aspectos académicos o a la lectura, la escritura y la aritmética, sino también a competencias “transversales” (como el pensamiento crítico, la capacidad para trabajar en equipo y la resolución de problemas), por no mencionar otras habilidades para la vida que hacen posible que los jóvenes prosperen en todas las esferas de sus vidas adultas. Por consiguiente, para ser integrales, los planes de estudios deben ir más allá de las tres disciplinas fundamentales (la lectura, la escritura y la aritmética).

Tabla 1: Una tipología sencilla de los significados potenciales de la educación integral

	¿Quién? (Género, ingresos y otras disparidades)	¿Qué? (Habilidades académicas, laborales y para la vida)
Nivel educativo (escolarización)	¿Todos los niños y las niñas van a la escuela?	¿Se enseñan todos los tipos de habilidades?
Aprovechamiento (aprendizaje)	¿Todos los alumnos y las alumnas aprenden?	¿Se aprenden todos los tipos de habilidades?

Fuente: los autores.

Con esta sencilla tipología, se puede considerar que los sistemas educativos no son suficientemente integrales si no llegan o no benefician a algunos sectores de la sociedad, lo que incluye, por ejemplo, grupos marginados por motivos de género, de ingresos o de otras características como la discapacidad. La imposibilidad para llegar a dichos grupos marginados se puede observar en términos de nivel educativo y escolarización (quién se inscribe y asiste a programas de educación y quién no) o en términos de aprovechamiento y aprendizaje (quién realmente está adquiriendo conocimientos y habilidades, y quién no). Además, los sistemas educativos pueden no resultar suficientemente integrales si no se enseñan algunos de los conocimientos, habilidades y competencias necesarios. Esto tiene implicaciones para el aprovechamiento y el aprendizaje, dado que los alumnos no pueden aprender lo que no se enseña. Cabe destacar que este aspecto también repercute en la escolarización y el nivel educativo, ya que el interés por cursar estudios puede reducirse si lo que se enseña no es relevante o útil —ya se mida dicha relevancia en términos de conocimientos académicos, de habilidades laborales o de habilidades para la vida. Pese a que en un breve documento temático como este no es factible revisar la extensa bibliografía que existe sobre estos temas diversos y las políticas recomendadas, trataremos de esbozar algunas ideas en el espacio restante.

II. Acuerdos y objetivos

Antes de comentar el progreso conseguido hasta ahora hacia una educación integral, así como algunas de las lecciones aprendidas fruto de la experiencia, será útil contextualizar el marco internacional en que se desarrollan estos debates. Ofrecer acceso a una educación básica de alta calidad es un derecho consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Además, se trata de una inversión estratégica en desarrollo. A lo largo del último cuarto de siglo, la comunidad internacional ha reconocido el papel clave que debe desempeñar la educación para erradicar la pobreza, estimular el desarrollo y mejorar las vidas de las personas en todo el mundo. En 1990, representantes gubernamentales, así como dirigentes y trabajadores de organismos multilaterales de desarrollo y de organismos bilaterales de ayuda, se reunieron en Jomtien, Tailandia, para reafirmar la importancia que tiene la educación para el desarrollo. Juntos, establecieron como objetivo lograr la *Educación para todos*. Asimismo, a principios del siglo XXI, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) volvieron a colocar la educación en los primeros puestos de la agenda para el desarrollo al dedicarle dos de sus ocho objetivos, a saber, lograr la enseñanza primaria universal y alcanzar la igualdad de género en la educación de aquí a 2015.

La CIPD de 1994 representó un punto intermedio entre estos dos hitos del esfuerzo global por una mejor educación. Asimismo, reconoció la relación fundamental entre la población, el crecimiento económico sostenido, el desarrollo sostenible y los avances en la educación, la situación económica y el empoderamiento de las mujeres y los jóvenes. Su Programa de Acción (PdA) adoptaba y articulaba un planteamiento a 20 años que tenía como meta vincular con mayor eficacia la educación, el estatus económico y el empoderamiento en el siglo XXI. El PdA reconoce que la pobreza generalizada, el principal reto al que se enfrentan los esfuerzos de desarrollo, a menudo va acompañada de analfabetismo, desempleo, unas condiciones de vida deficientes para la mujer y un acceso limitado a los servicios sociales, entre ellos, la educación. En concreto, destaca que la comunidad mundial tiene la responsabilidad especial de garantizar que todos los niños y niñas reciban una educación de mayor calidad y que finalicen la educación

primaria (11.1). Sin embargo, también reconoce la necesidad de ir más allá de la educación primaria y subraya que la educación y la formación deben preparar adecuadamente a los jóvenes —y especialmente a las niñas— con las habilidades necesarias para competir en el mundo actual, cada vez más complejo (11.3-11.4).

Para combatir la pobreza, el PdA recomienda incrementar el acceso a la educación, el desarrollo de habilidades y las oportunidades de empleo. Una cuestión transversal común a estos tres objetivos radica en la eliminación de las desigualdades y los obstáculos persistentes que sufren las niñas tanto en la escuela como en el entorno laboral. Por ejemplo, el PdA hace un llamamiento a la creación de programas que animen a las niñas a seguir en la escuela, así como de cursos y planes de estudios sensibles al género (11.8). Sin embargo, por encima de todo, detalla el impacto en el desarrollo de una población joven mundial cada vez más numerosa que, indudablemente, representa una fuerza poderosa si se la ayuda adecuadamente (este aspecto está en relación con el concepto de dividendo demográfico mencionado anteriormente). Aunque se han logrado grandes avances en muchos ámbitos, queda mucho por hacer.

Actualmente, la comunidad internacional sigue firmemente comprometida a lograr los ODM en materia educativa. No obstante, también reconoce la necesidad de establecer una agenda que sobrepase la fecha objetivo de 2015 de los ODM. En este contexto, una novedad reciente e importante es la Iniciativa Mundial por la Educación (Educación Primero) presentada por Ban Ki-moon, Secretario General de las Naciones Unidas, el 26 de septiembre de 2012, en la Asamblea General de las Naciones Unidas. El objetivo de esta iniciativa consiste en intensificar los esfuerzos globales por lograr una educación de calidad, relevante e inclusiva para todas y todos, así como garantizar que la educación adquiera un papel central en las agendas que incluyen aspectos sociales, políticos y de desarrollo. También trata de promover una educación que aborde los múltiples retos del siglo XXI e inspire a los alumnos a convertirse en ciudadanos mundiales activos. Esta nueva iniciativa renueva el movimiento global por la educación, tanto de aquí a 2015 como posteriormente, y apunta claramente hacia un marco educativo más amplio.

Los acuerdos y objetivos existentes incluyen todavía un punto más. Las personas aprenden de muchas maneras diferentes, también después de haber completado su escolarización formal. Partiendo de esta base, las definiciones de educación a menudo distinguen entre educación formal y educación informal. Además, la educación no formal incorpora actividades educativas organizadas fuera del sistema formal establecido, que está orientado hacia un conjunto de usuarios de enseñanza identificable con unos objetivos de aprendizaje identificables. Lamentablemente, el aprendizaje que tiene lugar fuera del sistema educativo formal no se conoce bien, a menudo permanece oculto, y, en consecuencia, está infravalorado. La educación no formal contribuye significativamente al desarrollo personal y social de las personas y, especialmente, de las niñas y jóvenes que necesitan estas formas de aprendizaje para acceder a información y habilidades relativas a temas complejos que les afectan a diario. En el Programa de Acción Mundial para los Jóvenes (PAMJ) de las Naciones Unidas, la educación no formal es reconocida como un medio eficaz para transmitir habilidades para el trabajo, la salud, la educación y el empoderamiento en general (A.21, A.25). Aunque en este documento, debido a su brevedad, no vayamos a analizar mucho el aprendizaje no formal, es importante apreciar su importancia.

III. Progreso

III.1. Escolarización y nivel educativo

¿Cuánto se ha progresado en la educación? ¿Cuánto queda por hacer? En las últimas dos décadas se han observado notables progresos en términos de mejora del nivel educativo y en cuanto a los objetivos establecidos por el PdA de la CIPD, esto es, garantizar una educación primaria universal y eliminar de la educación las desigualdades de género persistentes. Gracias al impulso de la campaña de los ODM y de los esfuerzos nacionales e internacionales, la mayoría de niños y niñas del mundo está matriculada en la escuela primaria y finaliza estos estudios, siendo las niñas principales beneficiarias de estos avances. En la educación primaria, el número de niñas no escolarizadas se ha reducido casi a la mitad desde 1999, y dos tercios de los países en vías de desarrollo han alcanzado la paridad de género en la educación primaria. En más de un tercio de estos países, hay más chicas que chicos en la educación secundaria.

Al mismo tiempo, según datos del sitio web de estadísticas sobre educación EdStats del Banco Mundial, 61 millones de niños y niñas no acuden a la escuela; la mitad de ellos corresponde al África subsahariana y una quinta parte al Asia meridional. Muchos de ellos podrían estar perdiendo la oportunidad de recibir educación simplemente por el lugar, la familia y el género de nacimiento (UNESCO 2010). El conflicto armado agrava estas múltiples fuentes de desigualdad, y se ha constatado que los Estados que sufren un conflicto armado generalizado (o que salen de este) muestran algunos de los peores indicadores de desigualdad del mundo (UNESCO 2011). Solo en el Sudán del Sur, un millón de niños siguen sin acudir a la escuela, incluso a pesar de que el número de matriculaciones en la escuela primaria se incrementó en 700.000 entre 2005 y 2009 (Banco Mundial 2012c). Además, es posible que los alumnos inicien sus estudios, pero no siempre los finalicen. Los países africanos, en particular, sufren unas de las tasas de finalización de estudios primarios más bajas del mundo: dos tercios de los países del África subsahariana tienen unas tasas de finalización inferiores al 80%. También merecen atención otros países con mayores tasas de finalización de estudios primarios pero que, en cifras absolutas, tienen una gran población de jóvenes que no acude a la escuela. Además, las desigualdades de género persisten, especialmente después de la educación primaria. A modo de ejemplo, Nguyen y Wodon (próxima publicación) analizan la última Encuesta Demográfica y Sanitaria disponible para Ghana. Sus datos indican que solo el 40% de los jóvenes varones finaliza la educación secundaria superior, aunque en el caso de las jóvenes la proporción es incluso inferior al 30%. El análisis muestra claramente que uno de los principales causantes de la desigualdad de género en el nivel educativo conseguido al final de la educación secundaria es la falta de una transición desde la etapa secundaria inicial a la secundaria superior entre las jóvenes. Este fenómeno también se observa en otros países.

III.2. Aprendizaje y aprovechamiento

Si bien se ha avanzado hacia un mejor nivel educativo, hay países que siguen teniendo dificultades para mejorar el aprovechamiento. Actualmente, en los países en vías de desarrollo los jóvenes pasan más tiempo en la escuela que nunca anteriormente. No obstante, en muchos países los niveles de aprendizaje son alarmantemente bajos, lo que indica que el tiempo que se pasa en la escuela no siempre se utiliza bien. En Malí, más del 30% de los jóvenes que habían completado seis años de escolarización no podía leer una frase sencilla, y en Kenya ocurría lo mismo con un 50% de los jóvenes. En el Perú, solo cerca del 50% de los niños de segundo curso sabía simplemente leer (Crouch 2006). Las competencias en cálculo también son deficientes: en el Pakistán, los exámenes de los alumnos de tercer curso muestran que solo la mitad podían

responder a preguntas muy básicas sobre multiplicación (Banco Mundial 2011a), y en Mozambique el 74% de los alumnos de sexto curso carecía de competencias aritméticas básicas (King y Reinikka 2012). Las evaluaciones internacionales de los alumnos del nivel de secundaria inicial, como el PISA (del inglés, Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y el TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias), van un paso más allá e indican que incluso países de renta media con tasas de escolarización altas en la educación básica, como Colombia, Indonesia y Tailandia, tienen un rendimiento escaso en términos de competencias matemáticas básicas (Banco Mundial 2011a). Además, existen disparidades en el aprovechamiento incluso en el seno de los países, que muestran unos niveles de aprendizaje a menudo especialmente bajos entre grupos desfavorecidos o de difícil acceso. Queda claro que los alumnos y alumnas de todo el mundo, ya vivan en países en desarrollo o en países de renta media, afrontan problemas graves en cuanto al aprovechamiento de los estudios.

Un bajo nivel de aprovechamiento tiene numerosas implicaciones, pero, como destacan Jimenez *et al.* (2012), una de las más perjudiciales afecta a las perspectivas de empleo. Es obvio que un diploma desempeña un papel importante a la hora de incrementar las oportunidades de empleo, pero en última instancia son los conocimientos, las habilidades y las competencias las que determinarán la productividad de una persona y su capacidad para adaptarse a un mercado laboral dinámico. Desgraciadamente, los planes educativos no siempre se ajustan a las necesidades del mercado laboral. Con todo, más allá de la influencia que tiene la escasa demanda de trabajadores en muchos países, unas tasas de desempleo juvenil persistentemente elevadas revelan la incapacidad de los sistemas educativos para dotar de habilidades básicas a los jóvenes. Es posible que incluso los que logran una educación básica adecuada no puedan encontrar trabajo porque carecen de las habilidades requeridas por los empresarios de hoy y, lo que es más importante, del futuro. En la India, por ejemplo, dado que muchos graduados universitarios y de escuelas superiores cuentan con poca formación, cada vez son más las empresas de los sectores del software, la banca, la farmacéutica y el comercio minorista que diseñan sus propios programas de formación e incluso crean sus propios campus para formar a futuros empleados (Wadhwa *et al.* 2008). No obstante, si los trabajadores no cuentan con las habilidades básicas que exige el mercado —lectura, escritura y aritmética, además de competencias “transversales”— los programas de formación de las empresas solo pueden ofrecer beneficios limitados. Aún peor, es probable que favorezcan solamente a las personas de posición más acomodada. En muchos países, la baja tasa de matriculación en materias como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas agrava todavía más estos problemas, especialmente en el caso de las mujeres (Banco Mundial 2011b).

Otra cuestión a tener en cuenta es la oferta relativamente limitada de muchos sistemas educativos y, por consiguiente, del nivel de los conocimientos adquiridos por los jóvenes. Por ejemplo, los problemas relacionados con la salud sexual y reproductiva son graves en muchos países, y especialmente en África. En esta región, la pandemia de VIH/SIDA sigue constituyendo una amenaza de primer orden y las tasas de fertilidad siguen siendo muy altas, con muchas mujeres que dan a luz cinco o más hijos a lo largo de su vida. Una educación integral puede contribuir en gran medida a proporcionar una mejor información sobre estos problemas y ayudar a modificar los comportamientos cuando sea necesario. Como destacamos anteriormente, educar a mujeres y niñas podría reducir las tasas de mortalidad maternal en al menos un 5%, pero probablemente se avanzaría más si a los planes de estudio se añadiera una formación básica sobre salud. En países desarrollados, en las escuelas K-12 (estudios desde preescolar hasta 12º curso) se imparte educación sexual continuada (sobre los Estados Unidos, por ejemplo, véase

National Guidelines Task Force, 2004), pero todavía no ocurre lo mismo —o al menos no en la misma medida— en muchos países en vías de desarrollo.

III.3. Obstáculos que impiden lograr una educación mejor

¿Por qué cuesta tanto progresar? ¿Cuáles son los principales impedimentos para lograr un mejor rendimiento educativo? Hay que mencionar como mínimo tres obstáculos. En primer lugar, el coste sigue siendo un problema. La educación no es gratuita, ya que para los hogares comporta tanto costes monetarios como costes de oportunidad. Las encuestas de hogares constatan que, cuando se pregunta a los padres sobre qué razones tendrían para estar insatisfechos con la educación de sus hijos, habitualmente resaltan los costes. Esto es todavía más cierto cuando se pide a los padres que expliquen por qué sus hijos han abandonado la escuela o nunca se han escolarizado (Wodon 2012, Tsimpo y Wodon 2012). Asimismo, mientras que muchos países en vías de desarrollo han adoptado una política de matriculación gratuita en la educación primaria pública (y en algunos casos en la secundaria inicial), en niveles educativos más altos los costes siguen siendo considerables. A falta de programas eficaces de becas y créditos para alumnos después del nivel secundario inicial, con frecuencia los jóvenes deben financiar su educación y formación con sus propios recursos. Incluso en casos de universidades y centros educativos de secundaria superior muy subvencionados, el coste de oportunidad relacionado con el tiempo que los jóvenes dedican a su educación puede ser notable. El papel de los costes monetarios y de oportunidad como obstáculos que apartan a los jóvenes de la educación es probablemente la principal razón por la cual los programas de transferencias condicionadas han tenido tanto éxito y popularidad en los últimos años (Fiszbein *et al.* 2009).

En segundo lugar, parte de la razón por la que la educación resulta costosa para los hogares se debe al hecho de que los presupuestos públicos son limitados, de modo que es necesario imponer una tarifa monetaria para recuperar los costes. Ello no significa, sin embargo, que el mero aumento de la financiación pública de la educación sea una garantía de éxito, especialmente en lo que respecta a la mejora del aprendizaje. La bibliografía existente sobre las denominadas funciones de producción de la educación —que relaciona los resultados del aprendizaje con las aportaciones dedicadas a la educación— indica que incrementar las aportaciones no necesariamente conduce a unos mejores resultados. Uno de los primeros estudios en este campo —el Informe Coleman de los Estados Unidos (Coleman *et al.* 1966)— mostraba que los antecedentes familiares y los compañeros, variables difíciles de alterar mediante políticas públicas, tenían un impacto mayor en el aprovechamiento que las aportaciones a las escuelas. A lo largo de las últimas tres décadas, Hanushek (1986, 2010; véase también Hanushek y Woessmann 2011) ha sido uno de los principales defensores de la tesis según la cual la oferta educativa a menudo es ineficiente, y que muchas de las aportaciones a la escuela tienen escaso impacto en el aprovechamiento. Pese a que reconoce que la calidad del profesorado es importante, indica que con frecuencia no está relacionada con los sueldos o las cualificaciones formales de este. En los países en vías de desarrollo, la productividad marginal de las aportaciones relacionadas con los profesores se ha mostrado baja durante mucho tiempo en comparación con la de otras aportaciones (Pritchett y Filmer 1999). Recientemente, Glewwe *et al.* (2011) descubrieron que, si bien algunas aportaciones básicas tienen efectos significativos (como la cantidad de pupitres disponible, los conocimientos de los profesores sobre las materias impartidas y el absentismo de los profesores), gran parte del gasto en educación podría no importar tanto como la gente cree. Por supuesto, esto no significa que las aportaciones a las

escuelas no sean importantes. Tanto Card y Krueger (1996) como Greenwald *et al.* (1996) constatan que los recursos de los centros educativos se suelen asociar de forma positiva al nivel educativo alcanzado, el aprovechamiento y los ingresos (véase también Baker 2012). Sin embargo, se debe invertir con cuidado puesto que distintas opciones tienen efectos muy distintos, y el aumento del gasto de por sí no es una solución.

Pensemos, por ejemplo, en programas de segunda oportunidad para jóvenes que nunca se han escolarizado o nunca han abandonado la educación. Algunos de los programas, como los cursos de alfabetización, los programas de convalidación y los cursos de formación profesional, pueden suponer una gran diferencia para sus beneficiarios. Una encuesta sobre el África subsahariana identificó 154 programas de este tipo en 39 países, en los que participaban 3,5 millones de niños en 2006. Pueden parecer datos que llaman al optimismo, pero siguen siendo cifras escasas en comparación con los 52 millones de jóvenes africanos que estaban fuera del sistema educativo en 2009 (DeStefano *et al.* 2006). Además, algunos programas de segunda oportunidad no han tenido éxito (la calidad de estos programas es muy heterogénea) y, como sucede con otros programas cuyos beneficiarios son grupos desfavorecidos, es frecuente que adolezcan de un apoyo político y financiero limitado. Para ser eficaces, estos programas deben establecer vínculos más fuertes tanto con el sistema educativo formal como con el empleo (Jimenez *et al.* 2012).

En tercer lugar, aparte de los obstáculos a la educación en forma de costes y del hecho de que muchas aportaciones o programas educativos aparentemente no repercuten demasiado ni sobre el nivel educativo ni sobre el aprovechamiento, los factores culturales también tienen un papel limitador de las oportunidades educativas, especialmente para las niñas. Ejemplo de ello es el caso del matrimonio infantil (Brown 2012), que no solamente está relacionado con factores económicos, sino también con prácticas religiosas o culturales. Con datos de 60 encuestas demográficas y de salud, Nguyen y Wodon (2012a) muestran que en el Asia meridional casi la mitad de las mujeres nacidas entre 1985 y 1989 se casaron antes de los 18 años de edad. Esta proporción era del 38,5% en el África subsahariana y del 31,5% en Oriente Medio y Norte de África. El matrimonio infantil se ha ido reduciendo paulatinamente, pero solo a ritmo lento, y estudios recientes han indicado que un matrimonio precoz reduce sustancialmente la probabilidad de que las niñas se alfabeticen y finalicen su educación secundaria (Field y Ambrus 2009, Nguyen y Wodon 2012b). Los factores culturales como el matrimonio infantil afectan negativamente a las niñas tanto en términos de nivel educativo como de aprovechamiento.

¿Qué se puede hacer para combatir problemas como el matrimonio infantil? Como destacan Nguyen y Wodon (2012c), se pueden aprobar leyes para impedir el matrimonio antes de los 18 años de edad, pero a menudo no se respetan. Por consiguiente, aunque son necesarias, este tipo de leyes no son suficientes. Con todo, hay varias intervenciones prometedoras, como el uso de los programas de transferencias condicionadas anteriormente mencionados. Otras intervenciones en educación, como la mejora de la proximidad escolar (especialmente de los centros educativos de secundaria), ofrecer transporte público para acudir a la escuela, garantizar el acceso a agua en las escuelas y, quizás lo más importante, mejorar la calidad de la educación para incrementar los incentivos para la escolarización de las niñas también podrían tener efectos beneficiosos, aunque indirectos, sobre el matrimonio infantil. Otra alternativa adicional consiste en ofrecer transferencias bajo la condición de evitar el matrimonio, como se hizo en la Etiopía rural con el programa piloto Berhane Hewan, mediante el cual se regalaba una oveja preñada a la niña y su familia cuando se graduaba (Erulkar y Muthengi 2009). Sin embargo, también es importante destacar que reestructurar la transición de las niñas al matrimonio requiere un diálogo

político con los líderes religiosos y comunitarios, que gozan de una gran influencia en estas cuestiones. El ejemplo del matrimonio infantil es solamente una de las áreas en que las prácticas culturales y religiosas influyen en los resultados educativos. No obstante, ilustra eficazmente la necesidad de iniciar un diálogo con los líderes comunitarios y religiosos sobre estas prácticas y sobre lo que se enseña en la escuela, también en el ámbito de la salud sexual y reproductiva.

IV. Conclusiones clave

IV.1. *Invertir de forma temprana, inteligente e inclusiva*

¿Qué se debería hacer para mejorar el nivel educativo y el aprovechamiento? Aunque no existe una solución única, parece que hay un creciente consenso sobre la necesidad de invertir de manera temprana, inteligente e inclusiva (Banco Mundial 2011a). Invertir de forma temprana significa que debemos permitir a los niños y niñas empezar con buen pie mediante programas de desarrollo infantil temprano que incluyan nutrición, estímulo y habilidades cognitivas básicas. También hay que invertir con inteligencia para ayudar a los alumnos y alumnas durante su etapa escolar mediante sistemas educativos sólidos con criterios de aprendizaje claros, buenos profesores y recursos pertinentes, así como un entorno normativo adecuado. Finalmente, debemos invertir para todas y todos, para llegar mejor a los grupos desfavorecidos, incluidas las niñas.

¿Qué significa esto en la práctica? Una prioridad clara es formular mejores planes de estudios para ayudar a los alumnos a adquirir las habilidades laborales que piden los empresarios. Los países deberían orientar sus sistemas educativos más directamente a eliminar las lagunas en materia de habilidades, a responder a las señales del mercado laboral, y a promover las capacidades basadas en los conocimientos para facilitar la transición entre educación y trabajo (Wang 2012). La formación antes y durante el empleo —que incluye enseñanza en aulas, sistemas de formación profesional o estancias de prácticas— también puede ser de ayuda, al igual que los mecanismos de segunda oportunidad y las iniciativas de aprendizaje no formal (Jimenez *et al.* 2012). Análisis como el estudio de medición Competencias para el empleo y la productividad (STEP, por sus siglas en inglés) pueden contribuir a esclarecer las lagunas y los desajustes existentes en materia de habilidades, al analizar tanto competencias cognitivas y técnicas como sociales y de comportamiento (Banerji *et al.* 2010).

No se debe subestimar la importancia de preparar a los alumnos para el mercado laboral. Como la reciente crisis ha puesto de manifiesto, los jóvenes se cuentan entre las personas más vulnerables al desempleo y al infraempleo. Asimismo, un buen empleo suele ser necesario para evitar la pobreza, pero también puede alimentar un sentimiento de empoderamiento e, incluso, de felicidad (Banco Mundial 2012b). Además de ser vital para el sustento, el empleo es decisivo para conectar a los jóvenes de nuevo con la sociedad permitiéndoles participar y ser reconocidos, así como para fomentar la confianza en las instituciones. Además, es fundamental para permitir a los jóvenes desarrollar su potencial de liderazgo y creer en sí mismos. Una reciente evaluación del impacto de un proyecto del Banco Mundial en Liberia sobre la transición de la educación al mundo laboral de las adolescentes respalda este argumento. El estudio reveló que este proyecto de segunda oportunidad generó beneficios no solamente en forma de empleo e ingresos, sino también en el modo en que las niñas se veían a sí mismas y percibían su habilidad para trabajar e interactuar con otras, incluidas personas que no conocían, y en cómo se sentían más extrovertidas y dueñas de su propia vida (Lundberg *et al.* 2012).

La creación, dentro de los sistemas educativos, de un entorno que promueva inversiones en innovación y creatividad puede fomentar dicha sensación de empoderamiento. En El Salvador existe un programa (pendiente de evaluación) que empodera a las mujeres mediante módulos formativos que incrementan las competencias técnicas básicas de sus beneficiarias, e incluye un curso innovador sobre habilidades para la vida que tiene el propósito de incrementar su

empleabilidad a medio plazo. Aunque algunas mujeres buscan formación relacionada principalmente con la producción textil y las competencias informáticas, muchas otras centran su formación en habilidades menos tradicionales, incluidas las que favorecen el autoempleo, como la repostería, la cocina y los productos de belleza (Banco Mundial 2011b). No solo es probable que este tipo de inversiones sea beneficioso para las oportunidades de empleo de las participantes en el programa, sino que también sirva de ayuda para enfrentarse a las normas sociales y la discriminación que a menudo marginan a determinados grupos de la sociedad.

IV.2. Invertir en una educación integral

Más allá de dotar a los alumnos de competencias para el mercado laboral, también hay que invertir en una educación integral, ya que las habilidades para la vida definidas en un sentido amplio también son necesarias. Como indica el ejemplo anterior, dotar a las mujeres con habilidades para la vida puede estar relacionado con la empleabilidad pero también, y con gran relevancia, con el empoderamiento y la igualdad. A continuación se ofrecen dos ejemplos más de por qué las habilidades para la vida son inversiones inteligentes: el primero, sobre habilidades prácticas relacionadas con la salud que podrían y deberían aprenderse en la escuela, y, el segundo, sobre la influencia del carácter y los valores en la educación. Consideremos en primer lugar las habilidades prácticas que se pueden aprender en la escuela. En un estudio reciente sobre la educación de las niñas en Burkina Faso, se pidió a los padres que enumeraran las principales ventajas de la educación para las niñas. Más allá del desarrollo personal de la niña y de su aprovechamiento académico —que ayuda tanto a la niña como a su familia en tareas como leer una carta o enviar y recibir mensajes de texto— los padres también mencionaron una mejoría en habilidades prácticas relacionadas especialmente con la salud y la higiene, así como con el buen comportamiento. Consideraban que las niñas que iban a la escuela sabían más sobre nutrición y la prevención de enfermedades, entre otras cosas. Asimismo, además de la lista de materias académicas más tradicionales, los entrevistados eligieron las “habilidades para la vida” como un tema importante. Por lo tanto, pese a que estos temas solo fueron destacados como prioridad principal por una minoría de entrevistados, sí que se les otorgaba un valor (Gemignani y Wodon 2012).

A continuación nos centraremos en el carácter y los valores. Hay pocos datos empíricos sobre la educación del carácter en los países en vías de desarrollo, pero en los Estados Unidos diversos estudios muestran que este tipo de programas puede contribuir a evitar problemas sociales entre los jóvenes (Battistich, sin fecha). En el estudio de Burkina Faso citado anteriormente, así como en los países en vías de desarrollo de forma más general, los valores ocupan una posición privilegiada en la agenda de muchos padres. Por ejemplo, la satisfacción de los padres con la educación recibida por sus hijos a menudo es mayor en escuelas de orientación religiosa que en escuelas laicas públicas y privadas, lo que se debe en parte al hecho de que las primeras ponen un mayor énfasis en los valores. Para los padres que deciden enviar a sus hijos a escuelas islámicas, la profunda educación religiosa que se ofrece en ellas suele constituir el principal factor de elección. En el caso de los padres que llevan a sus hijos a escuelas cristianas, la importancia que se otorga a los valores (a diferencia de la religión en un sentido más restringido) a menudo es la segunda razón de elección, por detrás de la excelencia académica (Wodon 2012, Tsimpo y Wodon 2012; véase también Para-Osorio y Wodon 2011).

V. Mirando al futuro

A fin de mejorar el nivel educativo y el aprovechamiento, los países pueden seguir varias estrategias, pero las iniciativas que adopten una concepción sistémica del aprendizaje centrada en resultados medibles se encuentran entre las más prometedoras (Banco Mundial 2011a). En este apartado de conclusiones, en consonancia con Jimenez *et al.* (2012), mencionamos algunas áreas de atención prioritaria para ampliar las posibilidades de que los jóvenes permanezcan en la escuela y mejorar la calidad de la educación que reciben, así como para que los que abandonaron

los estudios puedan retomarlos. La idea básica es que los países deben invertir en presentar la educación como algo atractivo para los jóvenes y elaborar programas rentables en pos de este objetivo.

Jimenez *et al.* (2012) sugieren en primer lugar que se adopte un enfoque integral sobre la reforma educativa. El aprendizaje tiene lugar a lo largo de toda la vida. Por consiguiente, las reformas deben cubrir todos los niveles educativos, desde la primera infancia hasta la educación primaria e inmediatamente posterior, y más allá. Asimismo, las reformas deben implicar a todas las partes interesadas del sistema educativo. Al fin y al cabo, los gobiernos no son los únicos ni los mejores prestadores de servicios de educación (Barrera-Osorio *et al.* 2009; Tsimpo y Wodon 2012). En otras palabras, las reformas deben orientarse hacia la consecución de una red más coordinada y flexible de prestadores públicos y privados, así como de programas formales e informales. Además, es importante garantizar que los jóvenes sean capaces de hacer un uso efectivo de los conocimientos, las habilidades y las competencias que obtienen en el aula, estableciendo unos vínculos claros entre el sistema educativo y el mercado laboral. Si se centran en el sistema educativo en su conjunto, en lugar de en cada una de sus partes, las reformas pueden responder mejor a los desafíos que los jóvenes de todo el mundo afrontan actualmente.

En segundo lugar, hay que aceptar que el mero incremento de las aportaciones no conducirá a unos mejores resultados. Es preciso contar con centros escolares, libros de texto y maestros y profesores bien formados y, de hecho, pueden constituir inversiones estratégicas; pero para mejorar el aprendizaje deben emplearse de un modo eficaz. Las escuelas y los profesores deben rendir cuentas por los resultados, con medición y supervisión periódicas del aprendizaje, especialmente con vistas a mejorar el aprendizaje alcanzado por todos los alumnos, no solo por los más inteligentes o privilegiados.

En tercer lugar, debemos informar mejor a los alumnos, para que puedan tomar buenas decisiones en relación con su educación. El mero hecho de proporcionar a los jóvenes información sobre los beneficios de la educación puede ampliar significativamente su permanencia en la escuela. Por ejemplo, en la República Dominicana, los alumnos de octavo curso que conocían datos sobre los ingresos de los graduados de educación secundaria tenían una mayor probabilidad de matricularse en la educación secundaria que los que desconocían dicha información (Jensen 2010). Además, los sistemas de segunda oportunidad y las iniciativas de educación informal deben ampliarse para ayudar a retomar los estudios en los casos de abandono escolar.

En cuarto lugar, necesitamos evaluar el impacto de programas innovadores para tener una idea clara de qué funciona bien y por qué. Las evaluaciones del impacto rigurosas son primordiales para hacer que el gasto social sea más eficaz y eficiente. Por ejemplo, evaluaciones recientes han mostrado que las leyes de escolarización obligatoria pueden incrementar el nivel educativo, y que las becas por méritos para niñas y las transferencias condicionadas reducen la probabilidad de abandono de los estudios. Entre los programas de segunda oportunidad, el programa *Jóvenes* de América Latina ha arrojado resultados positivos a la hora de reintegrar a jóvenes en el mercado laboral de un modo rentable (Banco Mundial 2006; Attanasio *et al.* 2011).

Finalmente, en el contexto de este documento, además de las cuatro recomendaciones de Jimenez *et al.* (2012), también sugerimos una quinta: tenemos que invertir en programas de educación integral que doten a los alumnos de valores y habilidades que no solamente se traduzcan en éxito en el mercado laboral, sino que también les permitan tener una vida más sana y plena. Hemos explicado los beneficios que puede comportar la adquisición de habilidades no cognitivas, así como de habilidades relacionadas con la higiene y unos hábitos saludables.

Asimismo, hemos subrayado la importancia de valorar la inclusión de la ética y los valores en los planes de estudios. La inversión en programas innovadores en áreas de este tipo puede desempeñar un papel importante para forjar el carácter de los alumnos y, de esta manera, resultar beneficiosos no solo para los alumnos individualmente, sino también para su comunidad y para la sociedad en general.

No existe un remedio sencillo y universal que solucione los múltiples desafíos que afrontan los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo, que van desde la accesibilidad hasta la calidad y la equidad. No obstante, para que los sistemas educativos preparen eficazmente a los y las jóvenes para las diversas responsabilidades de la edad adulta, es necesario un enfoque integral. Si bien los diversos ámbitos prioritarios de acción política mencionados no son la panacea, pueden ayudar a los jóvenes —de esta generación y de las venideras— a aprovechar más su talento y energía, y mejorar sus probabilidades de vivir unas vidas felices, sanas y productivas.

Bibliografía

Asamblea General de las Naciones Unidas, Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes: resolución aprobada por la Asamblea General, 13 de marzo de 1996, A/RES/50/81.

Attanasio, O., A. Kugler y C. Meghir, 2011. “Subsidizing Vocational Training for Disadvantaged Youth in Colombia: Evidence from a Randomized Trial”, *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(3): 188-220.

Baker, B., 2012, “Revisiting that Age-Old Question: Does Money Matter In Education?”, The Albert Shanker Institute.

Banco Mundial, 2006, *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2007: El desarrollo y la próxima generación*, Washington, DC: El Banco Mundial.

Banco Mundial, 2011a, Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial: Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo, Washington, DC: El Banco Mundial.

Banco Mundial, 2011b, *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2012: Igualdad de género y desarrollo*, Washington, DC: El Banco Mundial.

Banco Mundial, 2012a, *Más y mejores empleos en Asia meridional*, Washington, DC: El Banco Mundial.

Banco Mundial, 2012b, *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2013: Empleos*, Washington, DC: El Banco Mundial.

Banco Mundial, 2012c, *Educación en la República de Sudán del Sur*, Washington, DC: El Banco Mundial.

Banerji, A., W. Cunningham, A. Fiszbein, E. M. King, H. A. Patrinos, D. Robalino y J. P. Tan, 2010, *Stepping Up Skills for More Jobs and Higher Productivity*, Washington, DC: El Banco Mundial.

Barrera-Orsorio, F., H. A. Patrinos y Q. Wodon, editores, 2009, *Emerging Evidence on Vouchers and Faith-Based Providers in Education: Case Studies from Africa, Latin America, and Asia*, Washington, DC: El Banco Mundial.

Battistich, V., sin fecha, “Character Education, Prevention, and Positive Youth Development”, copia no publicada, Saint Louis: University of Missouri.

Brown, G., 2012, *Out of Wedlock, Into School: Combating Child Marriage through Education*, Londres: The Office of Gordon and Sarah Brown.

Card, D., y A. Krueger, 1992, “Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Schools in the United States”, *Journal of Political Economy*, 100(1): 1-40.

Case, A., y A. Deaton, 1999, “School Inputs and Educational Outcomes in South Africa”, *Quarterly Journal of Economics*, 114(3): 1047-84.

Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. F. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, *et al.*, 1966, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC: Consejería de Educación de los Estados Unidos.

Crouch, L. 2006, “Education Sector: Standards, Accountability, and Support”, en D. Cotlear, ed., *A New Social Contract for Peru: An Agenda for Improving Education, Health Care, and the Social Safety Net*, 71–106, Washington, DC: El Banco Mundial.

DeStefano, J., A. S. Moore, D. Balwanz y A. Hartwell, 2006 “Meeting the EFA: Reaching the Underserved through Complementary Models of Effective Schooling”, *EQUIP2 Working Paper*, Washington, DC: USAID/Academia para el Desarrollo Educativo.

Erulkar, A. S., y E. Muthengi, 2009. “Evaluation of Berhane Hewan: A Program to Delay Child Marriage in Rural Ethiopia”, *International Perspective on Sexual Reproductive Health*, 35(1), 6-14.

Farrington, C. A., M. Roderick, E. Allensworth, J. Nagaoka, T. S. Keyes, D. W. Johnson y N. O. Beechum, 2012, “*Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*”, Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Field, E., y A. Ambrus, 2008. “Early Marriage, Age of Menarche, and Female Schooling Attainment in Bangladesh”, *Journal of Political Economy* 116(5): 881-930.

Filmer, D, 2000, “The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth”, *Policy Research Working Paper 2268*, Washington, DC: El Banco Mundial.

Fiszbein, A., N. Schady, F. H. G. Ferreira, M. Grosh, N. Kelleher, P. Olinto y E. Skoufias, 2009, “Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty”, *World Bank Policy Research Report*, Washington DC: El Banco Mundial.

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo, 5-13 de septiembre de 1994, A/CONF.171/13/Rev.1

Gemignani, G., y Q. Wodon, 2012, “How Do Parents Perceive the Benefits from Educating Girls? Results from Qualitative Work in Burkina Faso”, copia no publicada, Washington, DC: El Banco Mundial.

Glewwe, P. W., E. A. Hanushek, S. D. Humpage y R. Renato, 2011, "School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010", *NBER Working Paper 17554*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Greenwald, R., L. Hedges y R. Laine, 1996, "The Effect of School Resources on Student Achievement", *Review of Educational Research*, 66(3): 361-96.

Hanushek, E. A., 1986, "The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools", *Journal of Economic Literature*, 24(3): 1141-77.

Hanushek, E. A., 1994, "An Exchange: Part II: Money Might Matter Somewhere: A Response to Hedges, Laine, and Greenwald", *Educational Researcher*, 23(4): 5-8.

Hanushek, E. A., 2010, "Education Production Functions: Developed Country Evidence", *International Encyclopedia of Education*, 2: 407-11.

Hanushek, E. A., y L. Woessmann, 2011, "The Economics of International Differences in Educational Achievement", en E. A. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann, editores, *Economics of Education*, Volumen 3, Países Bajos: Norte de Holanda.

Heckman, J. J., S. H. Moon, R. Pinto, P. A. Savelyev y A. Yavitz, 2010, "Analyzing Social Experiments as Implemented: A Reexamination of the Evidence from the HighScope Perry Preschool Program", *Working Paper 16238*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Heckman J. J., y T. D. Kautz, 2012, "Hard Evidence on Soft Skills", *Working Paper 18121*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Jensen, R., 2010, "The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling", *The Quarterly Journal of Economics*, 125(2): 515-548.

Jimenez, M., E. M. King y J. P. Tan, 2012, "Making the Grade", *Finance & Development*, 9(1): 12-14.

King, E., y R. Reinikka, septiembre de 2012, "Achieving learning for all", *This is Africa*. En <http://www.thisisafricaonline.com/Development/Achieving-learning-for-all>.

Kremer, M. R., 1995, "Research on Schooling: What We Know and What We Don't, A Comment on Hanushek", *The World Bank Research Observer*, 10(2): 247-54.

Lundberg, M., S. Chakravarty y F. Adoho, 2012, "Skills training and the empowerment of adolescent girls in Liberia", copia no publicada, Washington, DC: El Banco Mundial.

National Guidelines Task Force, 2004, "Guidelines for Comprehensive Sexuality Education, 3rd edition", Washington, DC: *Consejo de Información y Educación de la Sexualidad de los Estados Unidos*.

Nguyen, M. C., y Q. Wodon, 2012a, “Global Trends in Child Marriage”, copia no publicada, Washington, DC: El Banco Mundial.

Nguyen, M. C., y Q. Wodon, 2012b. “Estimating the Impact of Child Marriage on Literacy and Education Attainment in Africa”, copia no publicada, Washington, DC: El Banco Mundial.

Nguyen, M. C., y Q. Wodon, 2012c. “Child Marriage and Education: A Major Challenge”, copia no publicada, Washington, DC: El Banco Mundial.

Nguyen, M. C., y Q. Wodon, próxima publicación, “Analyzing the Gender Gap in Education Attainment: A Simple Framework with Application to Ghana”, *Journal of International Development*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2010, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010: Llegar a los marginados*, París.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2011, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011: Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*, París.

Parra-Osorio, J., y Q. Wodon, editores, 2011, *Escuelas religiosas en América Latina: Estudios de caso sobre Fe y Alegría*, Estudios del Banco Mundial, Washington, DC: El Banco Mundial.

Pritchett, L., y D. Filmer, 1999, “What education production functions *really* show: a positive theory of education expenditures”, *Economics of Education Review*, 18(2), 223-239.

Psacharopoulos, G., y H. A. Patrinos, 2004, “Returns to Investment in Education: A Further Update”, *Education Economics*, 12 (2): 111-134.

Schultz, T. P., 1993, “Investment in the Schooling and Health of Women and Men”, *Journal of Human Resources*, 28 (4): 694-734.

Tsimpo, C., y Q. Wodon, 2012, “Primary and Secondary Education in Africa: Comparing Public, Private Secular, and Faith-inspired Schools”, *Smart Lessons*, Washington, D.C.: Corporación Financiera Internacional.

Wadhwa, V., U. K. de Vitton y G. Gereffi, 2008, “How the Disciple Became the Guru”, *Global Engineering and Entrepreneurship report*, Durham, Carolina del Norte: Duke University.

Wang, Y., 2012, *Education in a Changing World: Flexibility, Skills and Employability*, Washington, DC: El Banco Mundial.

Wodon, Q., 2012, “Faith-inspired and Private Secular Schools in sub-Saharan Africa: Market Share, Reach to the Poor, Cost, and Satisfaction”, copia no publicada, Washington, DC: El Banco Mundial.