



El precio de la inacción

El costo global privado, fiscal y social de que los niños, niñas y jóvenes no aprendan

La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Publicado en 2024 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07, Francia, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), 2, rue André Pascal, 75016 París, Francia, y la Secretaría de la Commonwealth, Marlborough House, Pall Mall, St. James's, Londres, SW1Y 5HX, Reino Unido.

© UNESCO, OCDE y la Secretaría de la Commonwealth, 2024

ISBN 978-92-3-300230-2



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente 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 acompañadas de un asterisco (*) no están cubiertas por la licencia [CC-BY-SA](#) y no pueden usarse ni reproducirse sin previa autorización por escrito de sus propietarios.

Título original: *The price of inaction: the global private, fiscal and social costs of children and youth not learning*

Publicado en 2024 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Secretaría de la Commonwealth

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO, de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), ni de la Secretaría de la Commonwealth en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Los nombres de países y territorios utilizados en esta publicación conjunta siguen la práctica de la UNESCO.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO, de la OCDE, los países miembros de la OCDE o de la Secretaría de la Commonwealth ni comprometen a estas Organizaciones.

Traducción : Christopher Hermanus Reid

Fotografía de cubierta: © UN Photo/Myriam Asmani*

Diseño: UNESCO/Claudia Tortello

Impresión en los talleres de la UNESCO

Impreso en Francia

RESUMEN

Lo que cuesta a nivel mundial que niñas, niños, y jóvenes no aprendan

A pesar de los esfuerzos de los países, el número de niñas y niños sin escolarizar sigue siendo significativo, con 128 millones de niños y 122 millones de niñas excluidos de la escolarización. Los déficits de competencias educativas también son inmensos – el 57 por ciento de las niñas y los niños del mundo no han adquirido los niveles básicos de competencias.

La UNESCO, la OCDE y la Secretaría de la Commonwealth han elaborado este primer informe mundial para ilustrar los costos monetarios que supone para diversas economías a nivel mundial el dejar a niñas, niños y jóvenes atrás en la educación.

Usando la evidencia disponible, el informe calcula los costos, a nivel mundial y por región, de que niñas, niños y jóvenes no estén escolarizados o no adquieran las competencias básicas. También se presentan cálculos para veinte países seleccionados en los que existen disparidades de género en la educación, ya sea a expensas de las niñas o de los niños. Si los gobiernos redoblaran sus esfuerzos para que cada niña y niño estuviera escolarizado y adquiriera las competencias básicas, el futuro PIB mundial aumentaría en más de 6,5 billones de dólares anualmente, por no hablar de la eliminación de los costos sociales del fracaso.

Este informe presenta evidencia y conclusiones que demuestran que, para acelerar el desarrollo económico, también se deben priorizar la educación y las acciones transformadoras en materia de género, y que se debe invertir en ellas.

10 billones de dólares
es el costo mundial anual estimado del déficit de competencias



unesco

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



El precio de la inacción

El costo global privado, fiscal y social de que los niños, niñas y jóvenes no aprendan

Prólogo

En 1948, la educación se proclamó como derecho humano universal, un derecho inherente a todo ser humano, sin distinción ni discriminación. Este derecho se reafirmó en 2015, cuando se incluyó la educación de calidad para todos y todas entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030.

Estas declaraciones no son meras palabras vacías, sino que representan compromisos firmes que deben movilizar a los gobiernos y a toda la comunidad internacional. Pese a ello, en la actualidad, 250 millones de niños, niñas y jóvenes de todo el mundo no están escolarizados. Se calcula que el 70 % de las niñas y los niños de los países de ingreso bajo y mediano no son capaces de comprender un texto escrito sencillo a los 10 años de edad.

¿Estamos haciendo todo lo que está en nuestras manos para que la educación sea una realidad para todos y todas? ¿Y cuál es el costo de la inercia? Estas son las preguntas que se plantean en este informe, en un momento en que la educación es un recurso esencial para afrontar los retos contemporáneos, ya se trate de la lucha contra la pobreza o del cambio climático.

En primer lugar, en el informe se destaca el costo económico de la insuficiencia de inversión en una educación de calidad. De ese modo, se pone de relieve un círculo especialmente pernicioso. Las personas con menos instrucción adquieren menos competencias, los trabajadores poco cualificados perciben ingresos más bajos y las personas de bajos ingresos pagan menos impuestos, lo que significa que los gobiernos disponen de menos recursos para invertir en sistemas educativos accesibles para todos y todas.

El precio que hay que pagar es desmesurado: si los países siguen su trayectoria actual, al no garantizar el acceso a una educación de calidad para todas las personas, la economía mundial perderá unos 10 billones de dólares estadounidenses al año, lo que equivale a la suma del PIB anual de Francia y el Japón. A la inversa, en el informe se muestra que bastaría con reducir en un 10 % el número de jóvenes que abandonan prematuramente la escuela y de niñas y niños sin competencias básicas para aumentar el crecimiento anual del PIB entre 1 y 2 puntos porcentuales.

Sin embargo, como siempre, los aspectos financieros son solo una parte de la ecuación. El incumplimiento de los compromisos en materia de educación también entraña un costo social, cuando se trata, por ejemplo, de promover la igualdad de género. Las niñas que carecen de competencias básicas son más propensas a los embarazos precoces. Cada año de educación secundaria puede reducir el riesgo de que las niñas se casen y tengan un hijo antes de cumplir los 18 años.

El mensaje es claro: la educación para todos y todas no solo es un medio importante para impulsar el desarrollo económico, sino también una inversión estratégica, una de las mejores inversiones que existen para las personas, las economías y la sociedad en su conjunto.

De este modo, la comunidad internacional puede cumplir el compromiso que contrajo hace más de 75 años, a saber, transformar la educación, de modo que deje de ser un privilegio para convertirse en una prerrogativa de todos los seres humanos del mundo.



A handwritten signature in black ink that reads "Audrey Azoulay". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

Audrey Azoulay
Directora General de la UNESCO

Agradecimientos

El contenido de este informe fue preparado por Giorgio Brunello y Lorenzo Rocco (ambos de la Universidad de Padua) y conceptualizado y coescrito por Matthias Eck (UNESCO, Sección de la Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género), bajo la dirección de Min Jeong Kim (Directora, UNESCO, División de Educación 2030) y con la orientación general de Justine Sass (Jefa de la Sección de Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género, UNESCO, División de Educación 2030). La UNESCO reconoce el apoyo de otros miembros de la Sección de Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género, a saber, Tianyi Liu, que realizó la investigación de antecedentes y verificó las referencias y los datos para el informe, Maria Renom, que administró las revisiones por pares, e Ipek Aykut, Sandrine Baron y Géraldine de St Pern, que apoyaron la producción del informe.

Los editores agradecen la orientación proporcionada por Amina Osman (Secretaría de la Commonwealth) y Michael Ward (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos).

El informe contó con la revisión externa de Joah Pedro Azevedo (UNICEF), Laura Gregory (Banco Mundial), Shuyan Huo (Universidad de Victoria) y Nobuyuki Tanaka (Banco Mundial).

Los editores agradecen también la revisión realizada por los colegas de la UNESCO: Farida Aboudan, Ricardo Martínez Brenes, Angela Bravo Chacón, Huhua Fan, Nafissa Hussaini, Romina Kasman, Kunay Kiir Kuany, Abdul Rahman Lamin, Alasdair McWilliam, Yuki Murakami, Jean-Claude Ndabaniye, Sadaf Raeisi, Alex Ríos, Gertie Steukers, Sobhi Tawil, Elena Toukan, Megumi Watanabe, Rosa Wolpert y Satoko Yano.

Esta publicación se pudo realizar gracias a la financiación flexible proporcionada para la igualdad de género en la educación y a través de ella por el Ministerio noruego de Asuntos Exteriores y a una subvención de la Fundación Porticus.

Índice

Resumen ejecutivo	11
Capítulo 1: Introducción	17
Antecedentes y justificación	18
Objetivos y preguntas de investigación	22
Marco conceptual	19
Conceptos	20
Metodología	22
Enfoques y definiciones	24
Revisión ética	24
Limitaciones	25
Estructura del informe	26
Capítulo 2: Estimaciones globales y regionales del costo privado, fiscal y social del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas	27
Los efectos del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas sobre el PIB son significativos	29
Las estimaciones mundiales del costo privado, fiscal y social de que las niñas y los niños no aprendan son enormes	29
El costo privado, fiscal y social del abandono escolar prematuro y el porcentaje de las niñas y los niños con competencias inferiores a las básicas son más elevados en África Subsahariana	33
El costo privado, fiscal y social mundial es ligeramente superior para los niños que para las niñas	34
La pérdida de ingresos laborales asociada al abandono escolar prematuro y a de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas es considerable	34
Si las niñas y los niños no van a la escuela y no aprenden, los ingresos fiscales disminuyen	36
Capítulo 3: Los costos no monetarios del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas	38
Mantener a las niñas en la escuela contribuye a acabar con el matrimonio infantil y a reducir los embarazos precoces y no deseados	40
La incidencia de la delincuencia aumenta cuando las niñas y los niños abandonan la escuela prematuramente o tienen competencias inferiores a las básicas	42
Los costos económicos de la desmotivación juvenil son considerables	43
Capítulo 4: Los costos de las competencias socioemocionales bajas	
Capítulo 5: Los costos del abandono escolar prematuro y de niñas y niños que no adquieren las competencias básicas en países seleccionados con disparidades de género en la educación, ya sea a expensas de las niñas o de los niños	52
Países con disparidades de género en la educación a expensas de las niñas	54
Países con disparidades de género en la educación a expensas de los niños	57
Capítulo 6: Conclusiones y recomendaciones	60
Conclusiones	61
Recomendaciones en materia de políticas	61
Bibliografía	73
Apéndice: Metodología	79

Lista de cuadros, gráficos y recuadros

Cuadros

Cuadro 1: Resumen de datos	23
Cuadro 2: Los costos mundiales del abandono escolar prematuro	30
Cuadro 3: Los costos mundiales de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas	32
Cuadro 4: Los costos mundiales del abandono escolar prematuro – menores ingresos laborales	35
Cuadro 5: Los costos mundiales de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas – menores ingresos fiscales	35
Cuadro 6: Los costos mundiales del abandono escolar prematuro – menores ingresos fiscales	36
Cuadro 7: Los costos mundiales de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas – menores ingresos fiscales	37
Cuadro 8: Los costos mundiales no monetarios del abandono escolar prematuro – embarazos precoces	41
Cuadro 9: Los costos mundiales no monetarios de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas – embarazos precoces	41
Cuadro 10: Los costos mundiales no monetarios del abandono escolar prematuro – delincuencia	42
Cuadro 11: Los costos mundiales no monetarios de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas – delincuencia	43
Cuadro 12: Los costos mundiales no monetarios del abandono escolar prematuro – ninis	44
Cuadro 13: Los costos mundiales no monetarios de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas – ninis	44
Cuadro 14: Porcentaje de niñas y niños de 15 años con poca amabilidad, conciencia, apertura y extraversión y elevado neuroticismo en los países participantes en PISA 2018	47
Cuadro 15: La pérdida de PIB debida a las competencias socioemocionales bajas y al abandono escolar elevado	48
Cuadro 16: La pérdida de PIB debida a las competencias socioemocionales bajas y a las competencias inferiores a las básicas	50
Cuadro 17: Los costos del abandono escolar prematuro en 10 países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de las niñas	55
Cuadro 18: Los costos de niños con competencias inferiores a las básicas en 10 países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de las niñas	56
Cuadro 19: Los costos del abandono escolar prematuro en diez países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de los niños	58
Cuadro 20: Los costos de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas en diez países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de los niños	59

Gráficos

Gráfico 1: El costo privado anual (miles de millones) del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas en 2030	13
Gráfico 2: La interacción entre el porcentaje de niñas y niños que abandonan prematuramente la escuela, no adquieren las competencias básicas o con escasas habilidades socioemocionales y los costos privados, fiscales, sociales y no monetarios	19
Gráfico 3: Porcentaje de niñas y niños que abandonan prematuramente la escuela y porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas, por región	33

Recuadros

Recuadro 1: Premisas del modelo empírico utilizado	14
Recuadro 2: Matricular a más niñas en la escuela en Pakistán	63
Recuadro 3: Prevenir el abandono escolar de los niños en los Emiratos Árabes Unidos	64
Recuadro 4: El seguimiento de la docencia y la gestión basada en la escuela no parece ser eficaz para incrementar la asistencia escolar	67
Recuadro 5: La pedagogía con perspectiva de género puede reducir el abandono escolar	67
Recuadro 6: Ayudar a las y los docentes a abordar la violencia de género en el entorno escolar	69
Recuadro 7: Influir positivamente en los niños en situación de riesgo mediante la formación temprana en competencias sociales y autocontrol	70

Siglas

AEP	abandono escolar prematuro
CIB	competencias (cognitivas) inferiores a las básicas
CSE	competencias socioemocionales
dólares	dólares estadounidenses
FMI	Fondo Monetario Internacional
Nini	Ni estudia ni trabaja
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PIB	producto interno bruto
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNESCO-IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNODC	Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito

Resumen ejecutivo

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible hace la promesa de no dejar a nadie atrás. Esta promesa se basa, entre otras cosas, en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos (ODS 4) y lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas (ODS 5). Sin embargo, a más de la mitad del periodo de implementación, cumplir esta ambiciosa agenda para 2030 será un desafío.

A pesar de los esfuerzos de los países y de los avances logrados, 128 millones de niños y 122 millones de niñas siguen sin escolarizar (UNESCO, 2023a). Incluso en los países de ingresos altos, una cuarta parte de las niñas y los niños no tienen las competencias básicas. El déficit de competencias alcanza el 94 por ciento en África Subsahariana, el 88 por ciento en Asia Meridional y Occidental, el 74 por ciento en los Estados Árabes y el 64 por ciento en América Latina y el Caribe (Gust, Hanushek y Woessmann, 2024). Las niñas tienen más dificultades para acceder a la educación y tienen más probabilidades que los niños de no estar escolarizadas en la enseñanza primaria. Mientras tanto, los niños corren un mayor riesgo de repetir grado, de no progresar ni completar su educación y de no aprender mientras están en la escuela (UNESCO, 2022a). Garantizar que todas las niñas y todos los niños asistan a la escuela y aprendan requiere una mayor inversión en educación y una acción transformadora en materia de género.

La educación es un derecho humano fundamental de todas y todos y es crucial para el desarrollo personal y el bienestar de las personas, así como para que las sociedades alcancen la justicia social y reduzcan la pobreza. El precio de no cumplir este derecho es extremadamente elevado. Si no se hace realidad el derecho a la educación, las personas ganan, en promedio, menos que las personas mejor educadas. Las sociedades con niveles educativos promedio más elevados disfrutan de un mayor crecimiento económico.

Este informe calcula los costos económicos del abandono escolar prematuro y de las niñas y los niños con competencias inferiores a las básicas o con competencias socioemocionales bajas. Los costos se definen a nivel global, por regiones del mundo y para veinte países. Los costos económicos son asumidos por las personas (*costos privados*), el gobierno (*costos fiscales*) y la sociedad (*costos sociales*); esta última incluye los costos tanto para las personas como para el gobierno. Aunque se centra principalmente en los costos monetarios, el informe ha podido estimar algunos costos no monetarios, como los embarazos precoces, la corrupción, la delincuencia y la moral fiscal.

Los costos económicos se calculan comparando un **escenario de status quo**, en el que el porcentaje de niñas y niños que abandonan prematuramente la escuela y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas o con competencias socioemocionales bajas se mantiene en su nivel actual, con un escenario de intervención, en el que estas proporciones se fijan en cero o en su valor mínimo. El **escenario de intervención** es aquel en el que todas las niñas y todos los niños están escolarizados y aprendiendo, un escenario en el que se cumplen las aspiraciones del ODS 4, sin dejar a nadie atrás.

Por primera vez, no sólo se categorizan los costos privados, fiscales y sociales, sino que se presentan tanto para la población total como por género y se desglosan en componentes de costo más elementales, incluyendo la pérdida de ingresos laborales, la pérdida de ingresos fiscales y las variaciones en varios gastos privados y gubernamentales. Las estimaciones por sexo se basan en un escenario de intervención en el que los porcentajes desglosados por sexo se llevan a cero mientras que el porcentaje del otro sexo se mantiene en el nivel actual, lo que corresponde a la situación en 2021.



Principales conclusiones

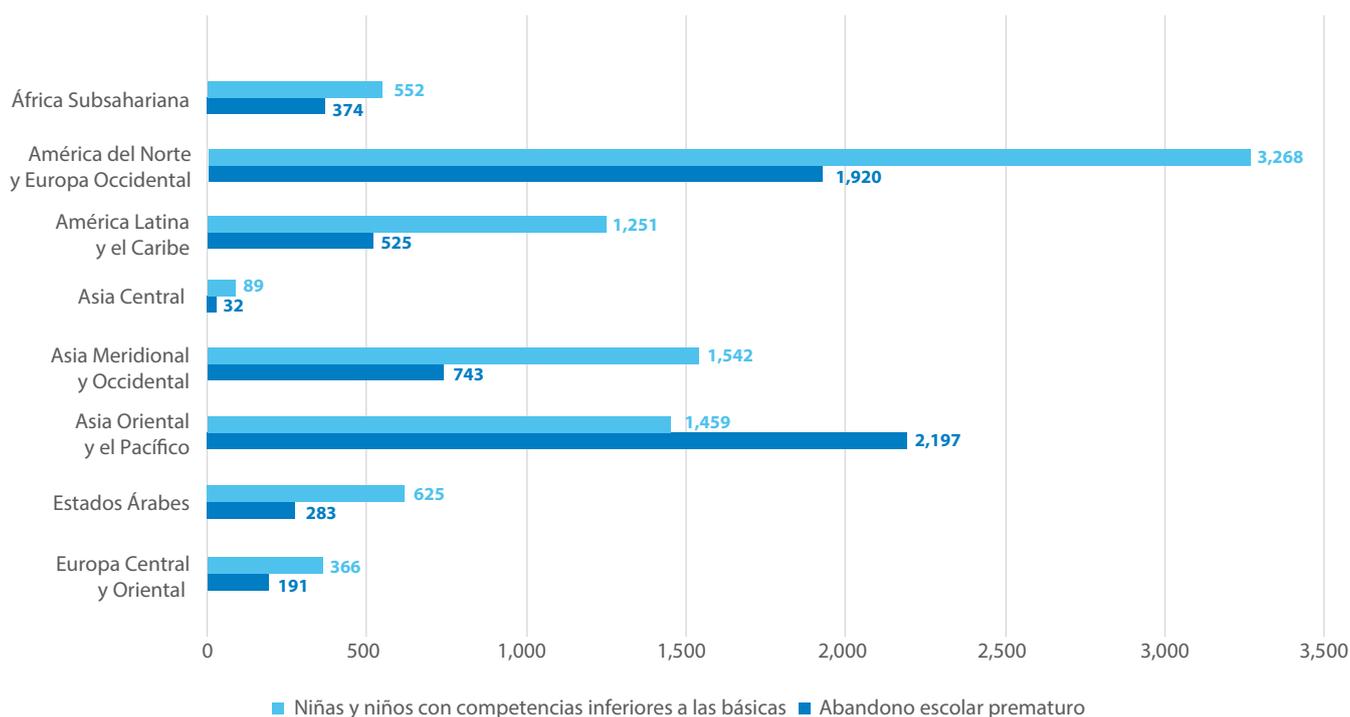
Este estudio concluye que, de aquí a 2030, los costos privados, fiscales y sociales de que las niñas y los niños abandonen prematuramente la escuela y no adquieran las competencias básicas serán enormes, y supondrán una pérdida de billones de dólares para las economías alrededor el mundo.

- Para 2030, a nivel mundial, los costos privados anuales (*costos económicos asumidos por las personas*) de los porcentajes actuales de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas ascenderán a 6,3 y 9,2 billones de dólares, es decir, el 11 por ciento y el 17 por ciento del PIB mundial, respectivamente. La estimación de estos costos privados a un horizonte de veinte años (hasta 2041) eleva estos valores hasta niveles 20 veces superiores.
- Para 2030, a nivel mundial, los *costos fiscales anuales (gobiernos)* del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas ascenderán a 1,1 y 3,3 billones de dólares, respectivamente.
- Para 2030, a nivel mundial, los *costos sociales anuales (costos privados y fiscales, menos los costos de aumentar los impuestos)* del abandono escolar prematuro equivaldrán a 6 billones de dólares. Equivaldrán a 10 billones de dólares debido a las niñas y los niños con competencias inferiores a las básicas. Esta última cifra es superior al producto interno bruto (PIB) anual combinado de Francia y el Japón en 2022 (OCDE, 2023a).
- En el subconjunto de países para los que se dispone de datos, la pérdida de PIB debida a los bajos niveles de competencias socioemocionales en 2030 ascenderá a 7,4 billones de dólares (19 por ciento del PIB anual).

Los costos como porcentaje del PIB varían según la región del mundo. Los costos privados, que representan la mayor parte de los costos económicos de las niñas y los niños que abandonan prematuramente la escuela y de las niñas y los niños con competencias inferiores a las básicas, son más elevados en África Subsahariana, con un 19 por ciento del PIB para las y los que abandonan prematuramente la escuela y un 26 por ciento del PIB para las niñas y los niños con competencias inferiores a las

básicas (véase el **Gráfico 1**). Los costos como porcentaje del PIB también son elevados en Asia Meridional y Occidental, América Latina y el Caribe, y los Estados Árabes. Como era de esperar, son más bajos en América del Norte y Europa Occidental, regiones de ingresos elevados. Sin embargo, estas últimas regiones, junto con Asia Oriental y el Pacífico, asumen los costos absolutos más elevados debido a su mayor PIB per cápita.

Gráfico 1: El costo privado anual (en miles de millones) del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas en 2030



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del **Cuadro 1**: Resumen de datos

Dado que el porcentaje de quienes abandonan prematuramente la escuela y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas es, en promedio, mayor en el caso de los niños que en el de las niñas, los costos privados asociados a los niños (3,5 y 5,2 billones de dólares, respectivamente) son superiores a los asociados a las niñas (3 y 4,6 billones de dólares, respectivamente). En África Subsahariana, sin embargo, los costos privados debidos al abandono escolar prematuro de niñas y niños son más elevados en el caso de las niñas, ya que ascienden a unos 190.000 y 210.000 millones de dólares, respectivamente.

En lo que refiere a los 20 países seleccionados analizados, existen grandes diferencias en el porcentaje de abandono escolar prematuro y en el porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas entre los países de

ingresos más altos y los de ingresos más bajos. En los países seleccionados en los que existen disparidades de género a expensas de las niñas, Chad asume los costos sociales más elevados (en términos de porcentaje del PIB), mientras que los Países Bajos tienen los costos más bajos. En Afganistán, si se mantiene la suspensión del acceso de las niñas y las jóvenes a la enseñanza secundaria, los costos privados absolutos del abandono escolar prematuro de las niñas se estiman en 1.500 millones de dólares.

En los diez países seleccionados en los que existen disparidades de género a expensas de los niños, Burundi, seguido de Senegal, asumen los costos sociales más elevados (en términos de porcentaje del PIB). En comparación, los costos sociales son más bajos en Bélgica y Finlandia.

Recuadro

1

Premisas del modelo empírico utilizado

El modelo empírico que asocia los porcentajes de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas con el crecimiento del PIB per cápita es lineal. La suposición de linealidad facilita las estimaciones causales en un contexto en el que el tamaño de la muestra, dado por el número de países, es relativamente pequeño. Sin embargo, implica que la relación entre los porcentajes y la tasa de crecimiento del PIB per cápita es la misma en todos los países, y que se estiman los efectos promedio en lugar de los específicos para cada país.

Es probable que esta implicación funcione cuando los países son suficientemente similares, pero puede fallar cuando son significativamente diferentes. Consideremos, por ejemplo, los países en los que la participación de las mujeres en el mercado laboral es baja. En estos países, es probable que una reducción del porcentaje de mujeres que abandonan prematuramente la escuela tenga un efecto menor en el crecimiento del PIB que en los países en los que no se desincentiva la participación femenina en el mercado laboral, porque la educación femenina adicional no puede emplearse de forma productiva.

La suposición de que el porcentaje de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas tiene el mismo efecto sobre el crecimiento del PIB en todos los países es probable que produzca estimaciones más altas del costo de estos porcentajes en los países en los que el acceso de las mujeres al mercado laboral está restringido, y estimaciones más bajas en los países en los que este acceso no está obstaculizado.

La suposición de efectos comunes no significa, sin embargo, que el modelo empírico imponga que las tasas de crecimiento del PIB sean las mismas en todos los países. Las tasas estimadas de crecimiento del PIB varían según el país y reflejan diferencias estructurales subyacentes, la más importante de las cuales es el nivel de desarrollo económico alcanzado en 2021. Además, estas tasas se aplican a niveles muy diversos de PIB per cápita en el año de referencia (2021) y producen previsiones de PIB per cápita en 2030 que tienen en cuenta las diferencias tanto en los niveles de PIB como en las tasas de crecimiento.

Conclusiones y recomendaciones

El informe concluye que invertir en una educación de calidad puede ser una estrategia rentable para el desarrollo económico. Si los gobiernos no invierten en educación, disponen de menos recursos económicos. A su vez, tienen menos para gastar en reducir el abandono escolar prematuro y el porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas, con lo que sus economías quedan atrapadas en una situación de educación pobre y productividad baja.

Investigaciones anteriores han demostrado que la mejora de los resultados de los exámenes cognitivos de las y los estudiantes en 50 puntos en la escala del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) aumenta permanentemente el crecimiento económico anual en 1 punto porcentual (OCDE, 2015). Este informe concluye que reducir en un 10 por ciento los porcentajes de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas aumenta el crecimiento anual del PIB en 1 o 2 puntos porcentuales, un efecto similar al de mejorar las puntuaciones de los exámenes cognitivos.

Se han aplicado numerosas políticas en todo el mundo para reducir el abandono escolar y mejorar los resultados de aprendizaje. Los debates sobre qué políticas son más eficaces que otras son constantes tanto entre académicos como entre las y los responsables de la elaboración de políticas.

Con base en un extenso análisis de la literatura, el informe hace varias recomendaciones clave en materia de políticas que se consideran exitosas para reducir el porcentaje niñas y niños que abandonan prematuramente la escuela y niñas y niños con competencias cognitivas inferiores a las básicas y con bajas competencias socioemocionales. Las recomendaciones que figuran a continuación deberán adaptarse a los contextos específicos de las comunidades, países y regiones en los que se apliquen.



© UNESCO/Carolina Jerez



Recomendaciones

1

En consonancia con el ODS 4, proporcionar 12 años de educación gratuita, financiada con fondos públicos, inclusiva, equitativa y de calidad, sin discriminación, haciendo que la escuela sea asequible y reduciendo los costos directos y de oportunidad de la escolarización y garantizando que los sistemas educativos respondan a las necesidades específicas de cada género. Se recomienda que los gobiernos destinen al menos entre el 4 y el 6 por ciento de su PIB a la educación.

2

Crear entornos de aprendizaje transformadores en materia de género, inclusivos y empoderadores que cuestionen las dinámicas de poder desiguales, los prejuicios y los estereotipos de género, incluyendo a través de enfoques curriculares y pedagógicos que respeten la diferencia y promuevan la igualdad.

3

Intervenir tempranamente invirtiendo en la educación de la primera infancia de niñas y niños para sentar las bases del aprendizaje y aprovechar su potencial para hacer frente a las desigualdades de género y a las normas de género perjudiciales desde una edad temprana.

4

Evitar el encaminamiento prematuro, proporcionar apoyo académico y ofrecer opciones de segunda oportunidad a las niñas y los niños que se quedaron sin escolarizar o cuya educación se interrumpió.

5

Mejorar las infraestructuras escolares, incluyendo la provisión de instalaciones de agua y saneamiento para cada sexo, reducir el número de estudiantes por clase, especialmente en las zonas desfavorecidas, y acortar las distancias a la escuela.

6

Mejorar la calidad de la educación mediante la contratación de un personal docente calificado, motivado y diverso, y garantizar que asistan a la escuela, sean justos e impliquen a todas y todos los estudiantes por igual. Apoyar el desarrollo profesional continuo de la docencia para que pueda liberar el potencial de cada estudiante.

7

Sensibilizar a las comunidades locales y a los padres sobre la importancia de que las niñas y los niños finalicen un ciclo completo de educación básica e implicar a la comunidad y a los padres en las actividades y la gestión escolares.

8

Abordar la salud y el bienestar mental de las niñas y los niños, incluyendo a través de la prevención y la respuesta a todas las formas de violencia de género en el entorno escolar, la educación integral en sexualidad y el desarrollo de capacidades socioemocionales.

9

Proporcionar intervenciones convincentes que conecten a las y los estudiantes con el mundo laboral, incluso mediante una educación y formación profesionales que satisfagan las necesidades del mercado laboral y aborden las barreras de género que impiden la participación.

10

Realizar evaluaciones e investigaciones rigurosas para identificar lo que funciona para retener a las niñas y los niños en la escuela o lograr que vuelvan a ella y aprendan, centrándose en las niñas y los niños en situación de alto riesgo de pobreza de aprendizaje y abandono escolar. Recopilar más datos sobre las competencias socioemocionales.

Capítulo 1

Introducción



Antecedentes y justificación

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible hace la promesa de no dejar a nadie atrás. Esta promesa incluye garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida disponibles para todos (Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4) y lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas (ODS 5). Pero a mitad del periodo de implementación, cumplir esta ambiciosa agenda para 2030 será un desafío. A nivel mundial, 128 millones de niños y 122 millones de niñas siguen sin escolarizar (UNESCO, 2023a). El 42 por ciento de las y los adultos jóvenes de 19 años han abandonado prematuramente la escuela, y el 57 por ciento de las niñas y los niños de 15 años tienen competencias inferiores a las básicas (UNESCO-IEU, 2023a; Gust, Hanushek y Woessmann, 2022). No cumplir la promesa de no dejar a nadie atrás puede tener un costo enorme.

La relación positiva entre el crecimiento a largo plazo y el rendimiento educativo está bien establecida desde hace muchas décadas. Los modelos económicos, empezando por Becker (1964), sugieren que los individuos aumentan su inversión en la adquisición de competencias si los beneficios de la inversión son superiores a los costos, y siguen invirtiendo hasta que el beneficio adicional de la inversión es igual al costo adicional.

Los países con los niveles más bajos de rendimiento educativo y los niveles más altos de abandono escolar tienden a ser los más pobres, con una concentración geográfica en África Subsahariana y Asia Meridional. El abandono escolar prematuro y la falta de competencias cognitivas (verbales y analíticas) y no cognitivas (socioemocionales) básicas suelen tener su origen en una serie de limitaciones que pueden ser económicas, sociales, tecnológicas y organizativas. Las normas y valores sociales, como los relacionados con el género y la cultura, actúan como barreras adicionales a la inversión.

En algunos casos, incluso cuando los individuos están dispuestos a invertir, el sistema escolar puede no proporcionar las competencias que reclama el mercado laboral. Estas limitaciones pueden dar lugar a bajos niveles de educación y competencias, que no sólo reducen la capacidad de producir y generar ingresos, sino que también pueden afectar a los resultados no monetarios, como la satisfacción vital y la moral fiscal. Asimismo, pueden tener importantes repercusiones sociales, como una mayor probabilidad de embarazos precoces, mala salud y menor esperanza de vida (Oreopoulos y Salvanes, 2011).

Si bien las estimaciones muestran que la consecución de competencias básicas universales a escala mundial aumentaría el futuro producto interno bruto (PIB) mundial en 700 billones

de dólares en lo que queda del siglo (OCDE, 2015), se sabe menos sobre los costos inmediatos, y a mediano y largo plazo, del abandono escolar prematuro y de no adquirir suficientes competencias socioemocionales.

Asimismo, abunda la evidencia de que la calidad del aprendizaje socioemocional afecta al rendimiento escolar, a la adquisición de competencias cognitivas y, en última instancia, a la decisión de abandonar o no los estudios (véase, por ejemplo, Heckman, Sixtrud y Urzua, 2006). Aunque las competencias cognitivas, como la aptitud verbal y numérica, siguen siendo el factor predictivo más importante del rendimiento académico, el rendimiento escolar también depende de varias competencias no cognitivas, como la perseverancia, la motivación, el autocontrol, la responsabilidad, la curiosidad y la estabilidad emocional (Cipriano et al., 2023).

Objetivos y preguntas de investigación

Este informe calcula los costos económicos, privados, fiscales y sociales del abandono escolar prematuro y de no adquirir competencias cognitivas básicas, o niveles adecuados de competencias socioemocionales, a nivel mundial y para veinte países seleccionados. Hasta la fecha no se disponía de estimaciones de estos costos con este nivel de detalle. Entre los costos económicos que se examinan figuran la disminución de los ingresos, las pérdidas de productividad, el menor pago de impuestos, el ahorro público y privado del gasto en educación, los gastos públicos adicionales en orden público, los efectos negativos en la salud, el aumento de los costos de los programas de apoyo y los pagos de transferencias, y los costos de aumentar los impuestos. Aunque la atención se centra en los costos económicos, también se tienen en cuenta los costos no monetarios, como los embarazos precoces, la corrupción, la delincuencia y la moral fiscal.

Estos costos se presentan a nivel mundial, por regiones y para una muestra seleccionada de veinte países en los que existen disparidades de género a expensas de los niños o las niñas. Las divisiones por regiones son las siguientes: Estados Árabes, Asia Central, Europa Central y Oriental, Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe, América del Norte y Europa Occidental, Asia Meridional y Occidental y África Subsahariana.

El informe aborda las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los costos económicos, fiscales y sociales de que niñas y niños abandonen prematuramente la escuela o no adquieran competencias cognitivas y socioemocionales básicas?
- ¿Qué políticas y programas se utilizan para reducir el abandono escolar prematuro y el porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas y con competencias socioemocionales bajas?

Marco conceptual

Los costos económicos del abandono escolar prematuro de las y los jóvenes o de que las niñas y los niños no adquieran competencias cognitivas y no cognitivas básicas se dividen en tres categorías: los que asumen las personas (costos privados), los que asume el gobierno (*costos fiscales*) y los que asume la sociedad en su conjunto, que engloba tanto a las personas como al gobierno (*costos sociales*).

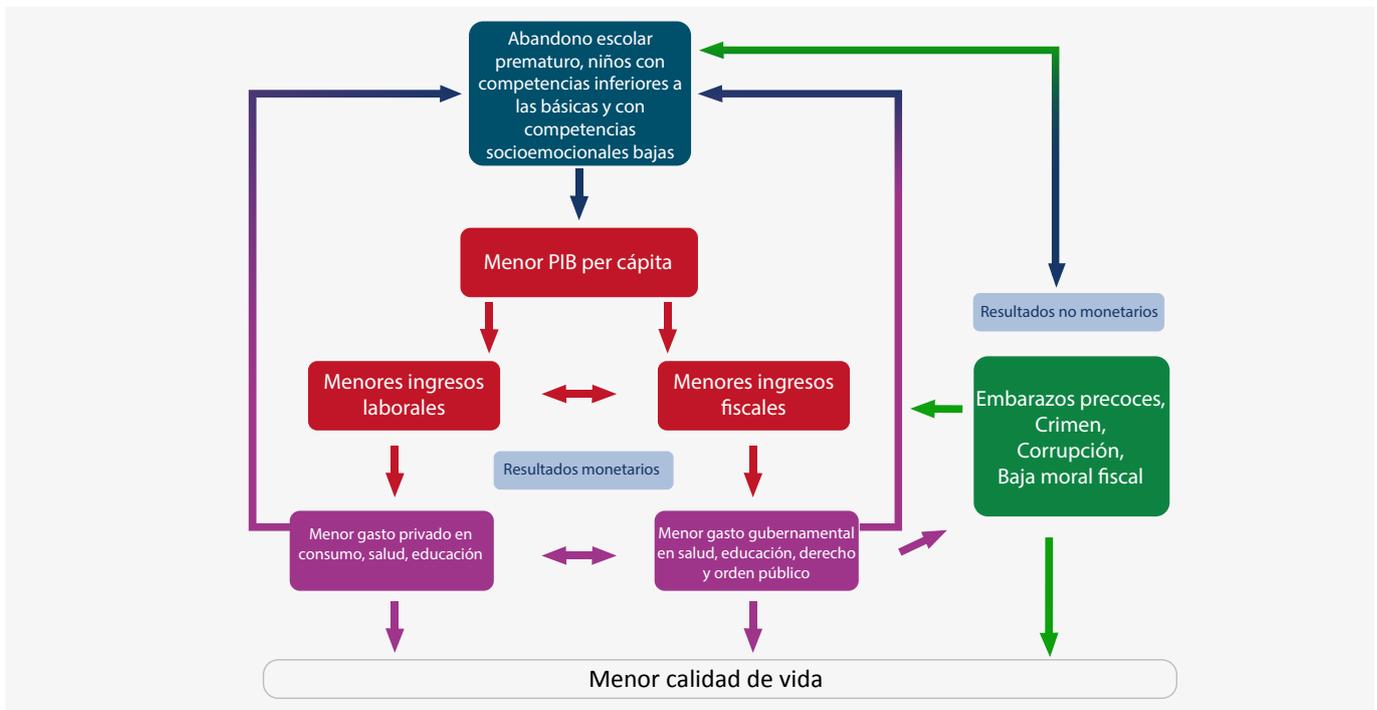
Algunos costos, conocidos como externalidades negativas, no son asumidos directamente por las personas o el gobierno. Por ejemplo, el abandono escolar prematuro y la falta de competencias cognitivas y no cognitivas básicas pueden obstaculizar la productividad de un equipo. Este efecto es un

costo externo que no se considera necesariamente asumido por el individuo, pero que repercute en la sociedad.

Los costos sociales son la suma de los costos privados y fiscales, menos las pérdidas de productividad derivadas de una mano de obra menos educada (Belfield et al., 2012). Aunque esta definición de costos sociales es estándar en economía, puede dar lugar a confusión, ya que el término “costos sociales” suele referirse a costos no monetarios, como la pérdida de satisfacción vital o el sufrimiento humano.

Aunque este informe se centra principalmente en los costos monetarios privados, fiscales y sociales y presta una atención limitada a los costos no monetarios, reconoce que estos últimos costos son significativos y que los costos interactúan (**Gráfico 2**).

Gráfico 2: La interacción entre el porcentaje de niñas y niños que abandonan prematuramente la escuela, no adquieren las competencias básicas o con escasas habilidades socioemocionales y los costos privados, fiscales, sociales y no monetarios



Fuente: Autores.

En los países en los que el abandono escolar prematuro y el déficit de competencias cognitivas y no cognitivas básicas son elevados, cabe esperar una disminución del PIB promedio per cápita, lo que a su vez se traduce en menores ingresos laborales promedio y menores ingresos fiscales. Menores ingresos laborales implican una reducción del gasto privado en consumo, salud y educación. Menores ingresos fiscales implican una disminución del gasto público en salud, educación, orden público y transferencias gubernamentales. Los resultados no monetarios también se ven afectados, incluyendo un aumento de los embarazos precoces, la delincuencia y la corrupción, así como una disminución de la moral fiscal. Los costos económicos y no monetarios más elevados reducen colectivamente la calidad de vida promedio de un país.

Además, y significativamente, menos recursos económicos implican que los gobiernos tienen menos para gastar en reducir el abandono escolar prematuro y el porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas, con lo que la economía queda atrapada en una situación de baja educación y baja productividad.

El estudio se centra en datos macroeconómicos, como el PIB per cápita y los porcentajes de los ingresos laborales, el gasto público y los ingresos fiscales en el PIB. La principal fortaleza del informe es que se basa en datos internacionales armonizados, disponibles para muchos países, lo que constituye el mejor enfoque disponible para calcular los costos mundiales.

Cabe señalar que la transición digital y ecológica exige a muchos países que modernicen su oferta educativa en un entorno competitivo y difícil, y que no hacerlo no hará sino aumentar los costos presentados en este informe.

Conceptos

El porcentaje de abandono escolar prematuro

En las economías modernas, una calificación de segundo ciclo de secundaria (ISCED 3) se considera a menudo como el requisito mínimo para participar con éxito en el mercado laboral. Utilizando los últimos datos disponibles de UNESCO-IEU que cubren 216 países y territorios, el porcentaje de abandono escolar prematuro se calcula como 100 menos la tasa de finalización, o el porcentaje de una cohorte de individuos de entre 3 y 5 años por encima de la edad prevista para el último curso de secundaria que han finalizado dicho curso. Dado que la edad modal prevista para terminar la enseñanza secundaria es de 18 o 19 años, y que la duración de la escolarización hasta la finalización es de 12 años de educación, el grupo pertinente para esta medida es el comprendido entre los 21/22 y los 23/24 años.

Un concepto estrechamente relacionado con la tasa de abandono escolar prematuro es la tasa de no escolarizados en el segundo ciclo de educación secundaria, o el indicador temático 4.1.4 del ODS4, que se define como el porcentaje de jóvenes en el intervalo de edad oficial que no están matriculados en el segundo ciclo de educación secundaria. Esta variable la elabora el Instituto de Estadística de la UNESCO a partir de datos administrativos y de encuestas (UNESCO-IEU, 2023a). Dado que existe una alta correlación entre el porcentaje de abandono escolar prematuro y el porcentaje de jóvenes no escolarizados en los años 2001-2021 y en los 216 países y territorios de los que se dispone de datos, este informe se centra en la primera medida.

Porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas

Uno de los posibles inconvenientes de utilizar el porcentaje de abandono escolar prematuro como indicador de la educación y las competencias promedio es que un mayor tiempo de escolarización no implica necesariamente un mayor nivel de aprendizaje, debido en gran medida a las variaciones en la calidad de la escuela (véase, por ejemplo, Hanushek y Woessmann, 2012). Es posible que las y los estudiantes terminen la educación primaria o secundaria y, sin embargo, salgan de ella con escasas competencias. Dado que la calidad del aprendizaje no se refleja en el porcentaje de abandono escolar prematuro, este informe considera por separado el porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas.

Esta medida, estimada por Gust, Hanushek y Woessmann (2024) para 159 países, abarca tanto a las niñas y los niños

que siguen escolarizados como a los que no, ofreciendo una evaluación más completa de los resultados educativos. Gust, Hanushek y Woessmann (2024) armonizan las puntuaciones de muchas pruebas estandarizadas nacionales e internacionales de todo el mundo utilizando la escala PISA de la OCDE, que tiene una media igual a 500 puntos y una desviación estándar igual a 100 puntos.

Las competencias básicas corresponden a las competencias del Nivel 1 de PISA (totalmente adquiridas), el más bajo de los seis niveles de rendimiento definidos en la escala de PISA. Esta definición de competencias básicas corresponde a una concepción moderna de la alfabetización funcional. La alfabetización funcional “se refiere a la capacidad de una persona para implicarse en todas aquellas actividades en las que la alfabetización es necesaria para el funcionamiento eficaz de su grupo y su comunidad y también para permitirle seguir utilizando la lectura, la escritura y el cálculo para su propio desarrollo y el de su comunidad” (UNESCO-IEU, 2023a). El umbral entre los Niveles 1 y 2 viene marcado en la escala PISA por una puntuación de 420 puntos en matemáticas y 410 puntos en ciencias.

Dado que el porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas no está disponible por sexo, se estima utilizando la información disponible desglosada por sexo.

Competencias socioemocionales

Las competencias socioemocionales se definen en este informe como las aptitudes, competencias y/o actitudes necesarias para reconocer y gestionar las emociones, desarrollar el afecto y la preocupación por los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y afrontar situaciones difíciles. Las competencias socioemocionales pueden adquirirse en la escuela y fuera de ella, incluyendo en las familias y las comunidades.

No se dispone de datos utilizables sobre competencias socioemocionales que abarquen un número significativo de países y sean comparables entre países. Una forma cada vez más popular de describir el aprendizaje socioemocional y las competencias asociadas se refiere a los “Cinco Grandes” rasgos de la personalidad: apertura, conciencia, extraversión, amabilidad y neuroticismo (véase, por ejemplo, OCDE, 2021 y Danner et al., 2021).

Este informe construye un novedoso índice de competencias socioemocionales utilizando datos del PISA 2018 de la OCDE, que contiene varias preguntas sobre rasgos de personalidad.¹ En estas preguntas, se pide a las y los estudiantes de 15 años que digan si están muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con una afirmación. El informe utiliza las respuestas a estas preguntas para calcular, por sexo, medidas de los cinco rasgos de personalidad y un índice general.

¹ La versión 2018 de PISA estaba disponible cuando se redactó este informe. A principios de diciembre de 2023, la OCDE publicará los resultados de PISA 2022. Dado que el índice no utiliza información sobre los resultados de exámenes, es poco probable que cambie sustancialmente con los nuevos datos.

La información que contiene cada medida se resume en un índice único utilizando el análisis de componentes principales, una técnica que selecciona la combinación lineal de indicadores que explica la mayor parte de la varianza total. El índice resultante de los Cinco Grandes, disponible para 57 países, se estandariza para que oscile entre 0 y 100. El índice aumenta cuando disminuye el porcentaje de individuos con baja extraversión, amabilidad, conciencia y apertura, y el neuroticismo elevado.

Taxonomía de los costos económicos del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas

Belfield et al. (2012), ofrecen una útil taxonomía de los costos económicos asociados a niveles insuficientes de educación y competencias. Estos costos se clasifican en costos privados que asumen los hogares, costos fiscales que asume el gobierno y costos sociales que incluyen tanto a los hogares como al gobierno. Para calcular estos costos, se compara la situación actual (o escenario de status quo) de cada país con un escenario idealizado (o de intervención) en el que el porcentaje de abandono escolar prematuro o de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas es igual a cero.

Costos privados

Los costos privados incluyen:

- los **ingresos disponibles** (definidos como ingresos menos impuestos más transferencias) en el escenario de intervención menos ingresos disponibles en el escenario de status quo;
- el **gasto privado en salud y educación** en el escenario de intervención menos el gasto en salud y educación en el escenario de status quo; y
- el **costo de la delincuencia para las víctimas** en el escenario de intervención, menos el costo de la delincuencia para las víctimas en el escenario de status quo.

Costos fiscales

Desde el punto de vista del sector privado, un mayor porcentaje de abandono escolar prematuro o de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas se traduce en una disminución de los impuestos y un aumento de las transferencias sociales, lo que mitiga las pérdidas generadas por la disminución de los ingresos agregados. Sin embargo, estos ajustes —menores impuestos y mayores transferencias— suponen mayores costos fiscales para el gobierno.

Estos costos fiscales pueden desglosarse en las siguientes cuatro categorías principales.

1. **Diferencia de ingresos fiscales:** Los ingresos fiscales generados en el escenario de intervención menos los ingresos fiscales en el escenario de status quo.
2. **Cambio en las transferencias sociales:** El monto de las transferencias de bienestar en el escenario de intervención menos las transferencias en el escenario de status quo.
3. **Gasto público en salud y educación:** El gasto en salud pública y educación en el escenario de intervención menos el gasto en el escenario de status quo.
4. **Gasto en orden público:** El gasto en orden público en el escenario de intervención comparado con el escenario de status quo.

Costos sociales

Los costos sociales incluyen tanto los costos privados como los fiscales. Abarcan no sólo la pérdida de productividad asociada a una mano de obra menos capacitada, sino también la carga económica adicional debida a los impuestos para financiar los servicios públicos. Estos costos surgen porque el impacto de la fiscalidad va más allá del desembolso financiero directo. Cuando el gobierno recauda un dólar en impuestos, la pérdida correspondiente para el sector privado supera un dólar. Esto se debe a los efectos distorsionadores de la fiscalidad, que pueden provocar ineficiencias en el mercado, impidiendo la asignación óptima de los recursos.

La terminología “costos sociales” dentro de este marco económico debe distinguirse del término “costos no monetarios”.

Los costos económicos de niñas y niños con competencias socioemocionales bajas

La Encuesta sobre Capacidades Sociales y Emocionales de la OCDE (OCDE, 2021) demuestra que las capacidades sociales y emocionales de las y los estudiantes son predictores significativos de las calificaciones escolares en todas las cohortes de edad y asignaturas. Los niveles de competencias socioemocionales bajos pueden afectar negativamente a la adquisición de competencias cognitivas y aumentar las tasas de abandono escolar. Esto, a su vez, aumenta el porcentaje de jóvenes que abandonan prematuramente la escuela o no logran adquirir las competencias cognitivas básicas. El impacto de las competencias socioemocionales bajas engloba una reducción del PIB per cápita, que posteriormente disminuye los ingresos laborales, las transferencias fiscales y los gastos tanto privados como públicos en áreas como la educación, la salud y la prevención de la delincuencia.

Aunque este informe calcula exhaustivamente los costos privados, fiscales y sociales del abandono escolar prematuro y de niñas y niños que no adquieren competencias cognitivas básicas, estima los costos económicos de las competencias socioemocionales bajas únicamente en términos de su impacto en la reducción del PIB per cápita, un factor clave que determina estos costos.

Acción transformadora en materia de género

Transformador en materia de género significa abordar las causas subyacentes de las desigualdades de género. Incluye políticas e iniciativas que no sólo abordan las diferentes necesidades, aspiraciones, capacidades y contribuciones de las niñas, los niños, las mujeres y los hombres, sino que también desafían las políticas y prácticas existentes y discriminatorias, creando un cambio radical (UNESCO, 2018). Un enfoque transformador en materia de género en la educación es aquel que abarca la política, la programación y las intervenciones para crear oportunidades que desafíen activamente las normas de género y las desigualdades más generales. Esto incluye comprometerse con la igualdad de género a través de reformas curriculares y de la enseñanza (UNESCO, 2022a).

Disparidades de género en la educación a expensas de las niñas o los niños

Las desventajas y la discriminación en la educación pueden manifestarse de muchas formas. En este informe, las disparidades de género en la educación a expensas de las niñas o los niños se utilizan en contextos en los que existen disparidades de género en las tasas brutas de matriculación en la educación primaria, en el primer ciclo de secundaria o en el segundo ciclo de secundaria, contrastadas con las tasas de finalización.

Metodología

La metodología empírica empleada para obtener las estimaciones de los costos privados, fiscales y sociales consta

de varios pasos y utiliza datos de distintas fuentes. Se basa en suposiciones y tiene limitaciones. Esta sección resume los elementos clave. En el **Apéndice** se presenta información más detallada.

Los costos se calculan para cada país siempre que se disponga de datos. El número de países incluidos en el análisis es de 159, que cubren aproximadamente el 99 por ciento de la población mundial. El enfoque es ascendente y empieza con ítems individuales de los costos privados, fiscales y sociales, que incluyen, por ejemplo, los ingresos laborales y fiscales y los gastos privados y públicos. Los costos estimados se agregan para obtener los costos privados, fiscales y sociales específicos de cada país. Estos costos específicos de cada país se agregan para obtener estimaciones de los costos mundiales y regionales.

En el primer paso, se identificaron cuarenta países utilizando el índice de paridad de género de las tasas brutas de matriculación en la educación primaria, en el primer ciclo de secundaria y en el segundo ciclo de secundaria, verificadas con evidencia sobre las disparidades de género en las tasas de finalización. Inicialmente, se seleccionaron los cuatro países con las mayores disparidades de género por región, por motivos de variedad geográfica. En la selección general estaban representados todos los grupos nacionales de ingresos. Esta variedad geográfica y económica significa que las disparidades de género deben considerarse en los contextos específicos y diferentes de estos países. Estas disparidades pueden diferir significativamente de un país a otro en orden de magnitud.

En el segundo paso, con base en la disponibilidad de datos, se seleccionaron diez países en los que existen disparidades de género a expensas de las niñas. Son Afganistán, Chad, Guatemala, Luxemburgo, los Países Bajos, Marruecos, Pakistán, Perú, Tayikistán y Yemen. Asimismo, se seleccionaron diez países en los que existen disparidades de género en la educación a expensas de los niños. Son Bangladesh, Bélgica, Burundi, Croacia, Finlandia, Honduras, México, Senegal, Suecia y Túnez.



Fuentes y calidad de los datos

Los datos, que abarcan 159 países entre 2001 y 2021, son de alta calidad, armonizados y comparables entre países (**Cuadro 1**). Todos los cuadros siguientes se basan en los datos del **Cuadro 1**.

Cuadro 1: Resumen de datos

Variable	Fuente
PIB per cápita (precios constantes de 2015)	Banco Mundial – Indicadores del desarrollo mundial, 2023a
Previsiones de la tasa de crecimiento del PIB 2023-2027	Fondo Monetario Internacional (FMI), 2023a
Ingresos laborales brutos	Organización Internacional del Trabajo (OIT), 2023
Gasto privado en salud	Banco Mundial – Indicadores del desarrollo mundial, 2023a
Gasto gubernamental en salud	Banco Mundial – Indicadores del desarrollo mundial, 2023a
Gasto privado en educación	Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO-IEU), 2023
Gasto gubernamental en educación	UNESCO – IEU, 2023
Ingresos fiscales	Banco Mundial – Indicadores del desarrollo mundial, 2023a
Gasto gubernamental total	Banco Mundial – Indicadores del desarrollo mundial, 2023a
Transferencias sociales	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) 2023b y Banco Mundial - Aspire, 2023b
Gasto gubernamental en orden público	FMI, 2023b
Índice de moral fiscal	Derivado de la base de datos de World Values Survey, World Values Survey, 2023; Haerpfer et al., 2022
Índice de percepción de la corrupción	Transparency International, 2023
Índice internacional de derechos de propiedad	Property Rights Alliance, 2023
Homicidios por cada 100.000 habitantes	Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), 2023
Robos por cada 100.000 habitantes	UNODC, 2023
Violencia física por cada 100.000 habitantes	UNODC, 2023
Violencia sexual por cada 100.000 habitantes	UNODC, 2023
Tasa de natalidad adolescente (número de nacidos vivos de mujeres adolescentes por cada 1.000 mujeres adolescentes de 15 a 19 años)	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2023
Porcentaje de jóvenes de 15 a 24 años que ni estudian ni trabajan (ninis)	Banco Mundial – Indicadores del desarrollo mundial, 2023a
Porcentaje de abandono escolar prematuro	UNESCO - IEU, 2023b
Porcentaje de niñas y niños con capacidades inferiores a las básicas	Gust, Hanushek y Woessmann, 2024
Índice de los 5 Grandes	Derivado de la OCDE, 2018a
Resultados de Aprendizaje Armonizados (puntuaciones de aprendizaje por género)	Angrist et al., 2021

Enfoques y definiciones

Costos económicos: Los costos del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas o con competencias socioemocionales bajas obtenidos comparando los niveles de cualquier ítem de costo (por ejemplo, ingresos laborales) en el escenario de intervención con los niveles en el escenario de status quo. Las diferencias entre los niveles se atribuyen a la existencia del abandono escolar prematuro o de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas y se interpretan como sus costos.

Escenario de intervención: Situación ideal en la que no hay abandono escolar prematuro, ningún niño o niña carece de capacidades cognitivas básicas y las niñas y los niños tienen el nivel máximo alcanzable de capacidades socioemocionales.

Escenario de status quo: Un escenario que asume que los porcentajes de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con capacidades cognitivas inferiores a las básicas o con capacidades socioemocionales bajas son iguales a los porcentajes reales en el año de referencia.

Año de referencia: Se eligió el año 2021 como año de referencia para la hipótesis de status quo debido a la disponibilidad de datos. Esta elección es importante para garantizar un análisis coherente y completo.

Enfoque macroeconómico: Los costos en los dos escenarios se estiman utilizando un enfoque macroeconómico que se basa en datos a nivel de país. Este enfoque amplía el análisis de Hanushek y Woessmann (2012) y de la OCDE (2015) y ofrece, por primera vez, un desglose de los costos económicos en costos privados, fiscales y sociales. Se basa en un modelo de dos factores y proporciona estimaciones tanto globales como por países.

Modelo de dos factores: Cada ítem de costo se expresa como producto de dos factores: a) el coeficiente entre el ítem y el PIB; y b) el nivel de PIB per cápita. Ambos factores se ven influidos por los porcentajes de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con capacidades inferiores a las básicas.

Estimación del modelo de dos factores: La relación entre el porcentaje de abandono escolar prematuro o de niñas y niños con capacidades inferiores a las básicas y el coeficiente entre cada ítem de costo y el PIB, estimado utilizando datos comparativos entre países de 2001 a 2021 y un análisis de regresión.

La relación entre el porcentaje de niñas y niños que abandonan prematuramente la escuela o de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas y el PIB per cápita se estima en dos etapas. En primer lugar, se estima el efecto del porcentaje de niñas y niños que abandonan prematuramente la escuela o de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas sobre la tasa de crecimiento a largo plazo del PIB per cápita. La técnica utilizada para esta estimación es la de Variables Instrumentales. En segundo lugar, esta estimación se utiliza para prever los niveles del PIB per cápita en los años entre 2022 y 2041.

Técnica de variables instrumentales: Esta técnica se utiliza para proporcionar estimaciones causales del efecto de los porcentajes de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas sobre la tasa de crecimiento anual del PIB per cápita.

Previsión de los ítems de costo: Todos los ítems de costo se prevén entre 2022 y 2041 bajo el escenario de status quo y el escenario de intervención, utilizando las estimaciones del modelo de dos factores.

Cálculo del costo anual: El costo anual de cada ítem es la diferencia entre los niveles previstos en los escenarios de status quo y de intervención en 2030.

Cálculo del costo a lo largo de la vida: El costo a lo largo de la vida de cada ítem es el valor actualizado de todas las diferencias entre los niveles previstos en el status quo y los escenarios de intervención de 2022 a 2041. Este costo es aproximadamente 20 veces el costo anual.

Costos de las competencias socioemocionales bajas: Se utiliza una versión simplificada del enfoque macroeconómico para calcular el costo de las competencias socioemocionales bajas. Debido a las limitaciones de los datos, este costo se expresa únicamente en términos de pérdida de PIB. El costo se calcula suponiendo que las competencias socioemocionales influyen en el PIB sólo si afectan al porcentaje de abandono escolar prematuro o al porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas. El costo se obtiene comparando el nivel del PIB per cápita en el escenario de intervención con el nivel en el escenario de status quo en 2030 y está disponible para los 57 países y territorios que participaron en PISA 2018.

Costos desglosados por sexo: Estimaciones de los costos anuales debidos a niñas y niños que abandonan prematuramente la escuela o que tienen competencias cognitivas inferiores a las básicas o competencias socioemocionales bajas. Estos costos se obtienen comparando el escenario de status quo con un escenario de intervención en el que los porcentajes de abandono escolar prematuro o de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas y competencias socioeconómicas bajas se fijan en el nivel de intervención para un sexo y en el nivel de status quo para el otro sexo.

Revisión ética

Dado que se trata de un estudio documental, en el que se utilizó y analizó principalmente material y datos ya publicados para la revisión bibliográfica y el cálculo de costos, las consideraciones éticas fueron limitadas. Estas incluyeron garantizar que: la información se extrajera y citara adecuadamente en el informe; los documentos estuvieran a disposición del público y no tuvieran restricciones en cuanto a su uso para este estudio; y los datos secundarios se comunicaran y utilizaran con exactitud.

Limitaciones

El enfoque macroeconómico utilizado en este informe tiene varias limitaciones. En primer lugar, el modelo empírico que asocia los porcentajes de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas con el crecimiento del PIB per cápita es lineal. La suposición de linealidad facilita las estimaciones causales en un contexto en el que el tamaño de la muestra, dado por el número de países, es relativamente pequeño. Sin embargo, implica que la relación entre los porcentajes y la tasa de crecimiento del PIB per cápita es la misma en todos los países, y que se estiman los efectos promedio en lugar de los específicos para cada país.

Es probable que esta implicación funcione cuando los países son suficientemente similares, pero puede fallar cuando son significativamente diferentes. Consideremos, por ejemplo, los países en los que la participación de las mujeres en el mercado laboral es baja. En estos países, es probable que una reducción del porcentaje de mujeres que abandonan prematuramente la escuela tenga un efecto menor en el crecimiento del PIB que en los países en los que no se desincentiva la participación femenina en el mercado laboral, porque la educación femenina adicional no puede emplearse de forma productiva.

La suposición de que el porcentaje de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas tiene el mismo efecto sobre el crecimiento del PIB en todos los países es probable que produzca estimaciones más altas del costo de estos porcentajes en los países en los que el acceso de las mujeres al mercado laboral está restringido, y estimaciones más bajas en los países en los que este acceso no está obstaculizado.

La suposición de efectos comunes no significa, sin embargo, que el modelo empírico imponga que las tasas de crecimiento del PIB sean las mismas en todos los países. Las tasas estimadas de crecimiento del PIB varían según el país y reflejan diferencias estructurales subyacentes, la más importante de las cuales es el nivel de desarrollo económico alcanzado en 2021. Además, estas tasas se aplican a niveles muy diversos de PIB per cápita en el año de referencia (2021) y producen previsiones de PIB per cápita en 2030 que tienen en cuenta las diferencias tanto en los niveles de PIB como en las tasas de crecimiento.

En segundo lugar, el enfoque macroeconómico utiliza datos agregados, como el gasto privado en salud y educación, los ingresos fiscales y el índice de corrupción. Estos resultados sólo se definen por países y no están desagregados por sexo.

En tercer lugar, es imposible estimar por separado los efectos sobre el crecimiento del PIB per cápita de los porcentajes de niñas y niños que abandonan prematuramente la escuela o tienen competencias inferiores a las básicas, porque estos porcentajes desglosados por sexo están muy correlacionados en todos los países. En consecuencia, las estimaciones por género del costo económico del abandono escolar prematuro y de la falta de

competencias básicas que se presentan en este informe reflejan principalmente las diferencias en los porcentajes desglosados por sexo del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas y, en menor medida, las diferencias en los porcentajes de niñas y niños en la población.

En cuarto lugar, aunque el modelo de crecimiento del PIB per cápita es lineal, la relación final entre los porcentajes de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con capacidades inferiores a las básicas y cada ítem de costo no es lineal, lo que explica que la suma de los costos desglosados por sexo no sume necesariamente los costos totales. En la mayoría de los casos, sin embargo, la discrepancia es pequeña.

En quinto lugar, varios factores, como la ubicación, la pobreza, la discapacidad, el origen étnico, la indigenidad, el idioma, la religión, la situación de migración o desplazamiento, las creencias y las actitudes pueden afectar al abandono escolar prematuro y a los resultados del aprendizaje. Un análisis detallado de estos factores quedaba fuera del alcance de este estudio. También faltan datos. Se trata de una carencia de datos y de investigación que hay que abordar.

En sexto lugar, los costos del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas pueden ser monetarios o no monetarios. Mientras que los primeros se expresan naturalmente en unidades monetarias, para los segundos la conversión monetaria suele ser difícil, porque no se dispone de un tipo de conversión ampliamente aceptado. Por ejemplo, el costo de un embarazo prematuro para la madre y la niña o el niño es difícil de calcular y el debate en la literatura sigue abierto (Aizer et al., 2022). En cuanto a los resultados no monetarios, este informe expresa los costos del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas como diferencias porcentuales en estos resultados entre el status quo y el escenario de intervención.

En séptimo lugar, este informe utiliza el año 2021 como año de referencia para todos los cálculos debido a la disponibilidad de datos. En los [perfiles nacionales](#), sin embargo, se utilizan los datos y estimaciones más recientes siempre que se disponga de ellos. En estos perfiles, se utilizan las puntuaciones de los Resultados de Aprendizaje Armonizados (Angrist et al., 2021), que sólo están disponibles para algunos años del periodo 2001-2017, dependiendo del país.

En octavo lugar, faltan algunos ítems de costo asociados al abandono escolar prematuro y a niñas y niños con competencias inferiores a las básicas. Dado que el gasto en alimentación y vivienda no varía mucho con los ingresos disponibles, este ítem de costo se deja fuera del análisis, aunque representa una proporción considerable del gasto total, especialmente para los pobres. Además, el abandono escolar prematuro y la falta de competencias básicas repercuten negativamente en la salud. Aunque se tienen en cuenta los costos de la mala salud en términos de menores ingresos laborales, no se incluyen otros costos no monetarios.

Estructura del informe

En el **Capítulo 2** del informe se presentan estimaciones de los costos privados, fiscales y sociales del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas.

En el **Capítulo 3** se analizan los costos no monetarios del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas, que son considerables, e incluyen el matrimonio infantil, los embarazos precoces y no deseados, la desmotivación de las y los jóvenes y el aumento de la incidencia de la delincuencia.

En el **Capítulo 4** se analizan los costos de las competencias socioemocionales bajas, que son importantes predictores del rendimiento académico. El capítulo muestra que la adquisición de competencias socioemocionales podría reducir el porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas y contribuir a evitar pérdidas significativas en el PIB.

En el **Capítulo 5** se presentan los costos privados, fiscales y sociales de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas en diez países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de las niñas y, a continuación, en diez países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de los niños. En los [perfiles de los países](#), que se publican en un informe aparte (UNESCO, 2024), para cada país, la situación actual del porcentaje de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con capacidades inferiores a las básicas, prestando especial atención a las diferencias entre sexos. A continuación se presentan las estimaciones de los costos privados, fiscales y económicos.

Por último, se proponen recomendaciones para reducir el abandono escolar prematuro y mejorar los resultados de aprendizaje de las niñas y los niños.

Para facilitar la presentación, en el texto y los cuadros se utilizan las siglas de porcentaje de abandono escolar prematuro (AEP) y porcentaje de niñas y niños con capacidades inferiores a las básicas (CIB). Además, el acrónimo CES hace referencia a las competencias socioemocionales.



Capítulo 2

Estimaciones globales y regionales del costo privado, fiscal y social del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas



Mensajes clave

- El costo de no escolarizar a cada niño y cada niña es enorme. Para 2030, el costo social anual del déficit de competencias básicas representará más de 10 billones de dólares a nivel mundial, más que el PIB combinado de Francia y Japón.
- Lograr que cada niño y cada niña vaya a la escuela aumentaría el futuro PIB mundial en más de 6,5 billones de dólares anualmente, eliminando al mismo tiempo los costos sociales de no alcanzar el ODS 4.
- Para 2030, los costos privados anuales de los porcentajes actuales de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas representan más de 6,2 y 9,1 billones de dólares, es decir, el 11 por ciento y el 17 por ciento del PIB mundial, respectivamente. Los costos privados a lo largo de la vida, estimados en un horizonte de 20 años (hasta 2041), son unas 20 veces estos valores.
- África Subsahariana asume actualmente el costo más elevado, en porcentaje del PIB, del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas. En esta región, el costo privado anual se estima en el 19 por ciento y el 26 del PIB en 2030, respectivamente. También representa la región con mayor potencial para obtener beneficios económicos de los avances en la educación de calidad, debido a los valores de partida relativamente bajos.
- Los costos mundiales del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas son ligeramente superiores para los niños que para las niñas. Esto se debe principalmente a que, a nivel mundial, hay más niños que niñas sin escolarizar y a que el porcentaje de niños con capacidades inferiores a las básicas es mayor.
- Sin embargo, en África Subsahariana, el costo del abandono escolar prematuro es mayor para las niñas que para los niños (unos 210.000 millones de dólares frente a 190.000 millones).
- Invertir en una educación de calidad es una estrategia rentable para el desarrollo económico. Una reducción del diez por ciento en el porcentaje de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas aumenta el PIB anual en uno o dos puntos porcentuales.
- Reducir en un punto porcentual el abandono escolar prematuro y el número de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas se traduciría en una ganancia mundial anual de ingresos laborales de 470.000 millones de dólares y más de 650.000 millones de dólares, respectivamente.
- La pérdida estimada de ingresos fiscales debida al abandono escolar prematuro y a las niñas y los niños con competencias inferiores a las básicas asciende al 14 por ciento y al 24 por ciento del PIB mundial de 2030, respectivamente. Se estima que cada punto porcentual de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas reducirá los ingresos fiscales en 430.000 millones de dólares y 560.000 millones de dólares, respectivamente. Esta pérdida es mayor en África Subsahariana y en los Estados Árabes.
- Menores recursos económicos sugieren que los gobiernos tienen menos que gastar para reducir el abandono escolar prematuro o el porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas, atrapando así a la economía en una situación de baja educación y baja productividad.

Los efectos del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas sobre el PIB son significativos

Demasiados países alrededor del mundo están lidiando con los efectos negativos que tienen en sus economías el abandono escolar prematuro (AEP) y las niñas y los niños con competencias inferiores a las básicas (CIB). Las estimaciones de los costos de estas situaciones revelan que ambas son perjudiciales para el PIB per cápita y para el crecimiento del PIB per cápita.

Las estimaciones causales presentadas en este estudio indican cómo, por el contrario, la introducción de mejoras en estas dos situaciones puede tener el efecto contrario y conducir al crecimiento del PIB. De acuerdo con las conclusiones de este informe, una reducción de 10 puntos porcentuales en el AEP y las CIB produce aumentos de 1,1 y 1,6 puntos porcentuales, respectivamente, en el crecimiento anual del PIB. Estas estimaciones son conservadoras.

A modo de referencia, estos efectos son mayores que los del plan NextGenerationEU, implementado por la Unión Europea tras la pandemia de COVID-19, que Varga et al. (2021) estiman en alrededor de 1 punto porcentual en el crecimiento anual del PIB. Son lo suficientemente grandes como para notar una diferencia para el desarrollo económico y la reducción de la pobreza, especialmente en países con un crecimiento económico lento.

Consideremos, por ejemplo, Chad, un país de ingresos bajos, que sólo experimentó un crecimiento moderado entre 2001 y 2021. Reducir las CIB en 10 puntos porcentuales desde el 99 por ciento actual, e impulsar así el crecimiento del PIB per cápita en 1,6 puntos porcentuales, aumentaría el PIB per cápita en 2030 de unos 640 dólares a 710 dólares, un incremento de más del 10 por ciento. Una reducción similar de las CIB en Suecia, donde el porcentaje de las CIB es sólo del 19 por ciento, aumentaría el PIB per cápita en 2030 de 47.700 a 54.000 dólares, un incremento de más del 13 por ciento.

A escala mundial, el aumento del PIB per cápita derivado de la reducción de las CIB en 10 puntos porcentuales es ligeramente superior al 11 por ciento. Esta cantidad equivale a más de dos tercios de la economía de los Estados Unidos de América en 2023.

Estas cifras revelan que las políticas que reducen el AEP y las CIB probablemente sean políticas de desarrollo eficaces. Dado que dichas políticas se dirigirían principalmente a los hogares desfavorecidos y a sus descendientes, también mejorarían la equidad.

Las posibilidades de reducción son mayores en los países con porcentajes más elevados de AEP y CIB, como Chad. En estos países, puede ser más fácil lograr reducciones considerables de AEP y CIB que en países con bajos porcentajes de AEP y CIB.

Las estimaciones mundiales del costo privado, fiscal y social de que las niñas y los niños no aprendan son enormes

Los costos mundiales y regionales del actual porcentaje de abandono escolar prematuro son enormes (**Cuadro 2**). Los costos privados mundiales ascienden a unos 11 puntos porcentuales del PIB en 2030. Reducir el abandono escolar en un punto porcentual en todos los países genera una reducción de los costos privados de 250.000 millones de dólares, a nivel mundial, una cantidad considerable. Si los gobiernos fueran capaces de erradicar por completo el abandono escolar prematuro, la reducción anticipada de los costos asumidos por los hogares en 2030 sería de más de 6 billones de dólares, una cifra impresionante que refleja el hecho de que el abandono escolar es un fenómeno generalizado que afecta a una gran proporción de la juventud mundial (42 por ciento).

Reducir el AEP tiene efectos positivos permanentes en una economía y sus ciudadanos. Reducir el AEP en un punto porcentual equivale a unos 230.000 millones de dólares en costos sociales. Si se reduce el AEP en un punto porcentual, el beneficio privado mundial a lo largo de la vida es de unos 5 billones de dólares, el beneficio fiscal global a lo largo de la vida es de más de 800.000 millones de dólares y el beneficio social global a lo largo de la vida es de unos 4,6 billones de dólares.



Cuadro 2: Los costos mundiales del abandono escolar prematuro

Región	Tipo de costo	Porcentaje de AEP	Porcentaje de AEP de las niñas	Porcentaje de AEP de los niños	Costo anual del AEP %PIB	Costo anual del AEP de las niñas %PIB	Costo anual del AEP de los niños %PIB	Costo anual de 1pp AEP Mmd	Costo anual de 1pp AEP de las niñas Mmd	Costo anual de 1pp AEP de los niños Mmd
África Subsahariana	Privado		0.72	0.68	-18.87	-10.20	-9.64	-6.52	-3.44	-3.37
África Subsahariana	Fiscal		0.72	0.68	-4.30	-1.51	-1.40	-1.18	-0.41	-0.39
África Subsahariana	Social		0.72	0.68	-19.74	-10.26	-9.66	-6.51	-3.33	-3.26
América del Norte y Europa Occidental	Privado		0.16	0.16	-4.86	-2.31	-2.60	-118.95	-56.48	-63.62
América del Norte y Europa Occidental	Fiscal		0.16	0.16	-0.69	-0.29	-0.32	-19.07	-8.08	-9.16
América del Norte y Europa Occidental	Social		0.16	0.16	-4.15	-1.96	-2.20	-103.19	-48.68	-54.81
América Latina y el Caribe	Privado		0.35	0.38	-8.74	-4.29	-4.82	-15.61	-7.90	-8.31
América Latina y el Caribe	Fiscal		0.35	0.38	-1.68	-0.64	-0.73	-2.64	-1.02	-1.11
América Latina y el Caribe	Social		0.35	0.38	-8.49	-4.10	-4.61	-14.65	-7.31	-7.69
Asia Central	Privado		0.12	0.11	-4.75	-2.26	-2.54	-4.76	-2.34	-2.43
Asia Central	Fiscal		0.12	0.11	-0.29	-0.13	-0.09	0.11	0.07	0.07
Asia Central	Social		0.12	0.11	-4.15	-1.98	-2.18	-3.89	-1.91	-1.98
Asia Meridional y Occidental	Privado		0.48	0.45	-13.71	-7.35	-7.07	-18.24	-9.17	-9.86
Asia Meridional y Occidental	Fiscal		0.48	0.45	-2.34	-0.92	-0.87	-2.86	-1.08	-1.16
Asia Meridional y Occidental	Social		0.48	0.45	-13.82	-7.27	-6.97	-18.28	-9.03	-9.71
Asia Oriental y el Pacífico	Privado		0.35	0.45	-7.57	-3.27	-4.64	-65.81	-31.72	-36.53
Asia Oriental y el Pacífico	Fiscal		0.35	0.45	-1.87	-0.63	-0.97	-13.82	-5.30	-6.55
Asia Oriental y el Pacífico	Social		0.35	0.45	-7.88	-3.32	-4.76	-63.75	-30.30	-34.95
Estados Árabes	Privado		0.49	0.53	-13.75	-6.99	-7.38	-7.62	-3.96	-3.86
Estados Árabes	Fiscal		0.49	0.53	-2.21	-0.65	-0.79	-0.62	-0.15	-0.18
Estados Árabes	Social		0.49	0.53	-13.14	-6.47	-6.86	-6.72	-3.41	-3.35
Europa Central y Oriental	Privado		0.14	0.15	-4.13	-1.79	-2.41	-12.94	-6.04	-7.10
Europa Central y Oriental	Fiscal		0.14	0.15	-0.44	-0.16	-0.22	-1.71	-0.68	-0.83
Europa Central y Oriental	Social		0.14	0.15	-3.54	-1.52	-2.05	-11.09	-5.15	-6.05
Mundial	Privado		0.41	0.43	-10.69	-5.40	-5.78	-250.45	-121.06	-135.07
Mundial	Fiscal		0.41	0.43	-2.12	-0.77	-0.86	-41.79	-16.64	-19.30
Mundial	Social		0.41	0.43	-10.77	-5.30	-5.69	-228.09	-109.12	-121.79

Notas: Mmd: miles de millones de dólares; pp: punto porcentual. El porcentaje de AEP (ya sea total o desglosado por sexo) se define como (1 – tasa de finalización). Las tasas de finalización son proporcionadas por UNESCO-IEU (2023b) y se calculan como el porcentaje de una cohorte de individuos de entre 3 y 5 años por encima de la edad prevista para el último curso de secundaria que han completado dicho curso. Los costos privados son los costos asumidos por los hogares, calculados como la diferencia entre los cambios en los ingresos privados y los cambios en los gastos privados inducidos por el AEP. Los ingresos privados incluyen los ingresos laborales y las transferencias sociales. Los gastos privados incluyen los impuestos sobre los ingresos, los gastos privados en salud y educación y los costos de la victimización por delincuencia. Los costos fiscales son los costos asumidos por el sector público, calculados como la diferencia entre los cambios en los ingresos fiscales y los cambios en los gastos gubernamentales inducidos por el AEP. Los costos sociales son la suma de los costos privados, los costos fiscales y los costos ocultos de los fondos públicos, que se fijan en un 15 por ciento de los ingresos fiscales, como en Ballard y Fullerton (1992). Los costos mundiales y regionales se obtienen sumando los costos de cada país. Para cada país, se prevén los valores de los ingresos y los ítems de costo entre 2021 y 2041, en un escenario de status quo (el AEP se fija en el nivel registrado en 2021) y un escenario de intervención (el AEP se fija en 0). Los costos anuales se calculan como la diferencia actualizada (en 2021) entre el status quo y los valores de intervención previstos para 2030. La tasa de actualización se fija en el 3 por ciento. Los costos anuales de AEP femenino/masculino se obtienen comparando el status quo y los escenarios de intervención en los que el AEP femenino/masculino se fija en 0 mientras que el AEP masculino/femenino se mantiene en su valor de 2021. Los costos anuales se expresan como porcentaje del PIB actualizado en 2030, según las previsiones del FMI, 2023. Los costos anuales de 1pp AEP se expresan en dólares de 2015.

Los costos mundiales y regionales del porcentaje actual de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas son aún más elevados (**Cuadro 3**). Los costos privados de las CIB superan a los del AEP porque las CIB tienen un mayor efecto sobre el crecimiento del PIB. Esto es coherente con el hecho de que las CIB miden tanto la cantidad como la calidad de la educación, mientras que el AEP sólo capta la cantidad.

Los costos privados mundiales de las CIB en 2030 ascienden al 17 por ciento del PIB. Si las CIB se redujeran en un punto porcentual, la reducción mundial de los costos privados equivaldría a 320.000 millones de dólares en 2030.

Si los gobiernos pudieran erradicar por completo las CIB, la reducción de los costos asumidos por los hogares equivaldría a más de 9 billones de dólares en 2030. Una reducción permanente de las CIB en 1 punto porcentual implicaría

en cambio un beneficio global a lo largo de la vida para los hogares de unos 6,4 billones de dólares en el periodo 2021-2041.

Los costos fiscales y sociales de las CIB también son mayores que los costos asociados al AEP. Los costos fiscales y sociales anuales de las CIB se sitúan en torno a 7 puntos porcentuales y unos 21 puntos porcentuales, respectivamente, del PIB mundial en 2030. Una reducción de 1 punto porcentual de las CIB reduciría los costos fiscales y sociales mundiales en 110.000 y 340.000 millones de dólares, respectivamente. Los beneficios fiscales y sociales a lo largo de la vida de la reducción de las CIB en 1 punto porcentual son de unos 2,2 billones de dólares y 6,8 billones de dólares, respectivamente.



Cuadro 3: El costo global de las niñas y los niños con competencias inferiores a las básicas

Región	Tipo de costo	Porcentaje de CIB	Porcentaje de CIB de las niñas	Porcentaje de CIB de los niños	Costo anual del CIB % PIB	Costo anual del CIB de las niñas % PIB	Costo anual del CIB de los niños % PIB	Costo anual de 1pp CIB Mmd	Costo anual de 1pp CIB de las niñas Mmd	Costo anual de 1pp CIB de los niños Mmd
África Subsahariana	Privado	0,94	0,94	0,93	-26,34	-15,32	-15,26	-6,01	-3,52	-3,46
África Subsahariana	Fiscal	0,94	0,94	0,93	-15,72	-5,19	-5,19	-3,19	-1,00	-0,98
África Subsahariana	Social	0,94	0,94	0,93	-35,73	-18,14	-18,10	-7,73	-3,97	-3,90
América del Norte y Europa Occidental	Privado	0,23	0,23	0,24	-8,17	-3,97	-4,59	-139,75	-69,24	-77,43
América del Norte y Europa Occidental	Fiscal	0,23	0,23	0,24	-2,34	-0,89	-1,07	-41,96	-16,32	-18,88
América del Norte y Europa Occidental	Social	0,23	0,23	0,24	-8,01	-3,77	-4,37	-138,17	-66,23	-74,33
América Latina y el Caribe	Privado	0,64	0,64	0,65	-19,57	-10,80	-11,54	-19,97	-11,15	-11,63
América Latina y el Caribe	Fiscal	0,64	0,64	0,65	-7,84	-2,54	-2,81	-7,28	-2,34	-2,57
América Latina y el Caribe	Social	0,64	0,64	0,65	-22,68	-11,46	-12,30	-22,46	-11,55	-12,12
Asia Central	Privado	0,62	0,62	0,63	-11,71	-6,48	-6,93	-1,53	-0,77	-0,79
Asia Central	Fiscal	0,62	0,62	0,63	-6,27	-2,16	-2,39	-0,70	-0,21	-0,23
Asia Central	Social	0,62	0,62	0,63	-14,58	-7,27	-7,81	-1,81	-0,82	-0,85
Asia Meridional y Occidental	Privado	0,88	0,86	0,89	-26,87	-14,84	-15,93	-17,92	-9,90	-10,56
Asia Meridional y Occidental	Fiscal	0,88	0,86	0,89	-9,76	-2,79	-3,13	-6,55	-1,89	-2,19
Asia Meridional y Occidental	Social	0,88	0,86	0,89	-32,10	-16,01	-17,28	-21,43	-10,70	-11,52
Asia Oriental y el Pacífico	Privado	0,24	0,23	0,25	-7,00	-3,51	-4,17	-110,27	-52,18	-60,91
Asia Oriental y el Pacífico	Fiscal	0,24	0,23	0,25	-3,25	-1,10	-1,38	-39,96	-16,93	-20,17
Asia Oriental y el Pacífico	Social	0,24	0,23	0,25	-8,60	-3,99	-4,79	-125,65	-58,33	-68,20
Estados Árabes	Privado	0,74	0,72	0,77	-24,66	-13,61	-14,27	-9,52	-5,13	-5,01
Estados Árabes	Fiscal	0,74	0,72	0,77	-9,53	-2,62	-2,89	-2,21	-0,38	-0,49
Estados Árabes	Social	0,74	0,72	0,77	-28,40	-14,02	-14,77	-9,80	-4,76	-4,72
Europa Central y Oriental	Privado	0,30	0,32	0,35	-8,45	-4,47	-5,54	-13,08	-4,36	-4,91
Europa Central y Oriental	Fiscal	0,30	0,32	0,35	-4,43	-1,71	-2,35	-6,20	-1,44	-1,72
Europa Central y Oriental	Social	0,30	0,32	0,35	-9,90	-4,82	-6,08	-14,65	-4,44	-5,03
Mundial	Privado	0,57	0,57	0,58	-17,08	-9,46	-10,14	-318,05	-156,26	-174,69
Mundial	Fiscal	0,57	0,57	0,58	-7,41	-2,35	-2,60	-108,05	-40,51	-47,22
Mundial	Social	0,57	0,57	0,58	-20,78	-10,40	-11,19	-341,69	-160,80	-180,67

Notas: Mmd: miles de millones de dólares; pp: punto porcentual. El porcentaje de CIB proviene de Gust, Hanushek y Woessmann (2024), y se define como el porcentaje de niñas y niños menores de 15 años, tanto escolarizados como no escolarizados, que no han adquirido las competencias básicas, es decir, una puntuación de 420 en la prueba internacional PISA de matemáticas. Las CIB desglosadas por sexo se imputan utilizando los datos de Gust, Hanushek y Woessmann (2024), los resultados de exámenes armonizados y desglosados por sexo elaborados por Angrist (2021), el AEP desglosado por sexo y el porcentaje de adolescentes no escolarizados de 15 a 18 años desglosado por sexo. Los costos privados son los costos asumidos por los hogares, calculados como la diferencia entre los cambios en los ingresos privados y los cambios en los gastos privados inducidos por las CIB. Los ingresos privados incluyen los ingresos laborales y las transferencias sociales. Los gastos privados incluyen los impuestos sobre los ingresos, los gastos privados en salud y educación y los costos de la victimización por delincuencia. Los costos fiscales son los costos asumidos por el sector público, calculados como la diferencia entre los cambios en los ingresos fiscales y los cambios en los gastos gubernamentales inducidos por las CIB. Los costos sociales son la suma de los costos privados, los costos fiscales y los costos ocultos de los fondos públicos, que se fijan en un 15 por ciento de los ingresos fiscales, como en Ballard y Fullerton (1992). Los costos mundiales y regionales se obtienen sumando los costos de cada país. Para cada país, se prevén los valores de los ingresos y los ítems de costo entre 2021 y 2041, en un escenario de status quo (las CIB se fijan en el nivel registrado en 2021) y un escenario de intervención (las CIB se fijan en 0). Los costos anuales se calculan como la diferencia actualizada (en 2021) entre el status quo y los valores de intervención previstos para 2030. La tasa de actualización se fija en el 3 por ciento. Los costos anuales de las CIB femeninas/masculinas se obtienen comparando el status quo y los escenarios de intervención en los que las CIB femeninas/masculinas se fijan en 0 mientras que las CIB femeninas/masculinas se mantienen en su valor de 2021. Los costos anuales se expresan como porcentaje del PIB actualizado en 2030, según las previsiones del FMI, 2023. Los costos anuales de 1pp CIB se expresan en dólares de 2015.

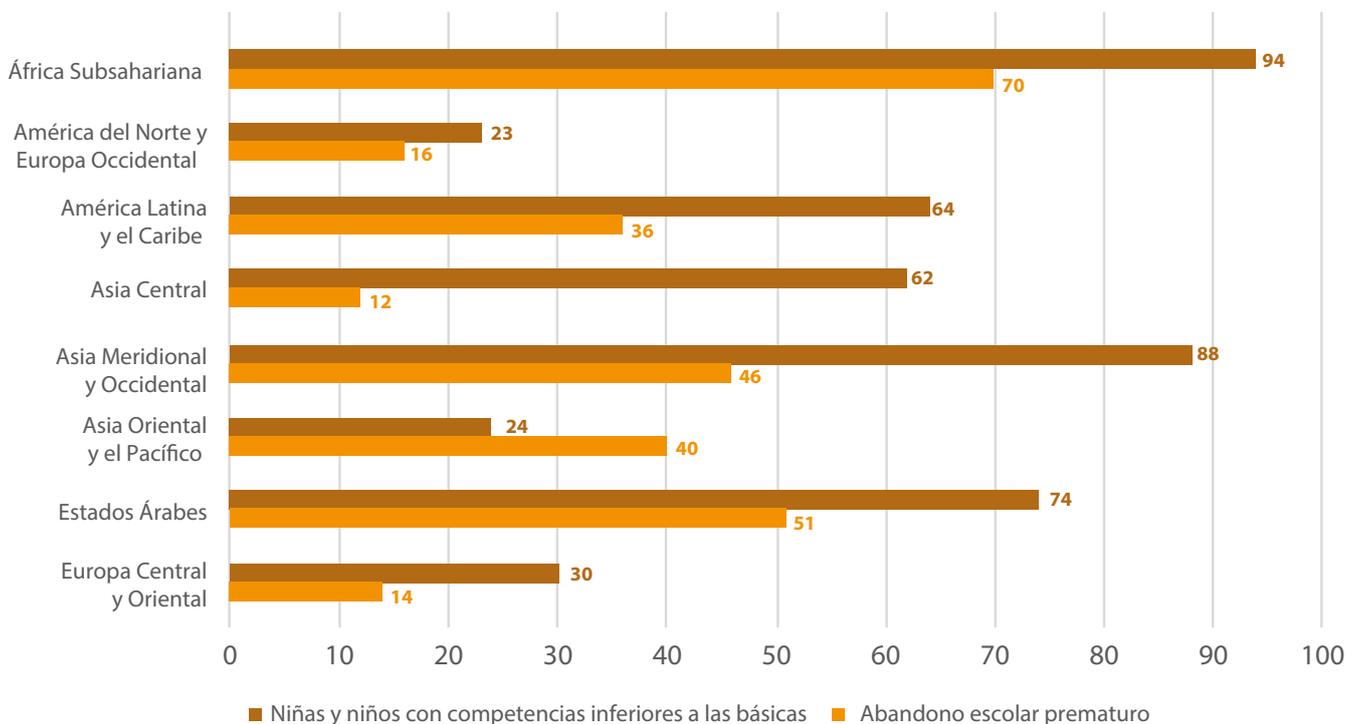
Tanto para el AEP como para las CIB, los costos sociales son menores que la suma de los costos privados y fiscales porque el costo de aumentar los impuestos disminuye con el AEP y las CIB. Reducir el AEP y las CIB permite a los gobiernos recaudar más recursos, que pueden utilizarse para financiar bienes y servicios públicos. Sin embargo, los impuestos provocan distorsiones en la economía, lo que neutraliza en parte los beneficios privados y fiscales combinados.

Desde la perspectiva de un gobierno, la reducción del AEP y las CIB genera un aumento neto de los recursos financieros (crea un dividendo fiscal no despreciable) porque los ingresos fiscales adicionales son mayores que los gastos públicos necesarios para sostener una economía más educada y avanzada. El superávit fiscal es permanente y puede financiar nuevas inversiones en educación, lo que puede mejorar el nivel de vida, reducir la deuda pública o reducir los impuestos. Por otra parte, las políticas que reducen el gasto público probablemente aumenten el AEP y las CIB y sean miopes, porque el ahorro podría verse más que neutralizado por la disminución de los ingresos fiscales.

El costo privado, fiscal y social del abandono escolar prematuro y el porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas son más elevados en África Subsahariana

Como se ha visto en los Cuadros 2 y 3, los costos privados, fiscales y sociales del AEP y las CIB varían según la región del mundo. El porcentaje de niñas y niños con CIB es mayor en África Subsahariana y menor en América del Norte y Europa Occidental (Gráfico 3). La región con los costos más elevados de AEP y CIB en porcentaje del PIB es África Subsahariana; también es aquí donde la mejora del AEP y las CIB tiene el mayor potencial de crecimiento económico debido a los valores de partida relativamente bajos. En esta región, los costos privados anuales de AEP y CIB se estiman en 19 y 26 puntos porcentuales del PIB en 2030, respectivamente.

Gráfico 3: Porcentaje de niñas y niños que abandonan prematuramente la escuela y porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas, por región



Fuente de datos: Gust, Hanushek y Woessmann (2024).

Los costos del AEP y las CIB en porcentaje del PIB son también elevados en Asia Meridional y Occidental, América Latina y el Caribe y los Estados Árabes. Como era de esperar, estos costos son más bajos como porcentaje del PIB en América del Norte y Europa Occidental, países de altos ingresos que, sin embargo, asumen, junto con Asia Oriental y el Pacífico, los costos absolutos más elevados de AEP y CIB, debido a su mayor PIB per cápita.

El costo privado, fiscal y social mundial es ligeramente superior para los niños que para las niñas

Tanto en términos absolutos como relativos, los costos mundiales del AEP y las CIB de los niños superan los del AEP y las CIB de las niñas. Los costos privados anuales mundiales del AEP y las CIB de los niños representan el 5,8 por ciento y el 10 por ciento del PIB de 2030, respectivamente. Los costos privados anuales mundiales del AEP y las CIB de las niñas son el 5,4 por ciento y el 9,5 por ciento del PIB de 2030, respectivamente.

Las diferencias por sexo en los costos del AEP y las CIB dependen de varios factores. En primer lugar, a nivel mundial, los porcentajes de AEP y CIB son más elevados para los niños que para las niñas: a nivel mundial, el 43 por ciento de los niños abandonan prematuramente la educación, frente al 41 por ciento de las niñas, y el 58 por ciento de los niños no adquieren las competencias básicas, frente al 57 por ciento de las niñas. En segundo lugar, el porcentaje promedio de niños (51 por ciento) es ligeramente superior al de niñas (49 por ciento) en la población adulta joven, aunque existen diferencias entre países. En tercer lugar, el procedimiento de estimación, que se basa en una relación no lineal entre cada ítem de costo y el AEP o las CIB, tiende a subestimar ligeramente las diferencias entre sexos.

Las diferencias de costo por sexo varían según las regiones. En Asia Oriental y el Pacífico, el AEP de los niños supera al de las niñas en 10 puntos porcentuales. En esta región, los costos privados anuales del AEP de niños y niñas representan el 4,6 por ciento y el 3,3 por ciento del PIB, respectivamente. En África Subsahariana, el AEP de las niñas supera al de los niños en 4 puntos porcentuales. En esta región, los costos privados anuales del AEP de niñas y niños son del 10 por ciento y el 9,6 por ciento del PIB, respectivamente.

Cabe señalar que, dentro de una misma región, los costos del AEP de las niñas pueden ser superiores a los del AEP de los niños, mientras que los costos de las CIB de las niñas son inferiores a los de las CIB de los niños. Esto ocurre, por ejemplo, en Asia Meridional y Occidental, donde el porcentaje de AEP de las niñas es mayor que el de los niños, mientras que ocurre lo contrario con el porcentaje de CIB.

La pérdida de ingresos laborales asociada al abandono escolar prematuro y a niñas y niños con competencias inferiores a las básicas es considerable

La pérdida mundial estimada de ingresos laborales debida al AEP y las CIB corresponde al 18 por ciento y al 32 por ciento del PIB previsto para 2030 (**Cuadros 4 y 5**). La pérdida de ingresos laborales es el componente dominante de los costos privados del AEP y las CIB. Esto no es sorprendente, porque es bien sabido que la baja educación obstaculiza la productividad y, por lo tanto, los salarios.

Si los gobiernos fueran capaces de erradicar el AEP y las CIB, los ingresos laborales a nivel mundial aumentarían en unos 11 billones de dólares y 18 billones de dólares, respectivamente. Si todos los gobiernos redujeran el AEP y las CIB en sus países en tan sólo un punto porcentual, el aumento anual mundial de los ingresos laborales seguiría siendo considerable y significativo, alcanzando los 470.000 y 660.000 millones de dólares, respectivamente.

Las diferencias regionales en los costos de la pérdida de ingresos laborales son marcadas, con las pérdidas más elevadas en África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes. Mundialmente, la pérdida de ingresos laborales, como porcentaje del PIB, del AEP de las niñas es menor que la del AEP de los niños (8,6 por ciento frente a 9,3 por ciento). Lo mismo ocurre con las diferencias en las CIB, para las que la pérdida debida a las CIB de las niñas es del 15 por ciento y la debida a las CIB de los niños es del 16 por ciento. Las diferencias estimadas por sexo se deben principalmente a las diferencias por sexo en AEP y CIB.

Cuadro 4: Los costos mundiales del abandono escolar prematuro – menores ingresos laborales

Región	Porcentaje de AEP	Porcentaje de AEP de las niñas	Porcentaje de AEP de los niños	Porcentaje laboral – valor de referencia	Costo anual de AEP % PIB	Costo anual del AEP de las niñas % PIB	Costo anual del AEP de los niños % PIB	Costo anual de 1 pp de AEP Mmd	Costo anual de 1 pp de AEP de las niñas Mmd	Costo anual de 1 pp de AEP de los niños Mmd
África Subsahariana	0,70	0,72	0,68	0,50	-30,56	-15,15	-14,31	-10,88	-5,37	-5,21
América del Norte y Europa Occidental	0,16	0,16	0,16	0,60	-9,00	-4,20	-4,75	-229,86	-107,23	-121,19
América Latina y el Caribe	0,36	0,35	0,38	0,53	-15,63	-7,20	-8,18	-29,03	-13,89	-14,74
Asia Central	0,12	0,12	0,11	0,42	-7,65	-3,60	-4,00	-7,22	-3,53	-3,66
Asia Meridional y Occidental	0,46	0,48	0,45	0,55	-23,12	-11,58	-11,11	-30,70	-14,56	-15,66
Asia Oriental y el Pacífico	0,40	0,35	0,45	0,52	-13,45	-5,39	-7,84	-124,89	-56,58	-66,77
Estados Árabes	0,51	0,49	0,53	0,41	-23,27	-10,92	-11,74	-12,28	-6,09	-5,96
Europa Central y Oriental	0,14	0,14	0,15	0,53	-7,52	-3,17	-4,30	-25,19	-11,46	-13,58
Mundial	0,42	0,41	0,43	0,53	-18,23	-8,55	-9,29	-470,05	-218,69	-246,77

Notas: Mmd: miles de millones de dólares; pp: punto porcentual. El porcentaje de AEP (ya sea total o desglosado por sexo) se define como (1 – tasa de finalización). Las tasas de finalización son proporcionadas por UNESCO-IEU (2023b) y se calculan como el porcentaje de una cohorte de individuos de entre 3 y 5 años por encima de la edad prevista para el último curso de secundaria que han completado dicho curso. El “porcentaje laboral – valor de referencia” es el coeficiente entre los ingresos laborales y el PIB en 2021. Los costos mundiales y regionales, en términos de menores ingresos laborales, se obtienen agregando los costos de los países. Para cada país, se prevén los valores de los ingresos y los ítems de costo entre 2021 y 2041, en un escenario de status quo (el AEP se fija en el nivel registrado en 2021) y un escenario de intervención (el AEP se fija en 0). Los costos anuales se calculan como la diferencia actualizada (en 2021) entre el status quo y los valores de intervención previstos para 2030. La tasa de actualización se fija en el 3 por ciento. Los costos anuales de AEP femenino/masculino se obtienen comparando el status quo y los escenarios de intervención en los que el AEP femenino/masculino se fija en 0 mientras que el AEP masculino/femenino se mantiene en su valor de 2021. Los costos anuales se expresan como porcentaje del PIB actualizado en 2030, según las previsiones del FMI, 2023. Los costos anuales de 1 pp AEP se expresan en dólares de 2015.

Cuadro 5: Los costos mundiales de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas – menores ingresos fiscales

Region	Porcentaje de CIB	Porcentaje de CIB de las niñas	Porcentaje de CIB de los niños	Porcentaje laboral – valor de referencia	Costo anual de CIB % PIB	Costo anual de las CIB de las niñas % PIB	Costo anual de las CIB de los niños % PIB	Costo anual de 1 pp de CIB Mmd	Costo anual de 1 pp de CIB de las niñas Mmd	Costo anual de 1 pp de CIB de los niños Mmd
África Subsahariana	0,94	0,94	0,93	0,50	-50,73	-23,69	-23,56	-11,85	-5,57	-5,41
América del Norte y Europa Occidental	0,23	0,23	0,24	0,60	-17,06	-7,74	-9,08	-303,60	-140,38	-158,82
América Latina y el Caribe	0,64	0,64	0,65	0,53	-37,96	-17,42	-18,92	-38,43	-17,87	-19,02
Asia Central	0,62	0,62	0,63	0,42	-24,21	-11,23	-12,19	-3,08	-1,33	-1,38
Asia Meridional y Occidental	0,88	0,86	0,89	0,55	-48,08	-21,88	-23,70	-32,02	-14,57	-15,85
Asia Oriental y el Pacífico	0,24	0,23	0,25	0,52	-13,39	-5,82	-7,08	-219,14	-99,53	-117,74
Estados Árabes	0,74	0,72	0,77	0,41	-46,70	-21,43	-22,77	-16,32	-7,61	-7,55
Europa Central y Oriental	0,30	0,32	0,35	0,53	-20,00	-9,40	-12,25	-31,49	-9,46	-10,98
Mundial	0,57	0,57	0,58	0,53	-32,26	-14,82	-16,10	-655,93	-296,31	-336,75

Notas: Mmd: miles de millones de dólares; pp: punto porcentual. El porcentaje de CIB proviene de Gust, Hanushek y Woessmann (2024), y se define como el porcentaje de niñas y niños menores de 15 años, tanto escolarizados como no escolarizados, que no han adquirido las competencias básicas, es decir, una puntuación de 420 en la prueba internacional PISA de matemáticas. Las CIB desglosadas por sexo se imputan utilizando los datos de Gust, Hanushek y Woessmann (2024), los resultados de exámenes armonizados y desglosados por sexo elaborados por Angrist (2021), el AEP desglosado por sexo y el porcentaje de adolescentes no escolarizados de 15 a 18 años desglosado por sexo. El “porcentaje laboral – valor de referencia” es el coeficiente entre los ingresos laborales y el PIB en 2021. Los costos mundiales y regionales, en términos de menores ingresos laborales, se obtienen agregando los costos de los países. Para cada país, se prevén los valores de los ingresos y los ítems de costo entre 2021 y 2041, en un escenario de status quo (las CIB se fijan en el nivel registrado en 2021) y un escenario de intervención (las CIB se fijan en 0). Los costos anuales se calculan como la diferencia actualizada (en 2021) entre el status quo y los valores de intervención previstos para 2030. La tasa de actualización se fija en el 3 por ciento. Los costos anuales de las CIB femeninas/masculinas se obtienen comparando el status quo y los escenarios de intervención en los que las CIB femeninas/masculinas se fijan en 0 mientras que las CIB masculino/femenino se mantienen en su valor de 2021. Los costos anuales se expresan como porcentaje del PIB actualizado en 2030, según las previsiones del FMI (2023). Los costos anuales de 1 pp CIB se expresan en dólares de 2015.

Si las niñas y los niños no van a la escuela y no aprenden, los ingresos fiscales disminuyen

Dado que el AEP y las CIB mantienen el crecimiento del PIB por debajo de su potencial, los recursos que el gobierno puede recaudar de la economía son menores (**Cuadros 6 y 7**). La pérdida de ingresos fiscales refleja una pérdida de ingresos laborales, ya que estos últimos constituyen el mayor componente de la base fiscal. Valores más elevados de AEP y CIB corresponden a reducciones de los ingresos de los hogares y los gobiernos. Por lo tanto, tanto los hogares como los gobiernos pueden gastar menos en bienes y servicios, incluyendo la educación y la salud.

Valores más elevados de AEP y CIB corresponden a porcentajes más bajos de gasto público en educación y salud y porcentajes más elevados de gasto en orden público. A pesar de las variaciones en los porcentajes relativos, en términos absolutos todos los gastos disminuyen porque los recursos fiscales son menores.

La pérdida de ingresos fiscales es del 14 por ciento del PIB mundial de 2030 en el caso del AEP y del 24 por ciento en el de las CIB. Cada punto porcentual adicional de AEP y CIB reduce los ingresos fiscales en 430.000 millones de dólares y 560.000 millones de dólares, respectivamente. La pérdida de ingresos fiscales es mayor en África Subsahariana y en los Estados Árabes.

Cuadro 6: Los costos mundiales del abandono escolar prematuro – menores ingresos fiscales

Región mundial	Porcentaje de AEP	Porcentaje de AEP de las niñas	Porcentaje de AEP de los niños	Tasa de imposición – valor de referencia	Costo anual de AEP % PIB	Costo anual del AEP de las niñas % PIB	Costo anual del AEP de los niños % PIB	Costo anual de 1pp AEP Mmd	Costo anual de 1pp AEP de las niñas Mmd	Costo anual de 1pp AEP de los niños Mmd
África Subsahariana	0,70	0,72	0,68	0,16	-22,89	-9,70	-9,15	-7,99	-3,52	-3,36
América del Norte y Europa Occidental	0,16	0,16	0,16	0,39	-9,28	-4,23	-4,79	-232,16	-105,86	-119,75
América Latina y el Caribe	0,36	0,35	0,38	0,29	-12,90	-5,50	-6,33	-24,02	-10,74	-11,52
Asia Central	0,12	0,12	0,11	0,25	-5,91	-2,74	-2,99	-5,02	-2,41	-2,51
Asia Meridional y Occidental	0,46	0,48	0,45	0,11	-14,85	-6,67	-6,41	-18,79	-8,11	-8,78
Asia Oriental y el Pacífico	0,40	0,35	0,45	0,24	-10,43	-3,85	-5,68	-105,83	-44,81	-54,21
Estados Árabes	0,51	0,49	0,53	0,13	-18,80	-7,77	-8,66	-10,13	-4,61	-4,60
Europa Central y Oriental	0,14	0,14	0,15	0,37	-6,89	-2,84	-3,82	-23,75	-10,51	-12,51
Mundial	0,42	0,41	0,43	0,22	-13,63	-5,72	-6,35	-427,68	-190,57	-217,23

Notas: Mmd: miles de millones de dólares; pp: punto porcentual. El porcentaje de AEP (ya sea total o desglosado por sexo) se define como (1 – tasa de finalización). Las tasas de finalización son proporcionadas por UNESCO-IEU (2023b) y se calculan como el porcentaje de una cohorte de individuos de entre 3 y 5 años por encima de la edad prevista para el último curso de secundaria que han completado dicho curso. La “tasa de imposición - valor de referencia” es el coeficiente entre los impuestos sobre los ingresos y el PIB en 2021. Los impuestos sobre los ingresos son una transferencia de los hogares al gobierno y reducen los ingresos disponibles de los hogares. Los costos mundiales y regionales, en términos de menores impuestos sobre los ingresos, se obtienen agregando los costos de los países. Para cada país, se prevén los valores de los ingresos y los ítems de costo entre 2021 y 2041, en un escenario de status quo (el AEP se fija en el nivel registrado en 2021) y un escenario de intervención (el AEP se fija en 0). Los costos anuales se calculan como la diferencia actualizada (en 2021) entre el status quo y los valores de intervención previstos para 2030. La tasa de actualización se fija en el 3 por ciento. Los costos anuales de AEP femenino/masculino se obtienen comparando el status quo y los escenarios de intervención en los que el AEP femenino/masculino se fija en 0 mientras que el AEP masculino/femenino se mantiene en su valor de 2021. Los costos anuales se expresan como porcentaje del PIB actualizado en 2030, según las previsiones del FMI, 2023. Los costos anuales de 1pp AEP se expresan en dólares de 2015.

Cuadro 7: Los costos mundiales de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas – menores ingresos fiscales

Región	Porcentaje de CIB	Porcentaje de CIB de las niñas	Porcentaje de CIB de los niños	Tasa de imposición – valor de referencia	Costo anual de CIB % PIB	Costo anual de las CIB de las niñas % PIB	Costo anual de las CIB de los niños % PIB	Costo anual de 1pp CIB Mmd	Costo anual de 1pp CIB de las niñas Mmd	Costo anual de 1pp CIB de los niños Mmd
África Subsahariana	0,94	0,94	0,93	0,16	-42,23	-15,77	-15,67	-9,80	-3,72	-3,59
América del Norte y Europa Occidental	0,23	0,23	0,24	0,39	-16,67	-7,24	-8,57	-290,33	-128,89	-146,45
América Latina y el Caribe	0,64	0,64	0,65	0,29	-31,53	-12,44	-13,68	-31,94	-12,90	-13,89
Asia Central	0,62	0,62	0,63	0,25	-22,64	-9,14	-10,06	-2,78	-1,05	-1,10
Asia Meridional y Occidental	0,88	0,86	0,89	0,11	-30,20	-10,80	-11,84	-20,30	-7,28	-8,19
Asia Oriental y el Pacífico	0,24	0,23	0,25	0,24	-10,94	-4,18	-5,15	-163,89	-71,88	-85,87
Estados Árabes	0,74	0,72	0,77	0,13	-38,57	-14,69	-15,93	-12,85	-5,02	-5,14
Europa Central y Oriental	0,30	0,32	0,35	0,37	-19,90	-9,02	-12,00	-30,86	-9,08	-10,70
Mundial	0,57	0,57	0,58	0,22	-24,71	-9,40	-10,37	-562,75	-239,82	-274,94

Notas: Mmd: miles de millones de dólares; pp: punto porcentual. El porcentaje de CIB proviene de Gust, Hanushek y Woessmann (2024), y se define como el porcentaje de niñas y niños menores de 15 años, tanto escolarizados como no escolarizados, que no han adquirido las competencias básicas, es decir, una puntuación de 420 en la prueba internacional PISA de matemáticas. Las CIB desglosadas por sexo se imputan utilizando los datos de Gust, Hanushek y Woessmann (2024), los resultados de exámenes armonizados y desglosados por sexo elaborados por Angrist (2021), las CIB desglosadas por sexo y el porcentaje de adolescentes no escolarizados de 15 a 18 años desglosado por sexo. La “tasa de imposición – valor de referencia” es el coeficiente entre los impuestos sobre los ingresos y el PIB en 2021. Los impuestos sobre los ingresos son una transferencia de los hogares al gobierno y reducen los ingresos disponibles de los hogares. Los costos mundiales y regionales, en términos de menores impuestos sobre los ingresos, se obtienen agregando los costos de los países. Para cada país, se prevén los valores de los ingresos y los ítems de costo entre 2021 y 2041, en un escenario de status quo (las CIB se fijan en el nivel registrado en 2021) y un escenario de intervención (las CIB se fijan en 0). Los costos anuales se calculan como la diferencia actualizada (en 2021) entre el status quo y los valores de intervención previstos para 2030. La tasa de actualización se fija en el 3 por ciento. Los costos anuales de las CIB femeninas/masculinas se obtienen comparando el status quo y los escenarios de intervención en los que las CIB femeninas/masculinas se fijan en 0 mientras que las CIB masculinas/femeninas se mantienen en su valor de 2021. Los costos anuales se expresan como porcentaje del PIB actualizado en 2030, según las previsiones del FMI (2023). Los costos anuales de 1pp CIB se expresan en dólares de 2015.



Capítulo 3

Los costos no monetarios del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas



Mensajes clave

- Cada año de escolarización secundaria puede reducir significativamente el riesgo de que las niñas se casen y tengan un hijo antes de los 18 años.
- El abandono escolar prematuro femenino y las niñas con competencias inferiores a las básicas se asocian globalmente con un aumento del 59 por ciento y el 69 por ciento de los embarazos precoces, respectivamente. El efecto es mayor en África Subsahariana (81 por ciento y 94 por ciento), Asia Meridional y Occidental (67 por ciento y 92 por ciento) y los Estados Árabes (67 por ciento y 88 por ciento).
- La incidencia global de los homicidios es un 8,7 por ciento mayor debido al abandono escolar prematuro y un 57 por ciento mayor debido a las niñas y los niños con competencias inferiores a las básicas.
- Si las niñas y los niños tienen competencias inferiores a las básicas, la incidencia de los robos y las agresiones físicas es un 39 por ciento y 37 por ciento mayor, respectivamente, y la incidencia de la violencia sexual es un 27 por ciento mayor.
- Niveles más elevados de abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas se asocian a una mayor incidencia de adultos jóvenes que ni estudian ni trabajan (ninis). A escala mundial, la tasa de ninis es un 38 por ciento más elevada debido a las niñas y los niños con competencias inferiores a las básicas.
- Es más probable que la falta de escolarización y de competencias cognitivas mantenga inactivas a las niñas que a los niños. La prevalencia de ninis entre las niñas es un 28 por ciento y un 42 por ciento mayor, respectivamente, en comparación con el 24 por ciento y el 34 por ciento entre los niños.

Este capítulo ilustra la relación entre el AEP y las CIB y varios resultados no monetarios clave, como el matrimonio precoz, los embarazos precoces y la delincuencia. El AEP y las CIB reflejan la cantidad y la calidad promedio de la educación, que afecta también a los resultados no monetarios, como las decisiones sobre fertilidad, la implicación económica y social, y el seguimiento de las normas y convenciones sociales.

Desgraciadamente, calcular los costos monetarios de los resultados no monetarios individuales es difícil porque estos resultados no suelen tener precios observables.

Mantener a las niñas en la escuela contribuye a acabar con el matrimonio infantil y a reducir los embarazos precoces y no deseados

Cada año adicional de educación secundaria puede reducir el riesgo de que las niñas se casen siendo niñas y tengan un hijo antes de los 18 años. En 13 países africanos, por ejemplo, cada año adicional de educación secundaria podría reducir la probabilidad de casarse de niña en un 8 por ciento en promedio. En 25 países africanos, cada año adicional de educación secundaria podría reducir el riesgo de maternidad precoz en 6,6 puntos porcentuales (Wodon et al., 2024). El embarazo precoz puede ser una consecuencia del abandono escolar, y también una de sus causas. Mantener a las niñas en la escuela puede contribuir a reducir tanto el matrimonio infantil como el embarazo en la adolescencia, pero no existe una única vía causal entre ambos (UNESCO, 2020).

Las consecuencias de los embarazos precoces afectan tanto a la madre como al niño o la niña (Shasha et al., 2023). También pueden afectar al padre, que en algunos contextos puede verse obligado a casarse con la madre y abandonar los estudios para cubrir los costos financieros de la paternidad. Las madres adolescentes tienen más probabilidades de perder días de clase y abandonar los estudios antes de obtener un título. Pueden ser discriminadas tanto en la escuela como en el mercado laboral, con consecuencias negativas para sus capacidades y los recursos económicos disponibles para ellas y sus bebés. Las niñas que se quedan embarazadas antes de los 18 años tienen más probabilidades de sufrir violencia dentro del matrimonio o la pareja (UNFPA, 2013). En los países de ingresos bajos y medios, las complicaciones derivadas del embarazo y el parto son una de las principales causas de muerte entre las niñas de 15 a 19 años (OMS, 2016). Los bebés nacidos de madres menores de 20 años se enfrentan a mayores riesgos de bajo peso al nacer, parto prematuro y afecciones neonatales graves (Ganchimeg et al., 2014).

Sullentrop (2010) calcula que en los Estados Unidos de América el costo fiscal de la maternidad precoz se acerca a los 9.000

² En el caso de los embarazos precoces, el nivel educativo de ambos miembros de la pareja es importante; sin embargo, es difícil distinguir el efecto del nivel educativo de las adolescentes del de los adolescentes, ya que tienden a estar muy correlacionados. Esta dificultad se agrava aún más cuando se utilizan datos agregados.

millones de dólares al año. Aunque no existe una evaluación monetaria de los costos privados de los embarazos precoces, la literatura advierte que las simples comparaciones de los resultados educativos y del mercado laboral de las madres más jóvenes y las de más edad están plagadas de graves sesgos de selección (Aizer et al., 2022; Ashcraft et al., 2013; Hoffman, 1998; Hotz et al., 2005).

En los países de ingresos altos, los embarazos precoces suelen producirse fuera de las uniones formales y afectan predominantemente a niñas de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Esto contrasta con muchos países de ingresos bajos, especialmente en África Subsahariana, donde la incidencia de los embarazos precoces es alta y la mayoría de los embarazos precoces se producen dentro de uniones formales, a menudo forzadas, como se destaca en el estudio de Molitoris et al. (2023). Wodon et al. (2017) señalan que en Uganda la mayoría de los embarazos precoces son consecuencia de matrimonios precoces, muy comunes sobre todo entre los pobres, y concluyen que retrasar los matrimonios, y por tanto los embarazos, podría reducir la tasa global de crecimiento de la población y producir un dividendo demográfico consistente.

Existe una laguna notable en la investigación sobre los costos económicos de la maternidad precoz en los países de bajos ingresos, lo que dificulta evaluar plenamente su impacto más amplio en estas sociedades. Dada esta falta de evidencia, este informe no proporciona un costo monetario de los embarazos precoces y estima, en cambio, el efecto del AEP femenino y las CIB femeninas en la incidencia de los embarazos precoces.² El AEP femenino y las CIB femeninas se asocian globalmente con un aumento del 59 por ciento y del 69 por ciento en los embarazos precoces, respectivamente. Las regiones del mundo donde el AEP y las CIB, respectivamente, tienen el mayor efecto sobre los embarazos precoces son África Subsahariana (81 por ciento y 94 por ciento), Asia Meridional y Occidental (67 por ciento y 92 por ciento) y los Estados Árabes (67 por ciento y 88 por ciento) (**Cuadros 8 y 9**).



Cuadro 8: Los costos mundiales no monetarios del abandono escolar prematuro – embarazos precoces

Región	Porcentaje de AEP de las niñas	Embarazos precoces – valor de referencia	Variación de los embarazos precoces % – debida al AEP de las niñas
África Subsahariana	0,72	107,54	81,20
América del Norte y Europa Occidental	0,16	10,73	32,81
América Latina y el Caribe	0,35	55,19	56,23
Asia Central	0,12	27,03	23,85
Asia Meridional y Occidental	0,48	24,87	67,19
Asia Oriental y el Pacífico	0,35	13,67	56,28
Estados Árabes	0,49	42,51	67,38
Europa Central y Oriental	0,14	16,11	27,06
Mundial	0,41	34,75	58,87

Notas: El porcentaje de AEP (ya sea total o desglosado por sexo) se define como (1 – tasa de finalización). Las tasas de finalización son proporcionadas por UNESCO-IEU (2023b) y se calculan como el porcentaje de una cohorte de individuos de entre 3 y 5 años por encima de la edad prevista para el último curso de secundaria que han completado dicho curso. “Embarazos precoces – valor de referencia” es la tasa de natalidad promedio regional o mundial entre mujeres adolescentes de 15 a 19 años (de cada 1.000 mujeres adolescentes) (UNICEF, 2023). Los cambios mundiales y regionales se obtienen agregando los cambios de los países. Para cada país, estos cambios se calculan comparando la incidencia estimada de embarazos precoces en el escenario de status quo (el AEP se fija en el valor registrado en 2021) y en el escenario de intervención (el AEP femenino se fija en 0).

Cuadro 9: Los costos mundiales no monetarios de niñas con competencias inferiores a las básicas – embarazos precoces

Región	Porcentaje de CIB de las niñas	Embarazos precoces – valor de referencia	Variación de los embarazos precoces % – debida a las CIB de las niñas
África Subsahariana	0,94	107,54	93,86
América del Norte y Europa Occidental	0,23	10,73	49,55
América Latina y el Caribe	0,64	55,19	84,23
Asia Central	0,62	27,03	83,68
Asia Meridional y Occidental	0,86	24,87	92,17
Asia Oriental y el Pacífico	0,23	13,67	36,26
Estados Árabes	0,72	42,02	87,70
Europa Central y Oriental	0,32	16,11	59,82
Mundial	0,57	34,73	68,78

Notas: El porcentaje de CIB proviene de Gust, Hanushek y Woessmann (2024), y se define como el porcentaje de niñas y niños menores de 15 años, tanto escolarizados como no escolarizados, que no han adquirido las competencias básicas, es decir, una puntuación de 420 en la prueba internacional PISA de matemáticas. “Embarazos precoces – valor de referencia” es la tasa de natalidad promedio regional o mundial entre mujeres adolescentes de 15 a 19 años (de cada 1.000 mujeres adolescentes) (UNICEF, 2023). Los cambios mundiales y regionales se obtienen agregando los cambios de los países. Para cada país, estos cambios se calculan comparando la incidencia estimada de embarazos precoces en el escenario de status quo (las CIB se fijan en el valor registrado en 2021) y en el escenario de intervención (las CIB femeninas se fijan en 0).

La incidencia de la delincuencia aumenta cuando las niñas y los niños abandonan la escuela prematuramente o tienen competencias inferiores a las básicas

Evaluar el costo monetario total de la delincuencia debida al AEP y las CIB es difícil porque este costo combina el costo de la victimización por delincuencia, el costo de la represión y prevención de la delincuencia, el costo asumido por los delincuentes cuando son castigados, las distorsiones causadas a la economía y los daños a la propiedad. Es probable que el costo total sea elevado. Anderson (2021), por ejemplo, calcula que para los Estados Unidos de América el costo total de la delincuencia es comparable al costo de los servicios de salud o al costo de los alimentos y la vivienda (alrededor del 14 por ciento al 19 por ciento del PIB).

En este informe se consideran cuatro tipos de delitos – homicidios, robos, agresiones físicas y violencia sexual– y se estima el efecto del AEP y las CIB en su incidencia. En 2021,

la incidencia global por cada 100.000 habitantes era de 5,8 homicidios, 68 robos, 71 agresiones físicas y 19 casos de violencia sexual (UNODC, 2023).

La incidencia global de homicidios es un 8,7 por ciento superior debido al AEP (**Cuadro 10**). El efecto correspondiente del AEP en los robos y las agresiones físicas es de aproximadamente la mitad (4,7 por ciento y 4,4 por ciento, respectivamente) y el efecto del AEP en la violencia sexual es del 2,9 por ciento.

Los cuatro delitos son mucho más sensibles a las CIB que al AEP. La incidencia de los homicidios es un 57 por ciento superior debido a las CIB. La incidencia de los robos y las agresiones físicas es un 39 y un 37 por ciento mayor, respectivamente, y la incidencia de la violencia sexual es un 27 por ciento mayor (**Cuadro 11**). África Subsahariana, los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental son las regiones donde la influencia del AEP y las CIB sobre la delincuencia es mayor.

Cuadro 10: Los costos mundiales no monetarios del abandono escolar temprano – delincuencia

Región	Porcentaje de AEP	Variación de los homicidios debida al AEP %	Variación de los robos debida al AEP %	Variación de las agresiones debida al AEP %	Variación de la violencia sexual debida al AEP %
África Subsahariana	0,70	14,18	7,75	7,28	4,75
América del Norte y Europa Occidental	0,16	3,63	1,93	1,81	1,17
América Latina y el Caribe	0,36	6,83	3,66	3,43	2,22
Asia Central	0,12	2,56	1,36	1,27	0,82
Asia Meridional y Occidental	0,46	9,53	5,15	4,83	3,14
Asia Oriental y el Pacífico	0,40	8,63	4,64	4,36	2,83
Estados Árabes	0,51	10,58	5,74	5,38	3,50
Europa Central y Oriental	0,14	3,16	1,68	1,57	1,02
Mundial	0,42	8,73	4,72	4,43	2,88

Notas: El porcentaje de AEP se define como (1 – tasa de finalización). Las tasas de finalización son proporcionadas por UNESCO-IEU (2023b) y se calculan como el porcentaje de una cohorte de individuos de entre 3 y 5 años por encima de la edad prevista para el último curso de secundaria que han completado dicho curso. Las últimas cuatro columnas muestran el cambio porcentual previsto en homicidios, robos, agresiones físicas y violencia sexual asociados al AEP. Los cambios mundiales y regionales se obtienen agregando los cambios de los países. Para cada país, estos cambios se calculan comparando la incidencia estimada de la delincuencia en el escenario de status quo (el AEP se fija en el valor registrado en 2021) y en el escenario de intervención (el AEP se fija en 0).

Cuadro 11: Los costos mundiales no monetarios de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas – delincuencia

Región	Porcentaje de CIB	Variación de los homicidios debida a las CIB %	Variación de los robos debida a las CIB %	Variación de las agresiones debida a las CIB %	Variación de la violencia sexual debida a las CIB %
África Subsahariana	0,94	82,06	59,24	57,32	41,96
América del Norte y Europa Occidental	0,23	35,47	20,45	19,51	12,95
América Latina y el Caribe	0,64	65,93	43,16	41,50	29,04
Asia Central	0,62	68,29	45,19	43,48	30,57
Asia Meridional y Occidental	0,88	79,41	56,22	54,33	39,39
Asia Oriental y el Pacífico	0,24	28,88	18,14	17,41	12,03
Estados Árabes	0,74	74,40	51,05	49,23	35,19
Europa Central y Oriental	0,30	42,22	25,16	24,05	16,19
Mundial	0,57	56,74	38,50	37,12	26,48

Notas: El porcentaje de CIB proviene de Gust, Hanushek y Woessmann (2024), y se define como el porcentaje de niñas y niños menores de 15 años, tanto escolarizados como no escolarizados, que no han adquirido las competencias básicas, es decir, una puntuación de 420 en la prueba internacional PISA de matemáticas. Las últimas cuatro columnas muestran el cambio porcentual previsto en homicidios, robos, agresiones físicas y violencia sexual asociados a las CIB. Los cambios mundiales y regionales se obtienen agregando los cambios de los países. Para cada país, estos cambios se calculan comparando la incidencia estimada de la delincuencia en el escenario de status quo (las CIB se fijan en el valor registrado en 2021) y en el escenario de intervención (las CIB se fijan en 0).

Los costos económicos de la desmotivación juvenil son considerables

A nivel mundial, el 22 por ciento de las y los jóvenes ni estudian ni trabajan (ninis). Esta cifra es mayor para las niñas (24 por ciento) que para los niños (19 por ciento).

La evaluación del costo económico de la desmotivación juvenil requiere la evaluación del costo de oportunidad de la inactividad para la economía en su conjunto, que no está disponible en la mayoría de los países. Eurofound (2012) calculó los costos económicos de ninis en la Unión Europea teniendo en cuenta tanto la pérdida de ingresos como los pagos adicionales de prestaciones sociales. Constató que la pérdida para las economías de los Estados miembros fue de casi 120.000 millones de euros en 2008, lo que corresponde aproximadamente al 1 por ciento del PIB de la Unión Europea, y de unos 150.000 millones de euros en 2011, o más del 1,2 por ciento del PIB de la Unión Europea. Aunque no existe un análisis similar para las regiones del Sur Global, estas cifras revelan que los costos económicos de la desmotivación juvenil son considerables.

Niveles más elevados de AEP y CIB se asocian a una mayor incidencia de ninis. Globalmente, los ninis son casi un 26 por ciento y un 38 por ciento más alto debido al AEP y las CIB (**Cuadros 12 y 13**). Las estimaciones desglosadas por sexo sugieren que es más probable que la falta de escolarización y de aptitudes cognitivas mantenga inactivas a las niñas que a los niños. De hecho, la prevalencia de ninis entre las niñas es un 28 por ciento más alta debido al AEP de las niñas y un 42 por ciento más alta debido a las CIB de las niñas. Del mismo modo, la prevalencia de ninis entre los niños es un 24 por ciento mayor debido al AEP de los niños y un 34 por ciento mayor debido a las CIB de los niños.

Cuadro 12: Los costos mundiales no monetarios del abandono escolar prematuro – ninis

Región	Porcentaje de AEP	Porcentaje de AEP de las niñas	Porcentaje de AEP de los niños	Porcentaje de ninis	Porcentaje de ninis femenino	Porcentaje de ninis masculino	Variación de ninis % debida al AEP	Variación de ninis femenina % debida al AEP de las niñas	Variación de ninis masculina % debida al AEP de los niños
África Subsahariana	0,70	0,72	0,68	0,24	0,26	0,21	40,09	45,03	35,03
América del Norte y Europa Occidental	0,16	0,16	0,16	0,13	0,13	0,13	11,33	12,83	9,84
América Latina y el Caribe	0,36	0,35	0,38	0,23	0,29	0,18	23,50	25,34	21,43
Asia Central	0,12	0,12	0,11	0,20	0,21	0,20	8,24	9,50	7,01
Asia Meridional y Occidental	0,46	0,48	0,45	0,25	0,28	0,22	28,76	32,76	24,75
Asia Oriental y el Pacífico	0,40	0,35	0,45	0,19	0,20	0,18	25,69	25,21	25,04
Estados Árabes	0,51	0,49	0,53	0,30	0,36	0,24	30,97	33,15	28,29
Europa Central y Oriental	0,14	0,14	0,15	0,18	0,21	0,15	9,96	10,76	9,00
Mundial	0,42	0,41	0,43	0,22	0,24	0,19	26,11	28,18	23,64

Notas: El porcentaje de AEP (ya sea total o desglosado por sexo) se define como (1 – tasa de finalización). Las tasas de finalización son proporcionadas por UNESCO-IEU (2023b) y se calculan como el porcentaje de una cohorte de individuos de entre 3 y 5 años por encima de la edad prevista para el último curso de secundaria que han completado dicho curso. El porcentaje de ninis general y desglosado por sexo proviene de OIT (2023). Los cambios mundiales y regionales se obtienen agregando los cambios de los países. Para cada país, estos cambios se calculan comparando la prevalencia estimada de ninis en el escenario de status quo (el AEP se fija en el valor registrado en 2021) y en el escenario de intervención (el AEP se fija en 0). Los cambios de ninis femenino/masculino debidos al AEP femenino/masculino se obtienen comparando el escenario de status quo con un escenario de intervención en el que el AEP femenino/masculino se lleva a cero mientras que la tasa masculina/femenina se mantiene en su nivel de 2021.

Cuadro 13: Los costos mundiales no monetarios de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas – ninis

Región	Porcentaje de CIB	Porcentaje de CIB de las niñas	Porcentaje de CIB de los niños	Porcentaje de ninis	Porcentaje de ninis femenino	Porcentaje de ninis masculino	Variación de ninis % debida a las CIB	Variación de ninis femenina % debida a las CIB de las niñas	Variación de ninis masculina % debida a las CIB de los niños
África Subsahariana	0,94	0,94	0,93	0,24	0,26	0,21	58,21	64,62	51,65
América del Norte y Europa Occidental	0,23	0,23	0,24	0,13	0,13	0,13	19,50	22,46	16,73
América Latina y el Caribe	0,64	0,64	0,65	0,23	0,29	0,18	44,87	50,17	39,59
Asia Central	0,62	0,62	0,63	0,20	0,21	0,20	43,71	49,30	38,60
Asia Meridional y Occidental	0,88	0,86	0,89	0,25	0,28	0,22	55,70	61,39	49,80
Asia Oriental y el Pacífico	0,24	0,23	0,25	0,19	0,20	0,18	17,59	19,01	15,98
Estados Árabes	0,74	0,72	0,77	0,30	0,36	0,24	49,63	54,49	44,71
Europa Central y Oriental	0,30	0,32	0,35	0,18	0,21	0,15	24,02	29,44	23,26
Mundial	0,57	0,57	0,58	0,22	0,24	0,19	37,95	42,30	34,11

Notas: El porcentaje de CIB proviene de Gust, Hanushek y Woessmann (2024), y se define como el porcentaje de niñas y niños menores de 15 años, tanto escolarizados como no escolarizados, que no han adquirido las competencias básicas, es decir, una puntuación de 420 en la prueba internacional PISA de matemáticas. El porcentaje de ninis general y desglosado por sexo proviene de OIT (2023). Los cambios mundiales y regionales se obtienen agregando los cambios de los países. Para cada país, estos cambios se calculan comparando la prevalencia estimada de ninis en el escenario de status quo (las CIB se fijan en el valor registrado en 2021) y en el escenario de intervención (las CIB se fijan en 0). Los cambios de ninis femenino/masculino debidos a las CIB femeninas/masculinas se obtienen comparando el escenario de status quo con un escenario de intervención en el que las CIB femeninas/masculinas se lleva a cero mientras que la tasa masculina/femenina se mantiene en su nivel de 2021.

Capítulo 4

Los costos de las competencias socioemocionales bajas



Mensajes clave

- Las competencias socioemocionales de las y los estudiantes son predictores significativos del rendimiento académico.
- En los 57 países sobre los que se dispone de datos, el porcentaje de niñas y niños con poca amabilidad, conciencia, apertura y extraversión y elevado neuroticismo siempre es mayor entre los niños que entre las niñas, con la notable excepción del neuroticismo.
- Los costos mundiales de tener competencias socioemocionales por debajo del nivel más alto posible son elevados, ya que representan más de 7,4 billones de dólares o el 19 por ciento del PIB anual.
- En la República Dominicana, por ejemplo, si todas las niñas y todos los niños tuvieran el nivel más alto posible de competencias socioemocionales, el abandono escolar podría reducirse del 43 por ciento al 29 por ciento.
- Si todas las niñas y todos los niños tuvieran el nivel más alto posible de competencias socioemocionales en Panamá, como otro ejemplo, el porcentaje de niñas y niños que no adquieren las competencias básicas podría descender del 82 por ciento al 35 por ciento y se evitaría una pérdida del 31 por ciento del PIB del país.
- Reducir el porcentaje de niñas y niños con competencias socioemocionales bajas, reduciendo así el porcentaje de abandono escolar prematuro y el porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas, mejoraría significativamente el PIB per cápita.

Las competencias socioemocionales de las y los estudiantes son predictores significativos del rendimiento académico (OCDE, 2021). Las competencias socioemocionales promedio de un país se han medido en este informe utilizando el Índice de los Cinco Grandes, que tiene en cuenta el nivel de cinco rasgos de personalidad (amabilidad, conciencia, extraversión, neuroticismo y apertura) entre las y los estudiantes de 15 años. Dado que este índice sólo está disponible para 57 países y territorios, no se incluye un análisis exhaustivo de los costos de las competencias socioemocionales bajas, tanto monetarios como no monetarios, en este informe, que sólo evalúa el costo

de las competencias socioemocionales bajas en términos de pérdida de PIB per cápita en relación con su potencial.

El porcentaje de niñas y niños con poca amabilidad, conciencia, apertura y extraversión y elevado neuroticismo siempre es mayor entre los niños que entre las niñas, con la notable excepción del neuroticismo (**Cuadro 14**). No obstante, es importante señalar que estos resultados podrían estar influidos por diversos factores, como las normas culturales, los procesos de socialización y las diferencias en la forma en que las niñas y los niños responden a las evaluaciones de personalidad.

Cuadro 14: Porcentaje de niñas y niños de 15 años con poca amabilidad, conciencia, apertura y extraversión y elevado neuroticismo en los países participantes en PISA 2018

	Poca amabilidad	Poca conciencia	Poca apertura	Poca extraversión	Elevado neuroticismo
Niñas	0,408	0,142	0,293	0,239	0,277
Niños	0,458	0,183	0,385	0,255	0,206

Fuente: Autores. Cálculos basados en PISA 2018 de la OCDE.

Una reducción de las competencias socioemocionales bajas afecta al PIB per cápita al reducir el porcentaje de abandono escolar prematuro (**Cuadro 15**). Del mismo modo, una reducción del porcentaje de niñas y niños con competencias socioemocionales bajas se traduciría en un menor número de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas (**Cuadro 16**).

El valor actual del Índice de los Cinco Grandes oscila entre 37 para la República Dominicana y 79 para la República de Corea. La distancia con respecto al escenario de intervención (100) de la República Dominicana es la más elevada, al igual que la reducción asociada en AEP (14 puntos porcentuales). En

otras palabras, si el Índice de los Cinco Grandes pudiera fijarse en 100 en lugar de en el valor actual, el AEP en la República Dominicana descendería del 43 por ciento al 29 por ciento. Los costos anuales implícitos en términos de menor PIB son de alrededor del 9 por ciento del PIB de 2030. En el caso de la República de Corea, el aumento del AEP asociado a un cambio del status quo a la hipótesis de intervención es mucho menor (5 puntos porcentuales), al igual que los costos, en torno al 5 por ciento del PIB de 2030.



Cuadro 15: La pérdida de PIB debida a las competencias socioemocionales bajas y al abandono escolar elevado

País	Índice de los Cinco Grandes	Porcentaje de AEP	Cambio en AEP (status quo – intervención)	Costo anual de CSE (pérdida de PIB) %	Costo anual de 1 pp CSE (pérdida de PIB) Mmd
Albania	77,92	0,21	0,05	-3,81	-0,03
Alemania	52,22	0,19	0,11	-10,37	-7,45
Arabia Saudita	70,67	0,24	0,07	-5,86	-1,48
Argentina	62,80	0,25	0,09	-6,74	-1,19
Australia	64,71	0,20	0,08	-8,06	-3,20
Austria	67,41	0,17	0,08	-6,93	-0,85
Azerbaiyán	50,32	0,20	0,11	-7,59	-0,11
Belarrús	72,05	0,19	0,06	-5,35	-0,13
Bosnia y Herzegovina	69,26	0,24	0,07	-5,56	-0,04
Brasil	58,55	0,32	0,10	-6,40	-3,87
Bulgaria	56,15	0,27	0,10	-6,75	-0,12
Canadá	69,69	0,16	0,07	-6,56	-3,55
Chile	61,93	0,21	0,09	-7,28	-0,58
Colombia	62,41	0,30	0,09	-7,59	-0,69
Corea, Rep.	78,90	0,24	0,05	-4,55	-3,55
Costa Rica	68,90	0,24	0,07	-5,19	-0,14
Croacia	71,39	0,18	0,07	-4,88	-0,13
Emiratos Árabes Unidos	70,00	0,27	0,07	-5,49	-0,84
Eslovaquia	63,17	0,20	0,08	-6,58	-0,21
Eslovenia	72,26	0,15	0,06	-4,81	-0,11
España	70,75	0,17	0,07	-6,21	-2,60
Estonia	70,48	0,18	0,07	-4,46	-0,06
Filipinas	75,05	0,37	0,06	-4,03	-0,79
Francia	66,96	0,15	0,08	-7,59	-5,40
Grecia	69,78	0,16	0,07	-5,68	-0,42
Hong Kong RAE, China	69,58	0,19	0,07	-5,76	-0,69
Hungría	66,48	0,22	0,08	-6,61	-0,32
Indonesia	75,88	0,50	0,06	-3,57	-2,23
Irlanda	74,52	0,13	0,06	-4,53	-0,94
Italia	63,44	0,17	0,08	-8,06	-3,92
Jordania	72,67	0,56	0,06	-4,66	-0,09
Kazakstán	65,71	0,19	0,08	-5,61	-0,45
Letonia	66,33	0,16	0,08	-5,15	-0,07
Lituania	65,48	0,14	0,08	-5,08	-0,11
Malasia	74,70	0,65	0,06	-3,89	-0,74
Malta	70,47	0,18	0,07	-5,47	-0,03
Marruecos	48,85	0,47	0,12	-10,89	-0,26

México	55,13	0,40	0,10	-7,34	-2,53
Moldova, Rep.	76,93	0,22	0,05	-3,03	-0,02
Montenegro	67,25	0,20	0,08	-5,07	-0,01
Nueva Zelanda	72,23	0,19	0,06	-6,19	-0,44
Panamá	40,79	0,58	0,14	-9,61	-0,13
Perú	50,83	0,23	0,11	-8,72	-0,46
Polonia	72,76	0,16	0,06	-4,42	-1,25
Portugal	72,48	0,13	0,06	-5,46	-0,45
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	47,60	0,16	0,12	-9,91	-6,37
República Dominicana	37,20	0,43	0,14	-8,78	-0,20
Rumania	75,47	0,31	0,06	-3,33	-0,47
Rusia, Fed. de	66,22	0,06	0,06	-5,37	-2,49
Serbia	62,25	0,22	0,09	-4,96	-0,10
Singapur	78,72	0,22	0,05	-3,66	-0,77
Suiza	62,16	0,23	0,09	-7,19	-1,59
Tailandia	69,51	0,34	0,07	-4,91	-0,92
Türkiye	75,14	0,23	0,06	-3,97	-2,37
Ucrania	71,74	0,21	0,07	-9,53	-0,23
Uruguay	56,39	0,24	0,10	-6,72	-0,12
Viet Nam	72,85	0,38	0,06	-3,44	-0,70
<i>Total promedio</i>	66,20	0,29	0,08	-6,01	-69,00

Notas: Mmd: miles de millones de dólares. El porcentaje de AEP se define como (1 – tasa de finalización). Las tasas de finalización son proporcionadas por UNESCO-IEU (2023b) y se calculan como el porcentaje de una cohorte de individuos de entre 3 y 5 años por encima de la edad prevista para el último curso de secundaria que han completado dicho curso. El Índice de los Cinco Grandes es el primer componente principal derivado de cinco índices que captan la apertura, la conciencia, la extraversión, la amabilidad y el neuroticismo. El Índice de los Cinco Grandes oscila entre 0 y 100. La columna “Cambio en AEP” indica el cambio en el AEP en puntos porcentuales si el Índice de los Cinco Grandes se eleva a 100. Para cada país, se prevén los valores del PIB per cápita entre 2021 y 2041, en un escenario de status quo (el AEP se fija en el nivel registrado en 2021) y en un escenario de intervención (el AEP se fija en el nivel que alcanzaría si el Índice de los Cinco Grandes se fijara en 100). Los costos anuales se calculan como la diferencia actualizada entre los valores de status quo y de intervención previstos para 2030. La tasa de actualización se fija en el 3 por ciento. Los costos anuales se expresan en dólares y como porcentaje del PIB actualizado en 2030, según las previsiones del FMI, 2023. Los costos anuales también se expresan en miles de millones de dólares correspondientes a un punto del Índice de los Cinco Grande.

En términos generales, la pérdida de PIB debida a las competencias socioemocionales bajas es de aproximadamente un 6 por ciento en promedio en el subconjunto de países y territorios incluidos en el análisis, y cada punto del Índice de los Cinco Grandes corresponde a 69.000 millones de dólares al año.

La pérdida de PIB debida a las competencias socioemocionales bajas es mayor cuando se ajustan las CIB que cuando se ajusta el AEP. Como se indica en el **Cuadro 16**, si la República Dominicana consiguiera aumentar el Índice

de los Cinco Grandes a 100, las CIB descenderían 38 puntos porcentuales y el PIB per cápita en 2030 aumentaría hasta un 28 por ciento. La República de Corea también se beneficiaría si el Índice de los Cinco Grandes se fijara en 100; registraría una caída de 13 puntos porcentuales en las CIB y un aumento del 15 por ciento en el PIB per cápita. En promedio, el costo de las competencias socioemocionales bajas corresponde al 19 por ciento del PIB en 2030, o 210 mil millones de dólares por cada punto del Índice de los Cinco Grandes.

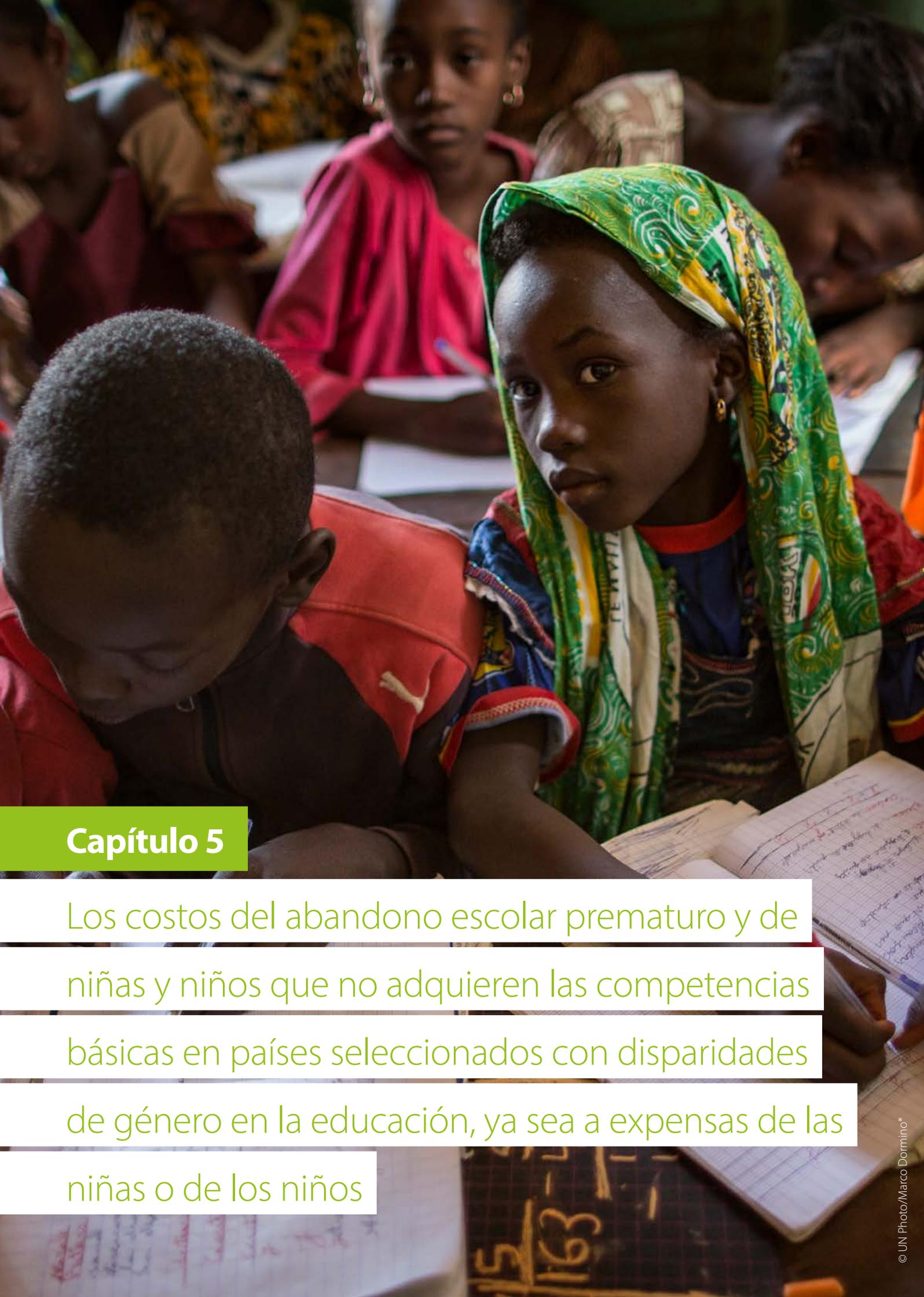
Cuadro 16: La pérdida de PIB debida a las competencias socioemocionales bajas y a las competencias inferiores a las básicas

País	Índice de las Cinco Grandes	Porcentaje de CIB	Cambio en CIB (status quo – intervención)	Costo anual de CSE (pérdida de PIB) %	Costo anual de 1pp CSE (pérdida de PIB) Mmd
Albania	77,92	0,48	0,13	-12,37	-0,09
Alemania	52,22	0,24	0,24	-28,07	-20,17
Arabia Saudita	70,67	0,68	0,18	-19,00	-4,80
Argentina	62,80	0,63	0,22	-21,88	-3,87
Australia	64,71	0,23	0,21	-26,15	-10,37
Austria	67,41	0,25	0,19	-22,49	-2,76
Azerbaiyán	50,32	0,60	0,30	-24,64	-0,37
Belarrús	72,05	0,28	0,17	-17,37	-0,41
Bosnia y Herzegovina	69,26	0,60	0,18	-18,05	-0,13
Brasil	58,55	0,66	0,25	-20,77	-12,57
Bulgaria	56,15	0,48	0,26	-21,90	-0,40
Canadá	69,69	0,15	0,15	-17,52	-9,47
Chile	61,93	0,47	0,23	-23,61	-1,87
Colombia	62,41	0,63	0,22	-24,61	-2,25
Corea, Rep.	78,90	0,15	0,13	-14,77	-11,52
Costa Rica	68,90	0,58	0,19	-16,84	-0,45
Croacia	71,39	0,30	0,17	-15,83	-0,41
Emiratos Árabes Unidos	70,00	0,46	0,18	-17,80	-2,71
Eslovaquia	63,17	0,31	0,22	-21,34	-0,69
Eslovenia	72,26	0,16	0,16	-15,45	-0,35
España	70,75	0,24	0,17	-20,16	-8,43
Estonia	70,48	0,11	0,10	-8,61	-0,12
Filipinas	75,05	0,84	0,15	-13,09	-2,58
Francia	66,96	0,22	0,20	-24,62	-17,54
Grecia	69,78	0,36	0,18	-18,43	-1,37
Hong Kong RAE, China	69,58	0,11	0,11	-11,30	-1,36
Hungría	66,48	0,28	0,20	-21,44	-1,03
Indonesia	75,88	0,70	0,14	-11,59	-7,25
Irlanda	74,52	0,17	0,15	-14,69	-3,05
Italia	63,44	0,26	0,22	-26,14	-12,71
Jordania	72,67	0,59	0,16	-15,11	-0,29
Kazakstán	65,71	0,55	0,20	-18,20	-1,46
Kosovo ³	73,80	0,80	0,16	-16,59	-0,05

³ Las referencias a Kosovo se entenderán en el contexto de la Resolución 1244 (1999) del Consejo de Seguridad.

Letonia	66,33	0,19	0,19	-16,10	-0,21
Lituania	65,48	0,24	0,21	-16,47	-0,35
Malasia	74,70	0,46	0,15	-12,62	-2,42
Malta	70,47	0,34	0,18	-17,75	-0,10
Marruecos	48,85	0,79	0,31	-35,33	-0,83
México	55,13	0,56	0,27	-23,81	-8,21
Moldova, Rep.	76,93	0,52	0,14	-9,83	-0,07
Montenegro	67,25	0,50	0,20	-16,44	-0,03
Nueva Zelanda	72,23	0,21	0,17	-20,07	-1,44
Panamá	40,79	0,82	0,35	-31,18	-0,42
Perú	50,83	0,60	0,29	-28,29	-1,48
Polonia	72,76	0,16	0,16	-13,66	-3,88
Portugal	72,48	0,23	0,16	-17,71	-1,46
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	47,60	0,19	0,19	-19,53	-12,55
República Dominicana	37,20	0,91	0,38	-28,49	-0,64
Rumania	75,47	0,50	0,15	-10,82	-1,51
Rusia, Fed. de	66,22	0,24	0,20	-21,67	-10,05
Serbia	62,25	0,41	0,23	-16,09	-0,33
Singapur	78,72	0,08	0,08	-7,57	-1,59
Suiza	62,16	0,22	0,22	-22,60	-5,01
Tailandia	69,51	0,54	0,18	-15,94	-2,98
Türkiye	75,14	0,34	0,15	-12,87	-7,69
Ucrania	71,74	0,41	0,17	-30,92	-0,73
Uruguay	56,39	0,51	0,26	-21,80	-0,40
Viet Nam	72,85	0,21	0,16	-11,18	-2,26
<i>Total promedio</i>	66,21	0,47	0,19	-19,04	-209,50

Notas: Mmd: miles de millones de dólares; pp: punto porcentual. El porcentaje de CIB proviene de Gust, Hanushek y Woessmann (2024), y se define como el porcentaje de niñas y niños menores de 15 años, tanto escolarizados como no escolarizados, que no han adquirido las competencias básicas, es decir, una puntuación de 420 en la prueba internacional PISA de matemáticas. El Índice de los Cinco Grandes es el primer componente principal derivado de cinco índices que captan la apertura, la conciencia, la extraversión, la amabilidad y el neuroticismo. El Índice de los Cinco Grandes oscila entre 0 y 100. La columna "Cambio en CIB" indica el cambio en las CIB en puntos porcentuales si el Índice de los Cinco Grandes se eleva a 100. Para cada país, se prevén los valores del PIB per cápita entre 2021 y 2041, en un escenario de status quo (las CIB se fijan en el nivel registrado en 2021) y en un escenario de intervención (las CIB se fijan en el nivel que alcanzaría si el Índice de los Cinco Grandes se fijara en 100). Los costos anuales se calculan como la diferencia actualizada entre los valores de status quo y de intervención previstos para 2030. La tasa de actualización se fija en el 3 por ciento. Los costos anuales se expresan en dólares y como porcentaje del PIB actualizado en 2030, según las previsiones del FMI, 2023. Los costos anuales también se expresan en miles de millones de dólares correspondientes a un punto del Índice de los Cinco Grande.



Capítulo 5

Los costos del abandono escolar prematuro y de niñas y niños que no adquieren las competencias básicas en países seleccionados con disparidades de género en la educación, ya sea a expensas de las niñas o de los niños

Mensajes clave

- En los países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de las niñas, los costos sociales son más elevados para las niñas que no adquieren las competencias básicas en Chad (29 por ciento del PIB) y más bajos en los Países Bajos (3,2 por ciento del PIB).
- Estos resultados reflejan una gran diferencia entre estos países en cuanto al porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas, que es superior al 90 por ciento en Chad y cercano al 20 por ciento en los Países Bajos. Un patrón similar se observa en el caso del abandono escolar prematuro.
- En Afganistán, si se mantiene la suspensión del acceso de las niñas y las jóvenes a la enseñanza secundaria, los costos privados del abandono escolar prematuro de las niñas ascienden a 1.500 millones de dólares.
- En los países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de los niños, los costos sociales son más altos para los niños que adquieren competencias inferiores a las básicas en Burundi (21 por ciento del PIB) y Senegal (20 por ciento del PIB) y más bajos en Finlandia (2,9 por ciento) y Bélgica (4,1 por ciento).
- Estos resultados reflejan una gran diferencia entre estos países en cuanto al porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas, que es superior al 90 por ciento en Burundi y Senegal y cercano al 20 por ciento o inferior en Bélgica y Finlandia. Un patrón similar se observa en el caso del abandono escolar prematuro.

La investigación analizó diez países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de las niñas (Afganistán, Chad, Guatemala, Luxemburgo, Marruecos, los Países Bajos, Pakistán, Perú, Tayikistán y Yemen) y diez países con disparidades de género en la educación a expensas de los niños (Bangladesh, Bélgica, Burundi, Croacia, Finlandia, Honduras, México, Senegal, Suecia y Túnez).

Los países se seleccionaron utilizando el índice de paridad de género de las tasas brutas de matriculación en la educación primaria, en el primer ciclo de secundaria y en el segundo ciclo de secundaria, verificadas con evidencia sobre las disparidades de género en las tasas de finalización.

Dentro de la selección global, se procuró que estuvieran representados todos los grupos de renta y todas las regiones del mundo. Esta variedad geográfica y económica significa que las disparidades de género deben considerarse en los contextos específicos y diferentes de estos países. Estas disparidades pueden diferir significativamente de un país a otro en orden de magnitud.

Se indican los costos privados, fiscales y sociales para el PIB del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas. Para los dos países de los que se dispone de datos, se calculan los costos para el PIB de las competencias socioemocionales. Los cálculos completos se presentan en los [perfiles de los países](#), que se publican en un informe aparte (UNESCO, 2024). Las premisas del modelo utilizado para calcular los costos se abordan en el resumen de este informe (**Recuadro 1**).

Países con disparidades de género en la educación a expensas de las niñas

De este subconjunto de diez países, el costo social de las CIB es mayor en Chad (29 por ciento del PIB debido a las CIB de las niñas y 28 por ciento del PIB debido a las CIB de los niños) y menor en los Países Bajos (3,2 por ciento del PIB debido a las CIB de las niñas y 3,2 por ciento del PIB debido a las CIB de los niños). Esto refleja una gran diferencia entre estos dos países en cuanto al porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas; la diferencia es superior al 90 por ciento en Chad y cercana al 20 por ciento en los Países Bajos. En el caso del AEP se observa un patrón similar.

En general, en estos diez países de la muestra, los costos desglosados debidos a las niñas son mayores que los debidos a los niños. Sin embargo, se dan varias excepciones, ya sea porque el porcentaje de niños que abandonan prematuramente la escuela o con competencias inferiores a las básicas es mayor que el de las niñas, o bien porque el porcentaje de niños en la población es mayor.

En los **Cuadros 17 y 18** se resumen los costos para el PIB anual del abandono escolar prematuro y de niños con competencias inferiores a las básicas en países con disparidades de género en la educación a expensas de las niñas.



Cuadro 17: Los costos del abandono escolar prematuro en 10 países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de las niñas

País	Costo	Porcentaje de AEP	Porcentaje de AEP de las niñas	Porcentaje de AEP de los niños	Costo anual del AEP % PIB	Costo anual del AEP de las niñas % PIB	Costo anual del AEP de los niños % PIB	Costo anual de 1pp AEP Mmd	Costo anual de 1pp del AEP de las niñas Mmd	Costo anual de 1pp del AEP de los niños Mmd
Afganistán	Privado	0,82	1,00	0,63	-12,30	-8,32	-5,22	-32	-18	-18
Afganistán	Fiscal	0,82	1,00	0,63	-5,99	-3,12	-1,77	-16	-7	-6
Afganistán	Social	0,82	1,00	0,63	-14,25	-9,26	-5,73	-37	-20	-20
Chad	Privado	0,89	0,93	0,84	-28,69	-15,66	-14,08	-29	-15	-15
Chad	Fiscal	0,89	0,93	0,84	-8,52	-3,18	-2,71	-9	-3	-3
Chad	Social	0,89	0,93	0,84	-33,01	-17,11	-15,29	-34	-17	-16
Guatemala	Privado	0,62	0,62	0,62	-19,06	-10,13	-9,84	-290	-154	-150
Guatemala	Fiscal	0,62	0,62	0,62	-2,39	-0,67	-0,64	-37	-10	-10
Guatemala	Social	0,62	0,62	0,62	-18,46	-9,52	-9,24	-281	-144	-141
Luxemburgo	Privado	0,22	0,21	0,24	-15,26	-6,83	-8,14	-400	-193	-200
Luxemburgo	Fiscal	0,22	0,21	0,24	-2,51	-1,07	-1,28	-68	-31	-33
Luxemburgo	Social	0,22	0,21	0,24	-15,40	-6,86	-8,18	-404	-193	-201
Marruecos	Privado	0,71	0,71	0,71	-12,40	-6,25	-7,31	-196	-99	-116
Marruecos	Fiscal	0,71	0,71	0,71	-3,76	-1,22	-1,54	-64	-21	-26
Marruecos	Social	0,71	0,71	0,71	-11,97	-5,84	-6,87	-188	-92	-108
Países Bajos	Privado	0,14	0,14	0,14	-4,37	-2,19	-2,19	-2564	-1288	-1285
Países Bajos	Fiscal	0,14	0,14	0,14	-0,59	-0,27	-0,27	-374	-170	-170
Países Bajos	Social	0,14	0,14	0,14	-3,61	-1,80	-1,80	-2086	-1041	-1038
Pakistán	Privado	0,72	0,70	0,74	-17,48	-9,26	-9,67	-978	-535	-526
Pakistán	Fiscal	0,72	0,70	0,74	-3,10	-0,85	-0,93	-177	-50	-51
Pakistán	Social	0,72	0,70	0,74	-16,72	-8,56	-8,95	-935	-494	-486
Perú	Privado	0,18	0,17	0,18	-6,04	-2,97	-3,19	-827	-417	-427
Perú	Fiscal	0,18	0,17	0,18	-1,07	-0,46	-0,50	-153	-68	-70
Perú	Social	0,18	0,17	0,18	-5,80	-2,83	-3,04	-792	-396	-405
Tayikistán	Privado	0,28	0,39	0,19	-4,19	-2,83	-1,49	-30	-15	-16
Tayikistán	Fiscal	0,28	0,39	0,19	-1,44	-0,89	-0,43	-11	-5	-5
Tayikistán	Social	0,28	0,39	0,19	-4,50	-3,00	-1,56	-32	-16	-17
Yemen, Rep.	Privado	0,51	0,51	0,50	-11,07	-6,09	-5,57	-103	-56	-52
Yemen, Rep.	Fiscal	0,51	0,51	0,50	-3,16	-1,32	-1,17	-30	-13	-11
Yemen, Rep.	Social	0,51	0,51	0,50	-11,75	-6,27	-5,71	-109	-58	-54

Notas: Mmd: miles de millones de dólares; pp: punto porcentual. AEP: porcentaje de abandono escolar prematuro, de UNESCO-IEU (2023b). Los ingresos y los ítems de costo se prevén en 2030. Los costos anuales se expresan en porcentaje del PIB y se calculan como diferencias entre el escenario de status quo (el AEP se fija en el nivel registrado en 2021) y el escenario de intervención (respectivamente: AEP fijado en 0, AEP femenino fijado en 0, AEP masculino fijado en 0). Los costos anuales de un pp de AEP son los dólares que se pierden al aumentar el AEP en un punto porcentual.

Cuadro 18: Los costos de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas en 10 países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de las niñas

País	Costo	Porcentaje de CIB	Porcentaje de CIB de las niñas	Porcentaje de CIB de los niños	Costo anual de las CIB % PIB	Costo anual de las CIB de las niñas % PIB	Costo anual de las CIB de los niños % PIB	Costo anual de 1pp CIB Mmd	Costo anual de 1pp de las CIB de las niñas Mmd	Costo anual de 1pp de las CIB de los niños Mmd
Afganistán	Privado	0,91	0,93	0,88	-17,04	-11,43	-10,72	-40	-26	-26
Afganistán	Fiscal	0,91	0,93	0,88	-16,47	-6,28	-5,63	-41	-15	-14
Afganistán	Social	0,91	0,93	0,88	-26,58	-14,89	-13,80	-63	-35	-34
Chad	Privado	0,99	1,00	0,98	-38,23	-21,80	-21,31	-35	-20	-19
Chad	Fiscal	0,99	1,00	0,98	-26,72	-9,54	-9,22	-25	-9	-9
Chad	Social	0,99	1,00	0,98	-57,47	-28,64	-27,92	-52	-26	-26
Guatemala	Privado	0,90	0,90	0,90	-26,61	-15,52	-15,27	-290	-171	-168
Guatemala	Fiscal	0,90	0,90	0,90	-11,24	-3,36	-3,25	-120	-36	-35
Guatemala	Social	0,90	0,90	0,90	-32,28	-16,77	-16,47	-350	-184	-180
Luxemburgo	Privado	0,31	0,30	0,32	-21,15	-10,22	-11,35	-390	-196	-202
Luxemburgo	Fiscal	0,31	0,30	0,32	-6,11	-2,48	-2,81	-118	-50	-52
Luxemburgo	Social	0,31	0,30	0,32	-23,13	-10,88	-12,11	-428	-209	-216
Marruecos	Privado	0,79	0,79	0,79	-24,93	-13,50	-15,72	-365	-200	-232
Marruecos	Fiscal	0,79	0,79	0,79	-9,86	-2,21	-3,06	-150	-34	-47
Marruecos	Social	0,79	0,79	0,79	-27,24	-13,02	-15,45	-401	-193	-228
Países Bajos	Privado	0,19	0,19	0,20	-6,65	-3,44	-3,48	-2699	-1412	-1409
Países Bajos	Fiscal	0,19	0,19	0,20	-1,98	-0,85	-0,86	-886	-383	-383
Países Bajos	Social	0,19	0,19	0,20	-6,29	-3,17	-3,21	-2536	-1290	-1287
Pakistán	Privado	0,95	0,95	0,96	-24,60	-15,09	-15,03	-1061	-660	-651
Pakistán	Fiscal	0,95	0,95	0,96	-11,67	-3,12	-3,09	-507	-136	-134
Pakistán	Social	0,95	0,95	0,96	-29,43	-15,65	-15,58	-1271	-685	-675
Perú	Privado	0,60	0,61	0,59	-18,16	-10,42	-10,45	-753	-431	-441
Perú	Fiscal	0,60	0,61	0,59	-9,25	-3,50	-3,52	-396	-149	-152
Perú	Social	0,60	0,61	0,59	-22,42	-11,80	-11,84	-935	-490	-501
Tayikistán	Privado	0,69	0,72	0,65	-11,07	-6,51	-6,45	-33	-19	-20
Tayikistán	Fiscal	0,69	0,72	0,65	-8,36	-3,20	-3,16	-26	-10	-10
Tayikistán	Social	0,69	0,72	0,65	-15,83	-8,23	-8,14	-48	-24	-26
Yemen, Rep.	Privado	0,67	0,67	0,67	-11,14	-7,07	-6,57	-75	-48	-45
Yemen, Rep.	Fiscal	0,67	0,67	0,67	-11,38	-4,81	-4,31	-82	-35	-31
Yemen, Rep.	Social	0,67	0,67	0,67	-18,06	-9,94	-9,13	-124	-68	-63

Notas: Mmd: miles de millones de dólares; pp: punto porcentual. CIB: porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas, de Gust, Hanushek y Woessmann (2024). Los ingresos y los ítems de costo se prevén en 2030. Los costos anuales se expresan en porcentaje del PIB y se calculan como diferencias entre el escenario de status quo (las CIB se fijan en el nivel registrado en 2021) y el escenario de intervención (respectivamente: CIB fijadas en 0, CIB femeninas fijadas en 0, CIB masculinas fijadas en 0). Los costos anuales de un pp de CIB son los dólares que se pierden al aumentar las CIB en un punto porcentual.

Países con disparidades de género en la educación a expensas de los niños

De este subconjunto de diez países, los costos sociales de las CIB son más elevados en Burundi (20 por ciento del PIB debido a las CIB de las niñas y 21 por ciento debido a las CIB de los niños) y Senegal (19 por ciento del PIB debido a las CIB de las niñas y 20 por ciento debido a las CIB de los niños) y los costos son más bajos en Finlandia (2,3 por ciento del PIB debido a las CIB de las niñas y 2,9 por ciento debido a las CIB de los niños) y Bélgica (3,4 por ciento del PIB debido a las CIB de las niñas y 4,1 por ciento debido a las CIB de los niños). Esto refleja una gran diferencia entre estos países en cuanto al porcentaje de CIB, que es superior al 90 por ciento en Burundi y Senegal y en torno al 20 por ciento o menos en Bélgica y Finlandia. En el caso del AEP se observa un patrón similar.

En general, en estos diez países de la muestra, los costos debidos a los niños son mayores que los debidos a las niñas. Sin embargo, se dan excepciones en los países seleccionados de Bangladesh y Suecia. Estas excepciones se dan por dos razones. En primer lugar, un mayor porcentaje de niñas en la población compensa el menor porcentaje de niñas con competencias inferiores a las básicas, lo que reduce los costos en relación con los niños. En segundo lugar, tanto en Bangladesh como en Suecia el porcentaje de AEP es mayor en el caso de las niñas que en el de los niños.

En los **Cuadros 19 y 20** se resumen los costos para el PIB anual del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas en países con disparidades de género en la educación a expensas de los niños.



Cuadro 19: Los costos del abandono escolar prematuro en diez países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de los niños

País	Costo	Porcentaje de AEP	Porcentaje de AEP de las niñas	Porcentaje de AEP de los niños	Costo anual del AEP % PIB	Costo anual del AEP de las niñas % PIB	Costo anual del AEP de los niños % PIB	Costo anual de 1pp AEP Mmd	Costo anual de 1pp del AEP de las niñas Mmd	Costo anual de 1pp del AEP de los niños Mmd
Bangladesh	Privado	0,71	0,72	0,71	-9,14	-5,17	-4,90	-502	-284	-273
Bangladesh	Fiscal	0,71	0,72	0,71	-5,00	-2,21	-2,07	-293	-129	-122
Bangladesh	Social	0,71	0,72	0,71	-11,26	-6,11	-5,78	-627	-339	-324
Bélgica	Privado	0,14	0,14	0,14	-4,43	-2,08	-2,38	-1411	-663	-758
Bélgica	Fiscal	0,14	0,14	0,14	-0,70	-0,30	-0,34	-240	-102	-118
Bélgica	Social	0,14	0,14	0,14	-3,72	-1,73	-1,98	-1165	-543	-622
Burundi	Privado	0,90	0,91	0,90	-23,44	-12,01	-12,34	-9	-5	-5
Burundi	Fiscal	0,90	0,91	0,90	-5,51	-1,66	-1,74	-2	-1	-1
Burundi	Social	0,90	0,91	0,90	-25,62	-12,42	-12,78	-10	-5	-5
Croacia	Privado	0,19	0,17	0,20	-4,18	-1,86	-2,40	-155	-75	-83
Croacia	Fiscal	0,19	0,17	0,20	-0,39	-0,13	-0,18	-15	-6	-7
Croacia	Social	0,19	0,17	0,20	-3,41	-1,50	-1,94	-125	-60	-67
Finlandia	Privado	0,15	0,15	0,15	-5,34	-2,59	-2,76	-824	-399	-425
Finlandia	Fiscal	0,15	0,15	0,15	-0,36	-0,14	-0,15	-59	-23	-25
Finlandia	Social	0,15	0,15	0,15	-4,22	-2,03	-2,16	-640	-308	-328
Honduras	Privado	0,54	0,49	0,58	-18,86	-8,90	-10,87	-105	-55	-56
Honduras	Fiscal	0,54	0,49	0,58	-3,21	-0,96	-1,29	-18	-6	-7
Honduras	Social	0,54	0,49	0,58	-18,62	-8,54	-10,48	-104	-52	-53
México	Privado	0,42	0,39	0,45	-10,00	-4,92	-5,51	-3568	-1878	-1847
México	Fiscal	0,42	0,39	0,45	-1,70	-0,61	-0,71	-626	-240	-246
México	Social	0,42	0,39	0,45	-9,69	-4,68	-5,25	-3453	-1783	-1758
Senegal	Privado	0,91	0,92	0,91	-22,44	-11,80	-12,25	-63	-33	-35
Senegal	Fiscal	0,91	0,92	0,91	-5,44	-1,62	-1,73	-16	-5	-5
Senegal	Social	0,91	0,92	0,91	-23,09	-11,57	-12,04	-65	-33	-34
Suecia	Privado	0,14	0,14	0,13	-5,64	-3,03	-2,63	-1754	-907	-851
Suecia	Fiscal	0,14	0,14	0,13	-0,91	-0,45	-0,39	-302	-145	-134
Suecia	Social	0,14	0,14	0,13	-4,86	-2,59	-2,25	-1494	-767	-720
Túnez	Privado	0,50	0,39	0,58	-15,16	-5,45	-10,49	-136	-63	-80
Túnez	Fiscal	0,50	0,39	0,58	-1,59	-0,18	-0,71	-15	-2	-6
Túnez	Social	0,50	0,39	0,58	-12,73	-4,47	-8,71	-113	-51	-66

Notas: Mmd: miles de millones de dólares; pp: punto porcentual. AEP: porcentaje de abandono escolar prematuro, de UNESCO-IEU (2023b). Los ingresos y los ítems de costo se prevén en 2030. Los costos anuales se expresan en porcentaje del PIB y se calculan como diferencias entre el escenario de status quo (el AEP se fija en el nivel registrado en 2021) y el escenario de intervención (respectivamente: AEP fijado en 0, AEP femenino fijado en 0, AEP masculino fijado en 0). Los costos anuales de un pp de AEP son los dólares que se pierden al aumentar el AEP en un punto porcentual.

Cuadro 20: Los costos de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas en diez países seleccionados con disparidades de género en la educación a expensas de los niños

País	Costo	Porcentaje de CIB	Porcentaje de CIB de las niñas	Porcentaje de CIB de los niños	Costo anual de las CIB % PIB	Costo anual de las CIB de las niñas % PIB	Costo anual de las CIB de los niños % PIB	Costo anual de 1pp CIB Mmd	Costo anual de 1pp de las CIB de las niñas Mmd	Costo anual de 1pp de las CIB de los niños Mmd
Bangladesh	Privado	0,85	0,84	0,85	-17,21	-10,71	-10,38	-812	-514	-494
Bangladesh	Fiscal	0,85	0,84	0,85	-14,27	-5,48	-5,22	-705	-272	-256
Bangladesh	Social	0,85	0,84	0,85	-25,73	-13,87	-13,38	-1233	-671	-641
Bélgica	Privado	0,21	0,20	0,22	-7,48	-3,56	-4,27	-1521	-749	-849
Bélgica	Fiscal	0,21	0,20	0,22	-2,55	-0,98	-1,23	-573	-228	-269
Bélgica	Social	0,21	0,20	0,22	-7,37	-3,39	-4,09	-1495	-711	-811
Burundi	Privado	0,93	0,93	0,93	-29,41	-16,23	-16,71	-11	-6	-7
Burundi	Fiscal	0,93	0,93	0,93	-18,23	-6,13	-6,42	-7	-2	-3
Burundi	Social	0,93	0,93	0,93	-41,90	-20,32	-20,99	-16	-8	-8
Croacia	Privado	0,30	0,29	0,32	-7,91	-3,79	-4,69	-176	-90	-100
Croacia	Fiscal	0,30	0,29	0,32	-2,87	-1,01	-1,33	-70	-26	-31
Croacia	Social	0,30	0,29	0,32	-8,09	-3,70	-4,61	-180	-88	-98
Finlandia	Privado	0,15	0,13	0,16	-5,67	-2,59	-3,23	-847	-424	-449
Finlandia	Fiscal	0,15	0,13	0,16	-1,44	-0,55	-0,72	-237	-100	-110
Finlandia	Social	0,15	0,13	0,16	-5,20	-2,32	-2,92	-769	-376	-400
Honduras	Privado	0,88	0,86	0,89	-25,20	-14,80	-15,48	-87	-53	-53
Honduras	Fiscal	0,88	0,86	0,89	-14,37	-4,70	-5,08	-50	-17	-17
Honduras	Social	0,88	0,86	0,89	-33,00	-17,05	-17,93	-115	-60	-62
México	Privado	0,56	0,55	0,58	-17,42	-9,49	-9,90	-4743	-2680	-2635
México	Fiscal	0,56	0,55	0,58	-6,70	-2,37	-2,53	-1846	-673	-677
México	Social	0,56	0,55	0,58	-20,26	-10,26	-10,75	-5524	-2900	-2861
Senegal	Privado	0,97	0,97	0,97	-28,87	-16,70	-17,46	-77	-44	-47
Senegal	Fiscal	0,97	0,97	0,97	-17,18	-5,21	-5,64	-47	-14	-15
Senegal	Social	0,97	0,97	0,97	-38,15	-19,07	-20,07	-102	-51	-54
Suecia	Privado	0,19	0,19	0,20	-8,22	-4,27	-4,28	-1770	-954	-895
Suecia	Fiscal	0,19	0,19	0,20	-2,89	-1,27	-1,28	-689	-314	-295
Suecia	Social	0,19	0,19	0,20	-8,15	-4,12	-4,13	-1752	-917	-860
Túnez	Privado	0,74	0,69	0,78	-22,37	-11,08	-15,66	-135	-73	-90
Túnez	Fiscal	0,74	0,69	0,78	-9,25	-1,74	-3,60	-58	-12	-21
Túnez	Social	0,74	0,69	0,78	-23,86	-10,37	-15,26	-144	-68	-88

Notas: Mmd: miles de millones de dólares; pp: punto porcentual. CIB: porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas, de Gust, Hanushek y Woessmann (2024). Los ingresos y los ítems de costo se prevén en 2030. Los costos anuales se expresan en porcentaje del PIB y se calculan como diferencias entre el escenario de status quo (las CIB se fijan en el nivel registrado en 2021) y el escenario de intervención (respectivamente: CIB fijadas en 0, CIB femeninas fijadas en 0, CIB masculinas fijadas en 0). Los costos anuales de un pp de CIB son los dólares que se pierden al aumentar las CIB en un punto porcentual.

Capítulo 6

Conclusiones y recomendaciones



Conclusiones

Las niñas, los niños y jóvenes que abandonan prematuramente la escuela y tienen competencias inferiores a las básicas están teniendo enormes repercusiones en los costos de todas las economías del mundo.

En este estudio, por primera vez, no sólo se han categorizado los costos privados, fiscales y sociales del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas, sino que se han presentado tanto para la población total como desglosados por sexo, y se han desagregado en componentes elementales de costo, incluyendo la pérdida de ingresos laborales, la pérdida de ingresos fiscales y las variaciones en varios gastos privados y gubernamentales.

El estudio también ha estimado los costos de las competencias socioemocionales bajas. Gracias a los exámenes internacionales de competencias cognitivas, no falta información sobre las competencias cognitivas de estudiantes y adultos. Sin embargo, se dispone de menos datos sobre las competencias socioemocionales, debido a que estas competencias son más difíciles de medir y a que la concienciación internacional sobre la importancia de estas competencias es más reciente.

Como ha demostrado este estudio, el costo social del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas asciende a 10 billones de dólares a nivel mundial, y la pérdida de PIB provocada por las competencias socioemocionales bajas es de 7,4 billones de dólares a nivel mundial. Son pérdidas enormes que el mundo no puede permitirse. Se necesitan urgentemente inversiones en educación y acciones transformadoras en materia de género para garantizar que el derecho a una educación de calidad se haga realidad para todas y todos. Esto es benéfico para la sociedad y las economías.

Investigaciones recientes han demostrado que, a nivel mundial, las niñas siguen teniendo menos probabilidades que los niños de ingresar en la escuela, en primer lugar, y que siguen enfrentándose a las peores formas de exclusión. Sin embargo, en muchos países los niños corren un mayor riesgo de no progresar y no completar su educación (UNESCO, 2022a).

El abandono escolar prematuro y los resultados educativos deficientes son el resultado de múltiples factores interrelacionados, entre los que se incluyen las malas experiencias escolares tempranas, la percepción de una baja rentabilidad de la educación en el mercado laboral, una gran infravaloración de los beneficios futuros, un entorno social deficiente y la influencia de las y los pares. Estos factores pueden clasificarse en individuales, sociales, escolares y sistémicos (OCDE, 2012).

Desde un punto de vista individual y social, las malas calificaciones escolares y ciertos tipos de comportamientos de las y los estudiantes, como el absentismo, la falta de motivación y la delincuencia, son sólidos predictores del abandono escolar.

Estos comportamientos están relacionados con los antecedentes de cada estudiante, ya sean experiencias educativas anteriores (incluyendo la participación en la educación preescolar), los antecedentes familiares o las normas de género. Los factores relacionados con la escuela que afectan tanto al AEP como a las CIB incluyen la oferta de escuelas en una zona, la distancia a las escuelas, el número de estudiantes por clase y la calidad de la enseñanza. Entre los factores sistémicos se incluyen las normas de escolarización obligatoria y la organización de los currículos escolares en vías separadas (OCDE, 2012).

Recomendaciones en materia de políticas

Países de todo el mundo se han esforzado por reducir el abandono escolar prematuro y mejorar los resultados de aprendizaje a través de una amplia gama de políticas, enfoques e intervenciones. El impacto de la pandemia de COVID-19 y la creciente preocupación por la pobreza de aprendizaje han hecho que se preste más atención a este asunto.

Algunas políticas se dirigen a estudiantes en situación de riesgo o están destinadas a niñas, niños y jóvenes desfavorecidos, mientras que otras afectan a todo el sistema escolar con acciones que implican a todas y a todos. Las políticas pueden ser ostensiblemente neutras en materia de género o dirigirse explícitamente a niñas o niños (Glick, 2008).

Con base en una revisión de estas políticas y en vista de las pérdidas masivas por el AEP y las CIB para el PIB mundial y nacional, además de los costos no monetarios para las sociedades, a continuación se presenta un conjunto de diez recomendaciones principales para reducir el porcentaje de niñas, niños y jóvenes que abandonan la escuela prematuramente o que no adquieren las competencias básicas y para mejorar las competencias socioemocionales. Un resumen de las diez recomendaciones se presenta al final de este capítulo.

Las recomendaciones sólo tienen en cuenta las políticas para las que existe evidencia empírica de éxito. En los recuadros de este capítulo también se presentan breves descripciones de varias prácticas prometedoras y buenas y de una práctica que no ha tenido éxito (**Recuadro 4**).

1. En consonancia con el ODS 4, proporcionar 12 años de educación gratuita, financiada con fondos públicos, inclusiva, equitativa y de calidad, sin discriminación, haciendo que la escuela sea asequible y reduciendo los costos directos y de oportunidad de la escolarización, prestando atención a las necesidades específicas de cada género. Se recomienda que los gobiernos destinen al menos entre el 4 y el 6 por ciento de su PIB a la educación.

Reducir los costos directos de la escolarización eliminando las cuotas de la enseñanza obligatoria.

Los costos directos se refieren a la matrícula o cuotas escolares pagadas cada trimestre o anualmente. En 2023, el 31 por ciento de los países garantizaban legalmente la educación primaria y secundaria obligatoria durante al menos nueve años y la

educación gratuita durante al menos 12 años. El 5 por ciento de los países no garantiza ni la obligatoriedad ni la gratuidad de la enseñanza primaria y secundaria (UNESCO, 2023b). En muchos de estos países, como Bangladesh, Burundi, Croacia, Gambia, Haití, Jamaica, Lesotho, Myanmar y Samoa, se cobran cuotas para la educación secundaria.

Hacer que la escuela sea realmente gratuita y obligatoria, junto con una planificación cuidadosa para gestionar el aumento de la matriculación, es fundamental para lograr la educación universal para niñas y niños, pero especialmente para las niñas, porque los costos son un obstáculo mayor para la educación de las niñas que para la de los niños (Banco Mundial, 2009; Sperling, Winthrop y Kwauk, 2016).

Reducir los costos indirectos y de oportunidad de la escolarización.

Aunque cruciales, los beneficios de la eliminación de las cuotas no siempre son suficientes para todas las niñas y todos los niños y jóvenes, especialmente las y los de hogares pobres (Lincove, 2009). Aunque se haya eliminado el costo directo de la escolarización, los costos indirectos y de oportunidad pueden seguir influyendo en la decisión de los padres de mantener a sus hijos en casa. Los costos indirectos incluyen el precio de los uniformes, el material escolar, el transporte, las cuotas de la asociación de padres y docentes y otros gastos similares. Los costos de oportunidad son los “servicios” que pierde una familia cuando su hijo o hija asiste a la escuela. Estos costos pueden incluir factores como la contribución potencial del niño o la niña a la mano de obra, la necesidad de cuidar a los hermanos o hermanas menores o tal vez el tiempo que un adulto debe invertir en acompañar a una niña a la escuela por motivos de seguridad (Sperling, Winthrop y Kwauk, 2016).

El análisis de los países de ingresos bajos y medios-bajos en los que se ha introducido recientemente la enseñanza secundaria gratuita, entre ellos Rwanda y la República Unida de Tanzania, indica que el porcentaje de niñas, niños y jóvenes más pobres y desfavorecidos que acceden a la enseñanza secundaria y la terminan sigue siendo extremadamente pequeño.

Destinar recursos públicos a proporcionar ayuda económica adicional a los más desfavorecidos –más allá de la supresión de las cuotas escolares– puede contribuir a que finalicen un ciclo completo de educación primaria y secundaria (UNESCO, 2022a).

Proporcionar transferencias de efectivo para compensar los costos de escolarización.

Un método para compensar los costos directos, indirectos y de oportunidad de la escolarización consiste en proporcionar transferencias de efectivo a los hogares pobres. Se ha demostrado que las transferencias de efectivo aportan beneficios a corto y largo plazo en la participación escolar y el aprendizaje.

Los programas de transferencias monetarias se introdujeron por primera vez en Brasil y México, y desde entonces se han

propagado alrededor del mundo. Alivian la pobreza actual y reducen la pobreza futura al fomentar la educación y las competencias de las niñas, los niños y jóvenes de familias pobres, aumentando así su potencial de ingresos a lo largo de la vida.

En México, el programa Progresar/Oportunidades, iniciado en 1997, incentivó a las comunidades rurales pobres a aumentar la matriculación escolar mediante la concesión de becas educativas y alimentarias a las madres, condicionadas a que sus hijos asistieran a la escuela primaria y se sometieran a revisiones médicas periódicas. Varias evaluaciones mostraron un impacto positivo en las tasas de matriculación escolar, los años de escolarización, el estado nutricional y la salud (CONEVAL, 2016; Fernard et al., 2009; Secretaría de Desarrollo Social, 2008). Un estudio reveló que en promedio las niñas y los niños ganaron casi diez meses de escolaridad adicional, y las niñas casi ocho meses (Banco Mundial, 2014).

Las estimaciones del impacto de las transferencias de efectivo condicionadas sobre la asistencia escolar han mostrado tanto diferencias como similitudes en los beneficios para niñas y niños. Schultz (2004) informa de que las estimaciones indican que el impacto de las transferencias condicionadas de efectivo en la matriculación general es mayor para las niñas que para los niños, con un aumento de la matriculación de las niñas de entre 3,4 y 3,7 puntos porcentuales, dependiendo de la muestra y el método, en comparación con un aumento de la matriculación de los niños de entre 2,5 y 2,8 puntos porcentuales, con mayores diferencias para la matriculación en secundaria. Los programas de transferencias monetarias condicionadas en América Latina, incluyendo en Brasil, Ecuador y Nicaragua, mostraron ganancias similares para niñas y niños (Glick, 2008).

Aunque la evidencia es heterogénea, algunos programas de transferencias monetarias condicionadas se han asociado a una mejora de los resultados en los exámenes y, en algunos casos, a ventajas a largo plazo. Por ejemplo, en Nicaragua, los niños que se beneficiaron de cinco años de un programa de transferencias monetarias condicionadas obtuvieron resultados más elevados en los exámenes de lengua materna y matemáticas diez años después del inicio del programa, en comparación con los niños que sólo participaron en el programa durante dos años (Damon et al., 2016).

Los efectos positivos de estos programas han propiciado tanto una gran ampliación de los mismos dentro de México como su difusión alrededor del mundo. A muchos gobiernos les convenció la idea de reducir simultáneamente la pobreza actual e inhibir su transmisión intergeneracional. En la actualidad, los programas de transferencias monetarias condicionadas se han implantado en más de 60 países en cinco continentes, que incluyen países de ingresos bajos, como Malawi, y países de ingresos altos, como Inglaterra y los Estados Unidos de América (Parker y Todd, 2017).

Muchos programas se han dirigido a las niñas. Por ejemplo, el programa de estipendios escolares de Bangladesh, iniciado en 1982, subvencionaba los gastos familiares para la educación

secundaria de las niñas. En los primeros cinco años del programa, las tasas de matriculación de las niñas en la secundaria en las zonas donde se implementó aumentaron del 27 por ciento al 44 por ciento, más del doble del aumento observado a nivel nacional. Dado este aparente éxito, el programa se amplió en 1994. Evaluaciones posteriores del programa mostraron que un año más de disponibilidad del programa de estipendios aumentaba la tasa de matriculación de las niñas en 12 puntos porcentuales, mientras que no tenía ningún efecto significativo en la de los niños (Glick, 2008; Jui et al., 2023).

Otro ejemplo es el de la Kenya rural, donde se ofrecieron becas basadas en el mérito a las niñas que superaban un determinado percentil en los exámenes estandarizados (Kremer, Miguel y Thornton, 2009). Las niñas que recibieron las becas mostraron un aumento significativo en la asistencia y en los resultados de los exámenes en comparación con sus homólogas, y también hubo una mejora notable en la asistencia de las y los docentes. Aunque las transferencias de efectivo suelen dirigirse a las niñas, los datos indican que estos programas generan efectos indirectos positivos en la escolarización de los niños (Hasan, 2010).

2. Crear entornos de aprendizaje transformadores en materia de género, inclusivos y empoderadores que cuestionen las dinámicas de poder desiguales, los prejuicios y los estereotipos de género, incluyendo a través de enfoques curriculares y pedagógicos que respeten la diferencia y promuevan la igualdad.

Garantizar que los entornos de aprendizaje sean transformadores en materia de género, inclusivos y empoderadores para todas y todos los estudiantes.

Las normas y expectativas de género repercuten en la permanencia de las niñas y los niños en la escuela, en su motivación y deseo de aprender y, en consecuencia, en sus logros de aprendizaje (UNESCO, 2022a).

La educación transformadora en materia de género puede contribuir a que las niñas y los niños permanezcan en la escuela y aprendan. Transformadora en materia de género significa abordar las causas subyacentes de las desigualdades de género. Incluye políticas e iniciativas que no sólo abordan las diferentes necesidades, aspiraciones, capacidades y contribuciones de niñas, niños, mujeres y hombres, sino que también desafían las políticas y prácticas existentes y discriminatorias, creando un cambio radical (UNESCO, 2018). Un enfoque educativo transformador en materia de género es aquel que abarca políticas, programación e intervenciones que crean oportunidades para desafiar activamente las normas de género y las desigualdades más generales. Esto incluye comprometerse con la igualdad de género a través de reformas curriculares y de enseñanza (UNESCO, 2022a).

Un ejemplo de una intervención transformadora en materia de género es el programa *Becoming a Man* (Volverse un hombre), implementado por Youth Guidance en Chicago, Estados Unidos. Este programa orienta a los hombres jóvenes sobre las circunstancias difíciles que pueden conducir a la violencia y

desarrolla las competencias sociales y emocionales que necesitan para tener éxito. Asesores se reúnen con grupos de hombres jóvenes en la escuela durante periodos no lectivos. En el año académico 2015-2016, 48 escuelas de Chicago acogieron el programa, que llegó a más de 2.500 hombres jóvenes de los grados 7 a 12 (Lansing y Rapoport, 2016). Dos pruebas de control aleatorias mostraron que el programa redujo las detenciones por delitos violentos en un 50 por ciento y mejoró las tasas de graduación de la escuela secundaria de los hombres jóvenes en un 19 por ciento (Heller et al., 2015).

Recuadro 2

Matricular a más niñas en la escuela en Pakistán

En Pakistán, el Programa sobre el Derecho de las Niñas a la Educación, la mayor intervención de la UNESCO en un solo país sobre la educación de las niñas, apoya al gobierno para mejorar el acceso de las niñas a una educación primaria de calidad en 19 distritos aislados y marginados de Pakistán. El programa tiene tres componentes integrados (a) mejora del acceso de las niñas mediante la movilización social y la promoción; (b) mejora de la retención mediante la mejora de los entornos escolares físicos y de aprendizaje; y (c) capacitación de los funcionarios de educación a nivel de distrito, provincial y nacional. Como resultado, 57.000 niñas de primaria no escolarizadas han sido matriculadas en más de 1.590 escuelas, en 19 distritos objetivo.



Recuadro
3

Prevenir el abandono escolar de los niños en los Emiratos Árabes Unidos

En 2014, en los Emiratos Árabes Unidos, Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research adaptó el programa Hands-on-Learning (Aprendizaje aplicado) para estudiantes de secundaria en situación de riesgo en Ras Al Khaimah.

Desarrollado originalmente en Australia, el programa re-implica educativamente a niños de secundaria sacándolos de su entorno habitual de clase un día a la semana para ayudarles a mejorar su comportamiento, aumentar su confianza en sí mismos, adquirir nuevas competencias, poner en práctica proyectos prácticos y colaborar con pares y docentes. Los estudiantes fijaban objetivos de comportamiento para su clase y preparaban y comían juntos.

Los beneficiarios del programa informaron que disfrutaron aprender, desarrollaron confianza en sí mismos y entendieron la importancia de la cooperación. En una encuesta realizada en 2018, todos los participantes afirmaron concentrarse plenamente en el aula, en comparación con el 60 por ciento antes de la intervención, y el 83 por ciento de los niños consideraba que la educación es crucial para el éxito, en comparación con el 33 por ciento antes de la intervención (Rizvi, 2019).

Si bien el programa tuvo éxito en cuanto a re-motivar a los niños, se identificaron desafíos, como la contratación de personal calificado, el convencer a los padres y docentes del valor de que los niños participaran un día a la semana, y la financiación (Ridge et al., 2017).

Se elaboró un conjunto de herramientas para extender el programa a más escuelas del país (Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research, 2021).

Prevenir los embarazos precoces y no deseados e implementar programas flexibles de aprendizaje para madres y padres jóvenes.

El embarazo precoz y no deseado puede ser una consecuencia del abandono escolar, y también una de sus causas: Las niñas embarazadas y las madres jóvenes no siempre pueden volver a la escuela para continuar o completar su educación, especialmente en los países más pobres, pero también en algunos ricos (UNESCO, 2020). Los embarazos precoces y no deseados tienen importantes repercusiones en la vida de las y los adolescentes, especialmente de las niñas, en lo que respecta a sus perspectivas de salud, sociales, económicas y educativas.

Una educación integral en sexualidad puede contribuir a prevenir los embarazos precoces y no deseados (para más información sobre este tema, véase la Recomendación 8). Los programas de aprendizaje flexible pueden ayudar a las niñas embarazadas y a las madres y los padres adolescentes a volver a la escuela.

En 2008, la provincia de Buenos Aires en Argentina introdujo el programa *Salas maternas: madres, padres y hermanos/as mayores, todos en secundaria*, en cooperación con UNICEF. A través de este programa, se crean guarderías dentro de las escuelas o en jardines de infancia cercanos. Esto permite a las madres y los padres adolescentes asistir a clase, mientras sus hijos reciben atención en un entorno que estimula el aprendizaje temprano. En 2017, había 82 guarderías en la provincia. Una evaluación constató que la retención escolar había aumentado, generando una mayor finalización de los estudios sin interrupción. Además, la actitud de las madres y los padres jóvenes hacia el estudio había cambiado, ya que se consideraba que la finalización de los estudios permitía a las y los adolescentes independizarse de sus familias, encontrar un buen trabajo y empezar la universidad. El programa es único porque también se dirige a los padres jóvenes (UNICEF, 2017).

3. Intervenir tempranamente invirtiendo en la educación de la primera infancia de niñas y niños para sentar las bases del aprendizaje y aprovechar su potencial para hacer frente a las desigualdades de género y a las normas de género perjudiciales desde una edad temprana.

Invertir en educación de la primera infancia para sentar las bases del aprendizaje.

Existe un consenso cada vez mayor en que las medidas preventivas para reducir el abandono escolar deben empezar en la enseñanza preescolar. La educación y los cuidados en la primera infancia tienen un efecto positivo en el desarrollo cognitivo, social y emocional a largo plazo de las niñas y los niños. Las aptitudes cognitivas y emocionales se interconectan y se ha demostrado que reducen las probabilidades de abandono escolar prematuro más adelante (Heckman, Sixtrud y Urzua, 2006).

Entre las opciones de política que pueden abordar el bajo rendimiento de las niñas y los niños, especialmente de quienes proceden de entornos desfavorecidos, figuran la inversión en educación preescolar para mejorar la accesibilidad y el apoyo a la preparación para la escuela mediante el desarrollo de competencias básicas fundamentales. Una educación preescolar de buena calidad también puede ayudar a reducir la probabilidad de repetición de curso en los primeros grados (UNESCO, 2022a).

El *Perry Preschool Program* (Programa preescolar Perry) de los Estados Unidos de América es uno de los programas que ofrece educación y atención en la primera infancia a niñas y niños de entornos desfavorecidos, centrándose en las competencias

cognitivas y no cognitivas. Reconociendo que la falta de motivación de las y los estudiantes puede deberse también a la falta de implicación de sus familias en su educación, el programa incluye visitas semanales a domicilio durante el año escolar. Estas visitas intentan implicar a los padres en el proceso educativo y ayudarles a proporcionar apoyo educativo dentro del hogar (Heckman, Pinto y Savelyev, 2013).

En las últimas décadas también se han llevado a cabo intervenciones parentales en la primera infancia en países de ingresos bajos y medios-bajos. Una de las más conocidas es *Care for Development* (Atención al desarrollo), adoptada en Colombia y ampliamente promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y UNICEF. Una intervención con un espíritu algo similar es el programa Jamaica Home Visits (Visitas a domicilio de Jamaica), que se implementó por primera vez en la década de 1970 y es una de las pocas intervenciones que ha dado seguimiento repetido con las y los participantes para evaluar los impactos a largo plazo. Evaluaciones recientes mostraron que los ingresos en el mercado laboral del grupo participante mejoraron en un 25 por ciento cuando los participantes tenían 22 años (Attanasio, Meghir y Schady, 2021).

Aprovechar el potencial de la educación de la primera infancia para combatir las desigualdades de género y las normas de género perjudiciales.

Las niñas y los niños interiorizan las normas de género a una edad temprana y luego es difícil cambiar las actitudes y los comportamientos con la edad (ICRW, 2020). Las intervenciones que cuestionan las normas de género en la educación de la primera infancia podrían ser especialmente transformadoras y contribuir a ampliar las oportunidades educativas de las niñas y los niños.

4. Evitar el encaminamiento prematuro, proporcionar apoyo académico y ofrecer opciones de segunda oportunidad a las niñas y los niños que se quedaron sin escolarizar o cuya educación se interrumpió.

Evitar el encaminamiento escolar prematuro de las niñas y los niños.

Encaminar a las y los estudiantes hacia currículos diferenciados puede tener efectos contrastados sobre el abandono escolar. Segregar a estudiantes de bajo rendimiento en un circuito profesional puede inducir a algunos de ellos a abandonar los estudios prematuramente (Werblow y Duesbery, 2013). Por otra parte, al ofrecer un conjunto más flexible de currículos y un circuito profesional que pone menos énfasis en las aptitudes académicas, las y los estudiantes que prefieren los oficios prácticos a una educación más académica pueden permanecer más tiempo en la escuela (Brunello y De Paola, 2014).

La decisión relevante en materia de políticas puede no ser si se deben tener circuitos profesionales y académicos diferenciados, sino cuándo debe empezar esta diferenciación. Una posible preocupación es que el encaminamiento temprano pueda tener efectos negativos en los resultados de

los exámenes, provocando un aumento del abandono escolar prematuro (UNESCO, 2022a). La evidencia empírica sugiere que el encaminamiento de las y los estudiantes antes de los 15 años aumenta la dispersión de los resultados de los exámenes y, por lo tanto, la desigualdad, sin afectar al rendimiento medio en los exámenes (Hanushek y Wössmann, 2006).

Proporcionar suficiente apoyo académico y, de ser necesario, apoyo académico adicional.

Cuando las niñas y los niños no reciben suficiente apoyo académico, pueden tener dificultades en el rendimiento escolar y carecer de confianza académica (Psaki et al., 2022). Esto puede provocar el abandono escolar (Soler-Hampejsek et al., 2018).

Las intervenciones para potenciar el apoyo académico podrían incluir la educación de recuperación en grupo después de la escuela, la tutoría individual o la prestación de asistencia que aborde cuestiones relacionadas con la asistencia a la escuela.

Una revisión sistemática de intervenciones en China, India, Malawi, Pakistán y Zambia reveló que las intervenciones centradas en la formación y el apoyo de recuperación, que a menudo integran la tecnología, son eficaces para mejorar los resultados de aprendizaje de las niñas (Psaki et al., 2022). Una política en Uganda que alentaba a las niñas y los niños a permanecer matriculados hasta la escuela secundaria impartiendo clases de recuperación antes y después de la escuela para los estudiantes académicamente débiles mostró mejoras significativas en las competencias de aritmética y alfabetización tanto para las niñas como para los niños (Okurut, 2015; 2018).

Proporcionar programas de segunda oportunidad.

El abandono escolar prematuro puede paliarse ofreciendo programas de segunda oportunidad, u oportunidades para las y los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin obtener un diploma. Por ejemplo, en los Estados Unidos de América existen grandes programas y redes nacionales, como Job Corps (con más de 100 centros a nivel nacional) y Youth Build (más de 200 programas), y pequeños programas independientes gestionados por iglesias y organizaciones comunitarias. Estos programas suelen ofrecer una combinación de educación, formación, empleo, asesoramiento y servicios sociales (Bloom, 2010).

En los Estados Unidos de América, durante las últimas cuatro décadas se ha animado a quienes abandonan prematuramente los estudios a obtener una credencial alternativa –una equivalencia de certificado de secundaria– realizando un examen de Desarrollo Educativo General, administrado por el American Council of Education (una organización sin ánimo de lucro). Con los años, sin embargo, el número de estudiantes que lo hace ha aumentado hasta tal punto que se ha puesto en duda el valor económico de la certificación (Rumberger y Lamb, 2003).

5. Mejorar las infraestructuras escolares, incluyendo la provisión de instalaciones de agua y saneamiento para cada sexo, reducir el número de estudiantes por clase, especialmente en las zonas desfavorecidas, y acortar las distancias a la escuela.

Mejorar las infraestructuras escolares, incluyendo la provisión de instalaciones de agua y saneamiento para cada sexo.

La evidencia indica que cuando las escuelas son escasas o de mala calidad, la construcción de infraestructuras adicionales diseñadas para promover la educación de las niñas también puede tener efectos indirectos positivos para los niños (UNESCO, 2022a). Una evaluación del impacto de la construcción de escuelas “amigas de las niñas” en Burkina Faso, con instalaciones como agua potable y baños separados para niñas y niños, junto con otras iniciativas sensibles a las cuestiones de género, demostró que aumentaban significativamente las tasas de matriculación tanto de las niñas (22 por ciento) como de los niños (16 por ciento) (Kazianga, de Walque y Alderman, 2012). En India, la construcción de baños redujo la tasa de abandono escolar de las niñas en 12 puntos porcentuales y la de los niños en 11 puntos porcentuales (Adukia, 2017). (Para más información sobre instalaciones de agua y saneamiento, véase la Recomendación 8.)

Reducir el número de estudiantes por clase, especialmente en las zonas desfavorecidas.

Mejorar la calidad de la educación, especialmente en los cruciales grados iniciales, es una importante intervención en materia de políticas para reducir la repetición y el abandono escolar prematuro y para mejorar los niveles de alfabetización y aprendizaje. Una medida de los recursos invertidos en la educación primaria es el número de estudiantes por clase.

En los países de ingresos medios, el número promedio de estudiantes por clase en las escuelas primarias es inferior a 25, y en los países de ingresos altos es inferior a 15 (UNESCO-IEU, 2023b). En los países de ingresos bajos, el número promedio de estudiantes por clase en la primaria es considerablemente superior, con 39,8 estudiantes por docente.

Deben estudiarse medidas rentables para reducir el número de estudiantes por clase. Urquiola y Verhoogen (2009) observaron que la reducción del número de estudiantes por clase tenía efectos significativamente positivos en los resultados de los exámenes de matemáticas y lengua de las niñas y los niños de los grados K-8 en las escuelas privadas de Chile.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la evidencia existente sobre el impacto de la reducción del número de estudiantes por clase en los resultados escolares ha generado resultados polémicos. Duflo, Dupas y Kremer (2015) llevaron a cabo una prueba de control aleatoria en Kenya en la que se asignó aleatoriamente a algunas escuelas una o un docente externo adicional. La prueba concluyó que, aunque la reducción del número de estudiantes por clase (de unos 80 a 40 estudiantes) se tradujo en mejores resultados en los

exámenes, este aumento no fue significativo estadísticamente. Glewwe et al. (2011), en su revisión de la literatura para países de ingresos bajos y medios, también concluyeron que, si bien el aumento del número de estudiantes por clase suele tener efectos negativos en el aprendizaje de las y los estudiantes, como cabría esperar, no siempre es el caso. Sugieren que otra interpretación es que el efecto es negativo pero bastante pequeño, de modo que la variación aleatoria en las estimaciones suele generar estimaciones puntuales positivas, que en ocasiones son significativamente positivas.

Reducir las distancias que deben recorrer las niñas y los niños para ir a la escuela.

Construir escuelas adecuadas cerca de donde viven las niñas y los niños ayuda a escolarizar a más de ellos, al menos en el nivel primario. Esto es especialmente importante cuando los padres son económicamente desfavorecidos o la cultura y las normas restringen las actividades de las niñas y las mujeres.

Las escuelas pequeñas cercanas a los hogares no sólo reducen las distancias físicas que las niñas y los niños deben recorrer para ir a la escuela, sino que también ayudan a reducir las barreras culturales que las niñas y los niños, y especialmente las niñas, deben superar cuando salen de su propia comunidad para entrar en una comunidad escolar que puede ser poco acogedora (Lehman, 2013; Lavy, 1996). Y dado que las escuelas construidas y gestionadas por la comunidad suelen estar diseñadas con base en una asociación entre la escuela y su comunidad, una mayor participación de la comunidad y de los padres ayuda a las escuelas a atraer a más estudiantes, especialmente a las niñas (DeStefano et al., 2007).

6. Mejorar la calidad de la educación mediante la contratación de un personal docente calificado, motivado y diverso, y garantizar que asistan a la escuela, sean justos e impliquen a todas y todos los estudiantes por igual. Apoyar el desarrollo profesional continuo de la docencia para que pueda liberar el potencial de cada estudiante.

Contratar a un personal docente calificado y motivado para asistir a la escuela e implicar a las y los estudiantes.

Las y los docentes son fundamentales para mejorar la calidad de la educación. En los Estados Unidos de América, algunos investigadores descubrieron que tener un buen docente equivale a 1,5 años de aprendizaje. En cambio, tener un docente mediocre se traduce en un aprendizaje de menos de la mitad del contenido esperado de la asignatura (Hanushek y Rivkin, 2010).

Un desafío en los países de ingresos bajos no es sólo la escasez de docentes, sino que muchos de ellos pueden carecer de calificaciones. Otro desafío en estos países es conseguir que las y los docentes asistan a la escuela con regularidad.

Garantizar el equilibrio de género y la diversidad del personal docente.

Las iniciativas que fomentan una docencia equilibrada en cuanto a género y diversidad étnica pueden contribuir a

la implicación de los niños y las niñas, proporcionar una representación muy necesaria a los grupos minoritarios y cumplir objetivos más generales de justicia social e igualdad de género (UNESCO, 2022a).

Según evidencia obtenida en los Estados Unidos de América, los estudiantes varones afroamericanos asignados a un docente afroamericano en la escuela primaria no sólo obtuvieron mejores resultados en los exámenes estandarizados, sino que tuvieron significativamente menos probabilidades de abandonar la escuela secundaria y más probabilidades de matricularse en la universidad, en comparación con los compañeros afroamericanos asignados a docentes no afroamericanos. Estos resultados a largo plazo son especialmente pronunciados en el caso de las y los estudiantes más pobres (Gershenson et al., 2022). También hay evidencia de que las estudiantes se benefician de la enseñanza impartida por maestras, especialmente cuando esas maestras sirven como modelos de conducta contrarios a los estereotipos (Card et al., 2022).

Recuadro 4

El seguimiento de la docencia y la gestión basada en la escuela no parece ser eficaz para incrementar la asistencia escolar

Con base en evidencia empírica, dos intervenciones determinadas de gestión basada en la escuela no parecen aumentar el tiempo que las y los estudiantes pasan en la escuela. Estas son el seguimiento de la docencia y la gestión basada en la escuela (Damon et al., 2016).

Ambas intervenciones se han considerado remedios potenciales para un problema común en muchas escuelas de países en desarrollo: las ausencias de las y los docentes.

Sin embargo, dos estudios realizados en India (Duflo, Hanna y Ryan, 2012, y Banerjee et al., 2010) no hallaron ningún efecto del seguimiento de la docencia en la asistencia del alumnado. Asimismo, según Damon et al. (2016), varias reformas basadas en enfoques de gestión basada en la escuela (gestión escolar descentralizada) que se intentaron en países de ingresos medios y bajos resultaron ineficaces para aumentar el tiempo de asistencia a la escuela.

Apoyar el desarrollo profesional continuo de la docencia para que pueda liberar el potencial de todas y todos los estudiantes.

El desarrollo profesional docente que incluya componentes transformadores en materia de género puede ayudar a mantener a las y los estudiantes conectados con la escuela (Wodon et al., 2024). Una evaluación de Good School Toolkit in Uganda (Conjunto de herramientas para una buena escuela en Uganda) muestra que su uso redujo en un 42 por ciento el riesgo de que las y los docentes y el personal escolar recurrieran

a la violencia física. Se ha demostrado que mejora la conexión de las y los estudiantes, y su sentimiento de seguridad y de pertenencia a su escuela (DeVries et al., 2015). La formación docente en pedagogía con perspectiva de género tiene el potencial de beneficiar a todas y todos los estudiantes (Recuadro 5).

Recuadro 5

La pedagogía con perspectiva de género puede reducir el abandono escolar

La pedagogía con perspectiva de género refleja la comprensión de los roles y prejuicios de género y, al abordarlos, fomenta la participación y los resultados equitativos. Incluye estrategias para mejorar la inclusión prestando atención a la organización y las interacciones en el aula, adoptando un lenguaje inclusivo y abordando los prejuicios de género en el contenido y los materiales de enseñanza.

En África, el uso de la pedagogía con perspectiva de género ha demostrado reducir el abandono escolar (Forum for African Women Educationalists, 2020).

7. Sensibilizar a las comunidades locales y a los padres sobre la importancia de que las niñas y los niños finalicen un ciclo completo de educación básica e implicar a la comunidad y a los padres en las actividades y la gestión escolares.

Sensibilizar a las comunidades locales e implicar a la comunidad y a los padres en las actividades y la gestión escolares, incluyendo la participación en redes formales e informales.

La sensibilización de las comunidades locales y la participación comunitaria son herramientas valiosas para fomentar la educación de los niños y las niñas y conseguir la adhesión de los padres y la comunidad. Las redes formales e informales pueden implicarse en la escolarización local, incluyendo a líderes e instituciones religiosas y tradicionales y a organizaciones de la sociedad civil. Tales compromisos pueden influir en la participación, la progresión y los resultados de aprendizaje y ayudar a reducir la violencia.

Los enfoques de implicación que han tenido éxito incluyen acuerdos explícitos dentro de la comunidad para educar tanto a las niñas como a los niños, aportaciones de la comunidad a la contratación y selección de docentes y auténticas asociaciones entre las comunidades y el gobierno federal (Sperling, Winthrop y Kwauk, 2016).

En Indonesia, por ejemplo, la implicación de la comunidad en las escuelas mejoró el aprendizaje de las y los estudiantes, especialmente de las niñas (Pradhan et al., 2014). Los enfoques comunitarios también tienen éxito en la prevención de la violencia y la promoción del aprendizaje de los niños (UNESCO, 2022a).

Implementar programas de mentores.

En las escuelas primarias, la participación de los padres y los adultos es importante para apoyar la buena conducta y reforzar los vínculos pro-sociales y el apego a la escuela. Los vínculos pro-sociales también pueden desarrollarse mediante programas de mentores, que son una intervención más selectiva. La creación de una conexión con un mentor adulto puede reducir el comportamiento problemático entre las y los estudiantes en situación de riesgo de primaria y del primer ciclo de secundaria. Evaluaciones empíricas de los programas de mentores tienden a encontrar que estos programas tienen efectos positivos en los resultados educativos y económicos. Sin embargo, la magnitud de estos efectos es modesta (DuBois et al., 2011).

Un ejemplo de iniciativa de mentores es el programa Across Ages (A cualquier edad) de los Estados Unidos de América. En este programa, se empareja a modelos de mayor edad (55 años o más) con jóvenes de entre 9 y 13 años que viven en comunidades con pocas posibilidades de actividades extraescolares positivas y pocos modelos adultos positivos. Además de la orientación de los mentores, el programa ofrece cursos, en el aula, de competencias para la vida, resolución de problemas, abuso de sustancias y participación juvenil en servicios comunitarios (Hammond et al., 2007).

8. Abordar la salud y el bienestar mental de las niñas y los niños, incluyendo a través de la prevención y la respuesta a todas las formas de violencia de género en el entorno escolar, la educación integral en sexualidad y el desarrollo de capacidades socioemocionales.

Implementar programas que mejoren la salud y la nutrición de las niñas y los niños, incluyendo intervenciones de desparasitación, alimentación escolar, agua y saneamiento, e higiene menstrual.

La mala salud puede limitar la participación escolar tanto de las niñas como de los niños (UNESCO, 2022b). Algunos estudios (Miguel y Kremer, 2004; Adukia, 2017) sugieren que, cuando muchas niñas y muchos niños padecen problemas de salud y nutrición, los programas de desparasitación y de alimentación escolar pueden ser una forma rentable de aumentar la participación escolar.

Los programas de alimentación escolar, ya sea en forma de almuerzos en la escuela y raciones para llevar a casa o de suministro condicionado de alimentos en función de la asistencia o el rendimiento escolar, pueden reducir los costos indirectos de la educación y ofrecer un incentivo a los padres para que envíen a sus hijos a la escuela, en particular a las niñas (Psaki et al., 2022). Una revisión sistemática de intervenciones realizadas en Bangladesh, Burkina Faso, Ghana, India, Laos, Uganda y Zambia reveló que el suministro de alimentos es eficaz para mejorar la matriculación, el rendimiento y la asistencia de las niñas a la escuela (Psaki et al., 2022).

El agua limpia y baños y letrinas que funcionen son intervenciones de salud importantes en las escuelas. El acceso a agua limpia y a un saneamiento adecuado reduce significativamente la incidencia de enfermedades causadas por patógenos y de enfermedades relacionadas con la deshidratación, dos problemas graves para muchas comunidades de bajos ingresos.

Las intervenciones en materia de agua y saneamiento en las escuelas mejoran el entorno escolar para todas las niñas y todos los niños, pero pueden ser especialmente importantes para el bienestar de las adolescentes. La educación sobre higiene menstrual es insuficiente en las escuelas, al igual que las instalaciones, y muchas adolescentes aprenden sobre la menstruación y la gestión menstrual sólo después del inicio de su menstruación. En este momento tan delicado, las niñas son susceptibles no sólo a barreras fisiológicas y obstáculos logísticos, sino también a emociones psicológicas negativas y al acoso por parte de otras personas que pueden tener un impacto significativo en su capacidad de concentración en la escuela (Dolan et al., 2014; Connolly et al., 2013). Por lo tanto, un acceso seguro al agua, al saneamiento y a letrinas es importante para superar esta etapa de la vida de las niñas.

Implementar programas que protejan a las niñas y los niños de la violencia de género en el entorno escolar.

La violencia de género en el entorno escolar, ya sea perpetrada por los pares, el personal escolar u otras personas, tiene un profundo impacto en las experiencias de las niñas y los niños en la escuela, a menudo con consecuencias negativas duraderas para la educación y la salud y el bienestar. La violencia de género en el entorno escolar se refiere a los actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que se producen en las escuelas y sus alrededores. Por lo general, este tipo de violencia se perpetra como resultado de normas sociales discriminatorias y estereotipos de género, y se ve reforzada por dinámicas de poder desiguales así como por desigualdades más generales (UNESCO y ONU Mujeres, 2016). Las vulnerabilidades y experiencias de violencia a menudo difieren en función del género, incluyendo la identidad o expresión de género percibida, y pueden dar lugar a la ausencia de las y los estudiantes, a peores resultados de aprendizaje e incluso al abandono escolar (Ginestra, 2020).

Recuadro 6

Ayudar a las y los docentes a abordar la violencia de género en el entorno escolar

Connect with Respect (Conéctate al respeto) es una herramienta curricular que ayuda a la docencia a abordar y reducir la violencia de género en el entorno escolar entre las y los estudiantes de los primeros cursos de secundaria.

Utilizando el conjunto de herramientas *Connect with Respect*, las y los docentes desarrollan sus propios conocimientos y conciencia sobre temas relacionados con la violencia de género en el entorno escolar. El conjunto de herramientas incluye más de 30 actividades de aprendizaje que las y los docentes pueden utilizar para desarrollar los conocimientos, las actitudes positivas y las competencias de las y los estudiantes. Las actividades pueden integrarse en diversas asignaturas, como alfabetización, estudios sociales, educación cívica, salud, preparación para la vida y educación a la sexualidad.

Basándose en la literatura científica sobre la prevención de la violencia, las normas de género y la experiencia programática de las intervenciones en las escuelas (Cahill et al., 2016), el conjunto de herramientas fue desarrollado por un equipo de la Universidad de Melbourne para su uso en la región de Asia y el Pacífico. Desde entonces, el conjunto de herramientas ha sido objeto de una adaptación regional para su uso en África Oriental y Meridional (Cahill y Romei, 2019).

Los resultados de un estudio piloto llevado a cabo en escuelas de Eswatini, Tailandia, Timor Oriental, la República Unida de Tanzania y Zambia muestran que el programa puede tener un impacto positivo en las competencias relacionales de niñas y niños. El 77 por ciento de las y los estudiantes consideraron que sus aptitudes para relacionarse habían mejorado. Era más probable que las niñas mostraran un cambio positivo en sus comportamientos de búsqueda de ayuda después de la implementación del programa, pero también se produjo una mejora en el caso de los niños (Cahill et al., 2022).

Proporcionar educación integral en sexualidad.

Para prevenir los embarazos precoces y no deseados, es fundamental impartir una educación integral en sexualidad (EIS) tanto a las niñas como a los niños. Esta educación debe empezar a una edad temprana, tener un fuerte componente de género y derechos, y centrarse en el desarrollo de competencias. La EIS aumenta la conciencia de las niñas sobre sí mismas, su cuerpo, sus derechos y sus capacidades, incluyendo la prevención del embarazo y la toma de decisiones en cuanto a la fertilidad. También es una parte crucial de una educación de calidad para los niños, al mejorar su comprensión de la salud sexual, las relaciones y la igualdad de género (UNESCO, 2017).

Implementar programas en las escuelas que desarrollen las competencias socioemocionales de las niñas y los niños.

Un estudio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) sobre las competencias socioemocionales

(2021) muestra que las competencias socioemocionales de las y los estudiantes son predictores significativos de las calificaciones escolares en todas las cohortes de edad y asignaturas. Las y los especialistas en educación y las y los psicólogos (véase, por ejemplo, Goleman, 2006) creen que si las escuelas enseñan a sus estudiantes a trabajar bien con los demás, a regular sus emociones y a ser constructivos en la resolución de problemas, las y los estudiantes estarán mejor preparados para afrontar los desafíos de la vida, incluidos los académicos.

Hoy en día se reconoce ampliamente la importancia de las competencias no cognitivas (competencias socioemocionales) para la educación. Carneiro, Crawford y Goodman (2007), por ejemplo, muestran que el efecto de las competencias cognitivas en la probabilidad de permanecer en la escuela más allá de los 16 años es bastante bajo si las competencias no cognitivas se fijan en un valor bajo, pero muy alto si las competencias no cognitivas se fijan en un valor alto. Estos resultados sugieren que un individuo con elevadas capacidades cognitivas, pero escasas competencias no cognitivas, tiene relativamente pocas probabilidades de seguir estudiando después de los 16 años.

Programas de enseñanza de competencias socioemocionales se han desarrollado alrededor del mundo. Entre los ejemplos de países de ingresos altos se encuentra *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL; Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional) de los Estados Unidos de América, que se centra en el desarrollo de la conciencia social y de uno mismo, la toma de decisiones responsable, la autogestión y las competencias relacionales (Frye et al., 2022). *Children's Plan* (Plan para la infancia) en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte es un programa gubernamental que desarrolla una mayor resiliencia y preparación para el cambio, tanto en el aprendizaje como socialmente (Duckworth et al., 2009). La *Ley de promoción de la educación del carácter*, introducida en la República de Corea en 2015, promueve las competencias sociales y emocionales de las y los estudiantes animándoles a adoptar competencias como la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la consideración y la cooperación. Estas competencias están asociadas a otras orientadas al trabajo que son útiles en la vida cotidiana de las y los estudiantes, como la autogestión, el procesamiento de la información, el pensamiento creativo, la sensibilidad estética y la comunicación en la vida diaria (OCDE, 2021).

Un ejemplo de un país de ingresos medios es la Escuela urbana activa, un innovador programa educativo dirigido por una asociación público-privada y académica de Manizales (Colombia). El programa se desarrolló para hacer frente a las altas tasas de abandono escolar y los bajos resultados en los exámenes nacionales entre estudiantes de escuelas públicas urbanas de Manizales. El programa utiliza un enfoque integral para ayudar a las y los estudiantes a desarrollar competencias del siglo XXI, basándose en el principio de que las niñas y los niños y adolescentes necesitan un conjunto equilibrado de competencias cognitivas, sociales y emocionales para tener éxito en la vida moderna (OCDE, 2021).

Se han realizado algunos análisis de costos y beneficios de intervenciones que promueven el aprendizaje socioemocional. Aplicado a un contexto del estado de Washington, en los Estados Unidos de América, Lee et al. (2012) calcularon los costos, beneficios y beneficios netos del *Seattle Social Development Project* (Proyecto de desarrollo social de Seattle) y del proyecto *Life Skills Training* (Capacitación en competencias para la vida). Para el primero, los costos de los participantes ascienden a 3.030 dólares, mientras que los beneficios se valoran en 5.800 dólares. Por lo tanto, los beneficios netos (2.770 dólares) son muy positivos. Para el segundo, los costos de los participantes son de 30 dólares, y el valor de los beneficios es de 1.290 dólares, lo que representa 1.260 dólares en beneficios netos.

Belfield et al. (2015) calcularon los costos y beneficios de cuatro intervenciones seleccionadas sobre el aprendizaje socioemocional (ASE) en los Estados Unidos de América (*4Rs*, *Second Step*, *Life Skills Training* y *Responsive Classroom*) y encontraron que los beneficios de estas intervenciones superan sustancialmente los costos.

Recuadro

7

Influir positivamente en los niños en situación de riesgo mediante la formación temprana en competencias sociales y autocontrol

Una intervención llevada a cabo en Canadá en los años 80 para mejorar las competencias sociales y el autocontrol de niños de siete a nueve años en situación de riesgo de comportamiento antisocial posterior mostró un impacto positivo tanto en la adolescencia como en la edad adulta.

La intervención, de dos años de duración, incluyó la formación de los niños en competencias sociales y autocontrol, así como la formación de docentes y padres. La intervención aumentó las competencias de autocontrol y las competencias pro-sociales, como la confianza, pero no tuvo ningún impacto en otras competencias no cognitivas, como la autoestima, el altruismo o la cordialidad.

En la escuela secundaria, los niños mejoraron sus calificaciones, era un 15 por ciento menos probable que repitieran curso y recibían menos asignaciones de clases de educación especial, lo que sugiere que la intervención de aprendizaje temprano tuvo un impacto positivo en el rendimiento escolar.

Era 14 puntos porcentuales más probable que los niños que se beneficiaron de la intervención obtuvieran un diploma de enseñanza secundaria que los participantes en el grupo de control. También declararon haber pasado más años a tiempo completo en la escuela o el trabajo. También era un 16 por ciento más probable que los niños se unieran a un grupo social en su juventud. Fueron detenidos por un delito menos por persona en comparación con los niños del grupo de control. Además, la intervención aumentó el promedio anual de ingresos por empleo en un 20 por ciento y redujo el promedio anual de transferencias sociales en casi un 40 por ciento (Algan et al., 2022).

9. Proporcionar intervenciones convincentes que conecten a las y los estudiantes con el mundo laboral, incluso mediante una educación y formación profesionales que satisfagan las necesidades del mercado laboral y aborden las barreras de género que impiden la participación.

En el segundo ciclo de secundaria, garantizar la finalización de los estudios es más difícil que en los niveles educativos inferiores, ya que en la mayoría de los países el segundo ciclo de secundaria supera la edad de escolarización obligatoria. Lo que parece crucial en este nivel es ofrecer alternativas atractivas que impliquen una conexión con el mundo laboral.

Aunque los centros educativos pueden utilizar diversos métodos para conectar a las y los estudiantes con el mundo laboral, como programas de mentores, prácticas y jornadas de orientación profesional, esta revisión encontró evidencia empírica del éxito de las intervenciones de educación y formación profesional.

Ofrecer educación y formación profesional.

Lamb (2008) muestra que los países con vías separadas de educación y formación profesional parecen tener mayores tasas globales de graduación. La Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) puede responder a varios de los factores que conducen al abandono escolar prematuro. Puede aumentar la motivación para aprender y ofrecer a las y los estudiantes una mayor flexibilidad y una pedagogía más adecuada. También puede responder a las aspiraciones del mercado laboral de las y los jóvenes, sobre todo cuando se combina con la formación durante el trabajo (Comisión Europea, 2013).

En muchos contextos, son muchos más los niños que las niñas que participan en la EFTP (UNESCO, 2020). Se necesitarán estrategias transformadoras en materia de género para aumentar la participación de las niñas en estos ámbitos.

10. Realizar evaluaciones e investigaciones rigurosas para identificar lo que funciona para retener a las niñas y los niños en la escuela o lograr que vuelvan a ella y aprendan, centrándose en las niñas y los niños en situación de alto riesgo de pobreza de aprendizaje y abandono escolar. Recopilar más datos sobre las competencias socioemocionales.

La evaluación de políticas requiere estrategias de identificación fiables. Como expusieron Damon et al. (2016), los estudios fiables son aquellos basados en análisis cuantitativos, mediante los cuales se ha establecido la causalidad entre la intervención y el resultado educativo utilizando uno de los siguientes métodos: pruebas de control aleatorias; variables instrumentales; diseño de discontinuidad de regresión; y diferencias en diferencias. Lamentablemente, estos estudios son relativamente escasos (UNESCO, 2022a).

También son relativamente escasas las evaluaciones que cuantifican los beneficios obtenidos por las personas que han alcanzado la calificación objetivo, en relación con los que se obtienen cuando no se alcanza el objetivo. Además, a menudo no está claro si los beneficios compensan los costos del programa. Por desgracia, la ausencia casi total de estudios robustos que orienten a las y los responsables de la elaboración de políticas puede provocar una asignación ineficaz de los escasos recursos públicos.

Por ello, es necesario realizar más evaluaciones e investigaciones rigurosas para identificar qué es lo que funciona para retener a las niñas y los niños en la escuela o lograr que vuelvan a ella y aprendan. Tales esfuerzos deben centrarse en las niñas y los niños en situación de alto riesgo de pobreza de aprendizaje y abandono escolar. La investigación y la evaluación también deben recopilar más datos sobre las competencias socioemocionales.



Resumen de las recomendaciones

1. En consonancia con el ODS 4, proporcionar 12 años de educación gratuita, financiada con fondos públicos, inclusiva, equitativa y de calidad, sin discriminación, haciendo que la escuela sea asequible y reduciendo los costos directos y de oportunidad de la escolarización, prestando atención a las necesidades específicas de cada género. Se recomienda que los gobiernos destinen al menos entre el 4 y el 6 por ciento de su PIB a la educación.
2. Crear entornos de aprendizaje transformadores en materia de género, inclusivos y empoderadores que cuestionen las dinámicas de poder desiguales, los prejuicios y los estereotipos de género, incluyendo a través de enfoques curriculares y pedagógicos que respeten la diferencia y promuevan la igualdad.
3. Intervenir tempranamente invirtiendo en la educación de la primera infancia de niñas y niños para sentar las bases del aprendizaje y aprovechar su potencial para hacer frente a las desigualdades de género y a las normas de género perjudiciales desde una edad temprana.
4. Evitar el encaminamiento prematuro, proporcionar apoyo académico y ofrecer opciones de segunda oportunidad a las niñas y los niños que se quedaron sin escolarizar o cuya educación se interrumpió.
5. Mejorar las infraestructuras escolares, incluyendo la provisión de instalaciones de agua y saneamiento para cada sexo, reducir el número de estudiantes por clase, especialmente en las zonas desfavorecidas, y acortar las distancias a la escuela.
6. Mejorar la calidad de la educación mediante la contratación de un personal docente calificado, motivado y diverso, y garantizar que asistan a la escuela, sean justos e impliquen a todas y todos los estudiantes por igual. Apoyar el desarrollo profesional continuo de la docencia para que pueda liberar el potencial de cada estudiante.
7. Sensibilizar a las comunidades locales y a los padres sobre la importancia de que las niñas y los niños finalicen un ciclo completo de educación básica e implicar a la comunidad y a los padres en las actividades y la gestión escolares.
8. Abordar la salud y el bienestar mental de las niñas y los niños, incluyendo a través de la prevención y la respuesta a todas las formas de violencia de género en el entorno escolar, la educación integral en sexualidad y el desarrollo de capacidades socioemocionales.
9. Proporcionar intervenciones convincentes que conecten a las y los estudiantes con el mundo laboral, incluso mediante una educación y formación profesionales que satisfagan las necesidades del mercado laboral y aborden las barreras de género que impiden la participación
10. Realizar evaluaciones e investigaciones rigurosas para identificar lo que funciona para retener a las niñas y los niños en la escuela o lograr que vuelvan a ella y aprendan, centrándose en las niñas y los niños en situación de alto riesgo de pobreza de aprendizaje y abandono escolar. Recopilar más datos sobre las competencias socioemocionales.

Bibliografía

- Adukia, A. 2017. Sanitation and education. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 9, No. 2, pp. 23–59.
- Aizer, A., Devereux, P., y Salvanes, K. 2022. Grandparents, Moms, or Dads? Why children of teen mothers do worse in life. *Journal of Human Resources*, Vol. 57, No. 6, pp. 2012–2047.
- Algan, Y., Beasley, E., Côté, S., Park, J., Tremblay, R.E., y Vitaro, F. 2022. The impact of childhood social skills and self-control training on economic and noneconomic outcomes: Evidence from a randomized experiment using administrative data. *American Economic Review*, Vol. 112, No. 8, pp. 2553–2579.
- Anderson, D.A. 2021. The aggregate cost of crime in the United States. *Journal of Law and Economics*, Vol. 64, pp. 857–885.
- Angrist, N., Djankov, S., Goldberg, P., y Patrinos, H. 2021. Measuring human capital using global learning data. *Nature*, Vol. 592, pp. 403–408.
- Ashcraft, A., Fernandez-Val, I., y Lang, K. 2013. The consequences of teenage childbearing: Consistent estimates when abortion makes miscarriage non-random. *The Economic Journal*, Vol. 123, No. 571, pp. 875–905.
- Attanasio, O., Meghir, C., y Schady, N. 2021. Early childhood development, human capital and poverty. NBER working paper No. 29362. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- Ballard, C., y Fullerton, D. 1992. Distortionary taxes and the provision of public goods. *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 6, No. 3, pp. 117–31.
- Banco Mundial. 2023a. World Development Indicators. Washington, D.C., Banco Mundial. Consultado en abril de 2024.
- . 2023b. Aspire: the Atlas of Social Protection Indicators of Resilience and Equity. Washington, D.C., World Bank. Consultado en abril de 2024.
- . 2014. Un modelo de México para el mundo. Washington, D.C., Banco Mundial.
- . 2009. Conditional cash transfers. Reducing present and future policy. Washington, D.C., Banco Mundial.
- Banerjee, A., Rukmini, B., Duflo, E., Gelnerster, R., y Khemani, S. 2010. Pitfalls of participatory programs: evidence from a randomized evaluation in education in India. *American Economic Journal: Economic Policy* Vol. 2, No. 1, pp. 1–30.
- Barro, R., y Lee, W. 2013. A new dataset of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 184–98.
- Becker, G. 1964. Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education. Chicago, The University of Chicago Press.
- Belfield, C.R., Levin, H.M., y Rosen, R. 2012. The economic value of opportunity youth. Filadelfia, University of Pennsylvania, Centre for Benefit-Cost Studies of Education.
- Belfield, C., Brooks Bowden, A., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., y Zander, S. 2015. The economic value of social and emotional learning. *The Journal of Benefit Cost Analysis*, Vol. 6, No. 3, pp. 508–544.
- Bloom, D. 2010. Programs and policies to assist high school dropouts in the transition to adulthood. *Future of Child*, Vol. 20, No. 1, pp. 89–108.
- Brunello, G., y De Paola, M. 2014. The costs of early school leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, Vol. 3, pp. 22.
- Cahill, H., Beadle, S., Davis, M., y Farrelly, A. 2016. Connect with respect: Preventing gender-based violence in schools. Bangkok, UNESCO.
- Cahill, H., Dadvand, B., Suryani, A., y Farrelly, A. 2022. Analysis of experience and outcomes of Connect with respect violence prevention programme in countries in Eastern and Southern Africa and Asia-Pacific regions. París, UNESCO.
- Cahill, H., y Romei, K. 2019. Preventing gender-based violence in schools in the east and southern Africa region: From consultation to capacity-building. Melbourne, Melbourne Youth Research Centre/University of Melbourne.
- Card, D., Domnisoru, C., Sanders, S., Taylor, L., y Udalova, V. 2022. The impact of female teachers on female students' lifetime well-being, National Bureau of Economic Research Working Paper no. 30430.

- Carneiro, P., Crawford, C., y A. Goodman. 2007. *The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes*. CEE Discussion Paper 009. Londres, Centre for the Economics of Education (CEE).
- Cipriano, C. et al. 2023. *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*. *Child Development*, Vol. 94, No. 5, pp. 1181-1204.
- Comisión Europea. 2013. *Reducing early school leaving: key messages and policy support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Bruselas, Comisión Europea.
- Conley, T.G., Hansen, C.B., y Rossi, P.E. 2012. *Plausibly exogenous*. *Review of Economics and Statistics*, Vol. 94, No. 1, pp. 260-272.
- Connolly, S., and y Sommer, M. 2013. *Cambodian girls' recommendations for facilitating menstrual hygiene management in school*. *Journal of Water, Sanitation and Hygiene for Development*, Vol. 3, No. 4, pp. 612-22.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (CONEVAL). 2016. *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2014-15 de PROSPERA*. Ciudad de México, CONEVAL.
- Damon, A., Glewwe, P., Wisniewski, S., y Sun, B. 2016. *Education in developing countries – what policies and programmes affect learning and time in school?*. Expertgruppen för biståndsanalys (EBA) Rapport 2016, 2. Estocolmo, Elanders Sverige AB.
- Danner, D., Lechner, C., y Spengler, M. 2021. *Do we need socio-emotional skills?* *Frontiers of Psychology*, Vol. 12, pp.1-2.
- DeStefano, J., Moore, A., Balkwanz, D., y Hartwell, A. 2007. *Reaching the underserved: complementarity models of effective schooling*. Washington, D.C., USAID y EQUIP2.
- DeVries, K. M., Knight, L., Child, J.C., Mirembe, A., Nakuti, J., Jones, R., Sturgess, J., Allen, E., Kyegombe, N., Parkes, J., Walakira, E., Elbourne, D., Watts, C., y Naker, D.. 2015. *The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: A cluster-randomised controlled trial in Uganda*. *The Lancet Global Health*, Vol. 3, pp. 378-386.
- Dolan, C., Ryus, C., Dopson, S., Montgomery, P., y Scott, L. 2014. *A blind spot in girls' education: menarche and its webs of exclusion in Ghana*. *Journal of International Development*, Vol. 26, pp. 643-57.
- DuBois, D.L., Portillo, N., Rhodes, J.E., Silverthorn, N., y Valentine, J.C. 2011. *How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence*. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 12, No. 2, 57-91.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., y Vorhaus, J. 2009. *Self-regulated learning: a literature review*. Londres, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education.
- Duflo, E., Hanna, R., y Ryan, S. 2012. *Incentives work: Getting teachers to come to school*. *American Economic Review*, Vol. 102, No. 4, pp. 1241-78.
- Duflo, E., Dupas, P., y M. Kremer. 2015. *School governance, teacher incentives, and pupil-teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools*. *Journal of Public Economics*, Vol. 123, pp. 92-110.
- Eurofound. 2012. *NEEFs Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Dublín, Eurofound.
- Fernald, L.C., Gertler, P.J., y Neufeld, L.M. 2009. *10-year effect of Oportunidades, Mexico's conditional cash transfer program, on child growth, cognition, language, and behaviour: A longitudinal follow-up study*. *The Lancet*, Vol. 12.
- Fondo Monetario Internacional (FMI). 2023a. *World Economic Outlook*. Washington, D.C., FMI. Consultado en abril de 2024.
- . 2023b. *Government Finance Statistics Database*. Washington, D.C., FMI. Consultado en abril de 2024.
- Forum for African Women Educationalists (FAWE). 2020. *Gender responsive pedagogy: A toolkit for teachers and schools, 2nd Edition*. Nairobi, FAWE.
- Frye, K., Anthony, C., Boss, D., y Xing, W. 2022. *Content analysis of the CASEL framework using K-12 state SEL standards*. *School Psychology Review*.
- Ganchimeg, T., Ota, E., Morisaki, N., Laopaiboon, M., Lumbiganon, P., Zhang, J., Yamdamsuren, B., Temmerman, M., Say, L., Tunçalp, Ö., Vogel, J.P., Souza, J.P., y Mori, R. 2014. *Pregnancy and childbirth outcomes among adolescent mothers: a World Health Organization multicountry study*. *BJOG*, Vol. 121, No. 3, pp. 40-18.

- Gershenson, S., Hart, C.M.D., Hyman, J., Lindsay, C., y Papageorge, N.W. 2022. The long-run impacts of same-race teachers. *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 14, No. 4, pp. 300-342.
- Ginestra, C. 2020. School-related gender-based violence (SRG-BV): A human rights violation and a threat to inclusive and equitable quality education for all. Documento de Antecedentes preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Informe sobre género. París, UNESCO.
- Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S., y Ravina, R. 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 (NBER).
- Glick, P. 2008. What policies will reduce gender schooling gaps in developing countries: evidence and interpretation. *World Development*, Vol. 36, No. 9, pp. 1623-1646.
- Goleman, D. 2006. Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. Nueva York, Bantam books.
- Gust, S., Hanushek, E.A., y Woessmann, L. 2024. Global universal basic skills: Current deficits and implications for world development. NBER Working Paper 30566. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- Haerpfner, C., Inglehart, R., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano J., M. Lagos, P. Norris, E. Ponarin, and B. Puranen (eds.). 2022. World Values Survey: Round Seven – Country-Pooled Datafile Version 6.0. Madrid and Vienna, JD Systems Institute and WWSA Secretariat.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., y Drew, S. 2007. Dropout risk factors and exemplary programs. Clemson y Alexandria, National Dropout Prevention Center and Communities in Schools, Inc.
- Hanushek, E.A., y Rivkin, S. 2010. Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *The American Economic Review*, Vol. 100, No. 2, pp. 267-71.
- Hanushek, E.A., y Wössmann, L. 2006. Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries, *Economic Journal*, Vol. 116, No. 510, pp. 63-76.
- Hanushek, E.A., y Woessmann, L. 2012. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, Vol. 17, pp. 267-321.
- Hasan, A. 2010. Gender-targeted conditional cash transfers: Enrollment, spillover effects and instructional quality. World Bank Policy Research working paper no 5257. Washington, D.C., Banco Mundial.
- Heckman, J., Sixtrud, J., y Urzua, S. 2006. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, Vol. 24, No. 3, pp. 411-482.
- Heckman, J., Pinto, R., y Savelyev, P. 2013. Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, Vol. 103, No. 6, pp. 2052-86.
- Heller, S.B., Shah, A.K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., y Pollack, H.A. 2015. Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. Working Paper 21178. Cambridge MA, National Bureau of Economic Research.
- . 1998. Teenage childbearing is not so bad after all...or is it? A review of the new literature. *Family Planning Perspectives*. Vol. 30, No. 5, pp. 236-239+243.
- Hotz, V.J., McEkroy, S.W. y Sanders, S.G. 2005. Teenage childbearing and its life cycle consequences. Exploiting a natural experiment. *Journal of Human Resources*. Vol. 40, No. 3, pp. 683-715.
- International Center for Research on Women (ICRW). 2020. What works for adolescents' empowerment: A learning review. Washington, D.C., ICRW.
- Jui, S., y Ali, A. 2023. Does conditional cash transfer have any impact on private investment in human capital? A study on Bangladesh's female stipend program, *The Jahangirnagar Review*, Vol. 47, No. 1, pp. 117-43.
- Kazianga, H., de Walque, D., y Alderman, H. 2012. Educational and child labour impacts of two food-for-education schemes: Evidence from a randomised trial in rural Burkina Faso, *Journal of African Economies*, Centre for the Study of African Economies (CSAE), Vol. 21, No. 5, pp. 723-760.

- Kremer, M., Miguel, E., y Thornton, R. 2009. Incentives to learn. *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 91, No. 3, pp. 437-456.
- Lamb, S. 2008. Alternative pathways to high school graduation: An international comparison. California Dropout Research Project Report number 7. Santa Bárbara, California Dropout Research Project.
- Lansing, J., y Rapoport, E., 2016. Bolstering belonging in BAM and beyond: Youth guidance's becoming a man (BAM) program components, experiential processes, and mechanisms. A Report to youth guidance. Chicago, IL, Chapin Hall at the University of Chicago.
- Lavy, V. 1996. School supply constraints and children's educational outcomes in rural Ghana, *Journal of Development Economics*, Vol. 51, No. 2, pp. 291-314.
- Lee, S., Aos, S., Drake, E., Pennucci, A., Miller, M., Anderson, L., y Burley, M. 2012. Return on investment: Evidence-based options to improve state-wide outcomes. Technical appendix methods and user manual. Olympia, Washington State Institute for Public Policy.
- Lehman, D. 2013. Bringing the school to the children: Shortening the path to EFA. Education Notes. Washington, Banco Mundial.
- Lincove, J. 2009. Determinants of schooling for boys and girls in Nigeria under a policy of free primary education. *The Economics of Education Review*, Vol. 28, pp. 474-84.
- McCollister, K., French, M., y Fang, H. 2010. The cost of crime to society: new crime-specific estimates for policy and program evaluation. *Drugs and Alcohol Dependence*, Vol. 108, No. 2, pp. 98-109.
- Miguel, E., y Kremer, M. 2004. Worms: Identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities, *Econometrica*, Vol. 72, pp. 159-217.
- Molitoris, J., Kantarová, V., Ezdi, S., y Gonnella, G. 2023. Early childbearing and child marriage: An update. *Studies in Family Planning*, Vol. 54, No. 3., pp. 503-521.
- Nevo, A., y Rosen, A.M. 2012. Identification with imperfect instruments. *Review of Economics and Statistics*, Vol. 94, No. 3, pp. 659-671.
- Okurut, J.M. 2015. Examining the effect of automatic promotion on students' learning achievements in Uganda's primary education. *World Journal of Education*, Vol. 5, No. 5, pp. 85-100.
- Okurut, J.M. 2018. Automatic promotion and student dropout: evidence from Uganda, using propensity score in difference in differences model. *Journal of Education and Learning*, Vol. 7, No. 2, 191-209.
- Oreopoulos, P., y Salvanes, K. 2011, Priceless. The non-pecuniary benefits of schooling, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 25, No. 1, pp. 159-84.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). 2023. ILOSTAT. Ginebra, OIT. Consultado en abril de 2024.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). 2016. Global Health Estimates 2015: Deaths by cause, age, sex, by country and by region, 2000-2015. Ginebra, OMS. Consultado en abril de 2024
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). 2023a. Gross domestic product. Consultado en abril de 2024.
- . 2023b. Social expenditure database. París, OCDE. Consultado en abril de 2024.
- . 2021. Beyond academic learning. First results from the Survey of social and emotional skills, París, OCDE.
- . 2018a. PISA 2018 insights and interpretation. París, OCDE.
- . 2018b. Programme for International Student Assessment 2018. Consultado en abril de 2024.
- . 2015. Universal basic skills: What countries stand to gain. París, OCDE.
- . 2012. Closing the gender gap: Act now. París, OCDE.
- Oster, E. 2019. Unobservable selection and coefficient stability: Theory and evidence. *Journal of Business & Economic Statistics*, Vol. 37, No. 2, pp. 187-204.
- Parker, S.W., y Todd, P.E. 2017. Conditional cash transfers: the case of "Progresa/Oportunidades". *Journal of Economic Literature*, Vol. 55, No. 3, pp. 866-915.

- Patrinos, H., y Psacharopoulos, G. 2011. *Education: Past, present and future global challenges*. World Bank Policy Research working paper No. 5616. Washington, D.C., Banco Mundial.
- Pradhan, M., Suryadarma, D., Suryadarma, D., Beatty, A., Wong, M., Gaduh, A., Alisjahbana, A., y Artha, R.P. 2014. *Improving educational quality through enhancing community participation: Results from a randomized field experiment in Indonesia*. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 6, No. 2, pp. 105-126.
- Property Rights Alliance. 2023. *International Property Rights Index 2023*. Washington, D.C., Property Rights Alliance. Consultado en abril de 2024.
- Psaki, S., Haberland, N., Mensch, B., Woyczynski, L., y Chuang, E. 2022. *Policies and interventions to remove gender-related barriers to girls' school participation and learning in low-and middle-income countries: A systematic review of the evidence*. *Campbell Systematic Reviews*, Vol. 12, e1207.
- Ridge, N., Kippels, S., y Chung, B.J. 2017. *The challenges and implications of a global decline in the educational attainment and retention of boys*. Catar, World Innovation Summit for Education (WISE).
- Rizvi, A. 2019. *Hands on learning scheme helping potential school dropouts make the grade*. *The National News UAE*. Consultado en abril de 2024
- Rumberger, R.W., y Lamb, S.P. 2003. *The early employment and further education experiences of high school dropouts: A comparative study of the United States and Australia*. *Economics of Education Review*, Vol. 22, No. 4, pp. 353-366.
- Schultz, P. 2004. *School subsidies for the poor: evaluating the Mexican Progresa poverty program*. *Journal of Development Economics*, Vol. 74, pp. 199-250.
- Secretaría de Desarrollo Social. 2008. *External evaluation of Oportunidades 2008. 1997-2007: 10 years of intervention in rural areas*. Ciudad de México, Secretaría de Desarrollo Social.
- Soler-Hampejsek, E., Mensch, B.S., Psaki, S.R., Grant, M. J., Kelly, C.A., y Hewett, P.C. 2018. *Reading and numeracy skills after school-leaving in southern Malawi: A longitudinal analysis*. *International Journal of Educational Development*, Vol. 59, pp. 86-99.
- Sperling, G., Winthrop, R., y Kwauk, C. 2016. *What works in girls' education: Evidence for the world's best investment*. Washington, D.C., Brookings Institution.
- Shasha, L., et al. 2023. *Prevalence and factors associated with early childbearing in sub-Saharan Africa: evidence from demographic and health surveys of 31 countries*. *BMC Women's Health*. Vol. 23, Article 430.
- Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research. 2022. *Leave no child behind: Boys' disengagement from education; United Arab Emirates case study*. Estudio de caso preparado para "UNESCO: Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños". París, UNESCO.
- Sullentrop, K. 2010. *The costs and consequences of teen child-bearing*. Washington, D.C., The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy.
- Thomas, M., y Burnett, N. 2013. *Exclusion from education: the economic cost of out of school children in 20 countries*. Washington, D.C. y Doha, Resultados de "Development and Educate a Child".
- Transparency International. 2023. *Corruption Perception Index*. Berlin, Transparency International. Consultado en abril de 2024.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2023a. *SDG 4 mid-term progress review: progress since 2015 has been far too slow*. París, UNESCO.
- . 2023a. *SDG 4 mid-term progress review: Progress since 2015 has been far too slow*. París, UNESCO
- . 2023b. *Her Atlas, UNESCO's Interactive Atlas of girls' and women's right to education*. París, UNESCO.
- . 2022a. *No dejar a ningún niño o niña atrás: informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños*. París, UNESCO.
- . 2022b. *Aprender y prosperar: Salud y nutrición escolar alrededor del mundo*. París, UNESCO.
- . 2020. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – Informe sobre género: Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*. París, UNESCO.

—. 2018. *Proyecto de enmiendas a las orientaciones SISTER para la formulación de los planes de trabajo (actividad/oficina) del Programa Ordinario 39 C/5 – sección sobre el Marcador de Igualdad de Género (MIG)*. París, UNESCO.

—. 2017. *Embarazo precoz y no planificado: Recomendaciones para el sector de Educación*. París, UNESCO.

UNESCO-IEU (Instituto de Estadística de la UNESCO). 2023a. *Glossary 'Functional Literacy'*. Montreal, UNESCO-IEU.

—. 2023b. *Data for the Sustainable Development Goals*. Montreal, UNESCO-UIS. Consultado en abril de 2024.

UNESCO y ONU Mujeres. 2016. *Orientaciones internacionales: Violencia de género en el ámbito escolar*. París y Nueva York, UNESCO and UN Women.

UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas). 2013. *Adolescent pregnancy: a review of the evidence*. Nueva York, UNFPA.

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). 2017. *Maternidad y Paternidad Adolescente. El Derecho a la Educación Secundaria. Estudio Sobre una Experiencia Educativa de la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, UNICEF.

—. 2023. *Estadísticas sobre niñas y niños*. Nueva York, UNICEF. Consultado en abril de 2024.

UNODC (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito). 2023. *dataUNODC*. Viena, UNODC.

Urquiola, M., y Verhoogen, E. 2009. *Class-size caps, sorting, and the regression discontinuity design*. *American Economic Review*, Vol. 99, No. 1, pp. 179-215.

Varga, J., in t Veld, J., y Pfeiffer, P. 2021. *A stylised quantitative assessment of Next Generation EU investment*. VOX-EU Centre for Economic Policy Research (CEPR) website.

Viscusi, W.K., y Masterman, C. 2017. *Income elasticities and global values of a statistical life*. *Journal of benefit-cost analysis*, Vol. 8, No. 2, pp. 226-250.

Werblow, J. y Duesbery, L. 2013. *On the wrong track: how tracking is associated with dropping out of high school*. *Equity & Excellence in Education*, Vol. 46, No. 2, pp. 270-84.

Wodon, Q., Male, C., y Onagoruwa, A. 2024. *Educating girls and ending child marriage: Investment case and the role of teachers and school leaders*. IICBA Study 2024-2. Addis Ababa, UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa.

Wodon, Q., Male, C., Onagoruwa, A., Savadogo, A., y Yedan, A., 2017. *Child marriage, early childbearing, low educational attainment for girls, and their impacts in Uganda*. Washington, D.C., Banco Mundial.

World Values Survey (WVS). 2023. *Datos y documentación*. Viena, WVS. Consultado en abril de 2024.



Apéndice: Metodología

En este anexo se detalla la metodología utilizada para calcular los costos privados, fiscales y sociales a nivel mundial y nacional del abandono escolar prematuro y de las niñas y los niños que carecen de competencias cognitivas y socioemocionales básicas, presentados en el presente documento, El precio de la inacción: *El costo global privado, fiscal y social de que los niños, niñas y jóvenes no aprendan*.

Para mayor comodidad, en el anexo se utilizan las siglas AEP para “abandono escolar prematuro”, CIB para niñas y niños con “competencias inferiores a las básicas” y CSE para “competencias socioemocionales”. En la sección A se analizan las metodologías relacionadas con el AEP y las CIB, mientras que en la sección B se analizan las metodologías para las CSE.

Otras siglas utilizadas en el anexo sobre metodología son:

FMI	Fondo Monetario Internacional
MCO	Mínimos Cuadrados Ordinarios
MLG	modelos lineales generalizados
PIB	producto interno bruto
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
VI	variables instrumentales

A. Los costos económicos del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas

Los costos del AEP y las CIB en términos de un resultado dado, por ejemplo, los ingresos laborales, se obtuvieron comparando la situación actual (o escenario de status quo, caracterizado por el nivel de AEP o CIB registrado en 2021), el año de referencia, con una situación contrafactual o escenario de intervención, en el que se supone que el AEP o las CIB no existen, y todas las demás condiciones son iguales. La diferencia en los niveles de resultados entre las dos situaciones se atribuye a la presencia de AEP o CIB y se interpreta como el costo de AEP o CIB.

En general, esta idea se capta mediante la notación $\Delta X = X_1 - X_0$, donde X es un resultado genérico, y X_1 y X_0 son sus valores en el status quo y en los escenarios de intervención.

En el resto del anexo, cuando en las explicaciones sólo se utilice AEP, se entenderá que lo mismo se aplica a CIB.

Definiciones

El **bienestar económico privado** agregado en cada país se obtiene mediante

$$U = (Y - T + W_f) - H_p - C_p - E_p \quad (A.1)$$

donde $Y - T + W_f$ son los ingresos netos de impuestos T y transferencias W_f (es decir, los ingresos disponibles), H_p es el gasto privado en salud, C_p es el costo privado de la victimización por delincuencia y E_p es el gasto privado en educación.

Los **costos privados del AEP** se obtienen mediante

$$\Delta U = \Delta(Y - T + W_f) - \Delta H_p - \Delta C_p - \Delta E_p \quad (A.2).$$

Estos costos privados se componen de los cambios en los ingresos disponibles $\Delta(Y - T + W_f)$, los gastos privados en salud ΔH_p , los costos de las víctimas de delincuencia ΔC_p y los gastos privados en educación ΔE_p . Globalmente, se anticipa que ΔU sea negativo (una pérdida de bienestar).

El **superávit (o déficit) presupuestario** gubernamental se define como

$$B = T - G \quad (A.3)$$

donde T son los ingresos fiscales y G es el gasto gubernamental, que incluye las transferencias de prestaciones sociales W_f , los gastos en salud pública H_f , los costos públicos de orden público C_f y los gastos en educación pública E_f .

El cambio en el superávit o déficit presupuestario debido al AEP es el costo fiscal del AEP y se obtiene mediante

$$\Delta B = \Delta(T - G) = \Delta T - \Delta W_f - \Delta H_f - \Delta C_f - \Delta E_f \quad (A.4).$$

Los **costos sociales del AEP** (ΔS) suman los costos privados (ΔU) y fiscales (ΔB), e incluyen también la pérdida de productividad asociada a una mano de obra menos calificada (ΔTFP) y los costos de aumentar los impuestos para pagar los servicios públicos ($\lambda \Delta T$), que disminuyen cuando el AEP es superior a cero debido a la reducción de los ingresos fiscales. Por lo tanto, los costos sociales del AEP son

$$\Delta S = (\Delta U + \Delta B) + \Delta TFP - \lambda \Delta T \quad (A.5).$$

El enfoque macroeconómico

El enfoque macroeconómico adoptado en el informe se basa en y amplía el trabajo de Barro y Lee (2013), Patrinos y Psacharopoulos (2011), Thomas y Burnett (2013) y Hanushek y Woessmann (2012, 2015).

Cada ítem de costo Q se expresa en términos de PIB per cápita. Por ejemplo, los ingresos laborales promedio pueden escribirse como $Q=\lambda*PIB$, donde λ es el porcentaje de los ingresos laborales promedio en el PIB per cápita (el modelo de dos factores). El efecto del AEP sobre Q es la combinación de dos efectos: a) el efecto del AEP sobre el PIB per cápita; y b) el efecto del AEP sobre el porcentaje λ .

Las cantidades Q^1 y Q^0 son los costos cuando el AEP está en su nivel actual, denotado AEP^1 , (el escenario de status quo) y cuando el AEP se fija en cero (el escenario de intervención). PIB^1 and PIB^0 son los valores del PIB per cápita cuando el AEP está en su nivel de status quo y de intervención, respectivamente. El cambio en el costo Q inducido por un aumento del AEP de su valor de intervención (0) a su valor de status quo (el valor actual) es

$$\frac{\Delta Q}{\Delta AEP} = \frac{Q^1-Q^0}{AEP^1} = \left[\frac{(\lambda^1-\lambda^0)}{AEP^1} * PIB^1 + \frac{(PIB^1-PIB^0)}{AEP^1} * \lambda^0 \right] \quad (A.6).$$

La estimación de (A.6) puede desglosarse en la estimación del efecto del AEP sobre el PIB per cápita, es decir $\frac{(PIB^1-PIB^0)}{AEP^1}$ y el efecto del AEP sobre el porcentaje λ , es decir $\frac{(\lambda^1-\lambda^0)}{AEP^1}$.

El efecto del AEP sobre el PIB per cápita

Para estimar el efecto del AEP sobre el PIB per cápita (real), Hanushek y Woessmann (2012) consideran un modelo de regresión del crecimiento a largo plazo que relaciona el AEP con la tasa de crecimiento anual del PIB per cápita.

La tasa de crecimiento anual promedio del PIB per cápita entre 2001 y T en el país i y es $g_i = \frac{1}{T-2001} \frac{PIB_{iT}-PIB_{i2001}}{PIB_{i2001}}$ y ESL_{i2001} es el porcentaje de abandono escolar prematuro en 2001 en el país i .

Normalmente, T es el último año para el que se dispone de datos del PIB. La elección de 2001 como punto de partida también obedece principalmente a la disponibilidad de datos.

Se estima el siguiente modelo lineal

$$g_i = \pi_0 + \pi_1 \ln(PIB_{i2001}) + \pi_2 AEP_{i2001} + \pi_3 X_i + \varepsilon_i \quad (A.7)$$

donde \ln es el logaritmo, PIB_{i2001} es el PIB per cápita al inicio del periodo (2001) (log-) y X_i son las características del país.

Se anticipa que el parámetro π_1 sea negativo si los países con un PIB per cápita inicial más bajo crecen más rápidamente (convergencia). También se anticipa que el parámetro π_2 sea negativo si un mayor AEP reduce el crecimiento económico y sitúa a un país en una trayectoria que converge en un valor de estado estacionario del PIB más bajo.

La tasa de crecimiento anticipada \hat{g}_i se aplica al más reciente nivel disponible de PIB per cápita, AEP y X para predecir

los niveles de PIB entre 2021 y 2041 en el status quo y en el escenario de intervención en cada país, suponiendo que el proceso de crecimiento económico que prevaleció entre 2001 y 2021 continuará entre 2021 y 2041.

Al predecir \hat{g}_i para el periodo entre 2021 y 2041 utilizando la Ecuación (A.7), los niveles de PIB, AEP y X especificados en la ecuación son los observados en 2021.

El efecto del AEP sobre el porcentaje λ

Para un determinado ítem de costo Q , el efecto del AEP sobre el porcentaje λ se obtiene a partir de la siguiente especificación lineal

$$\lambda_i = \beta_0 + \beta_1 AEP_i + \beta_2 W_i + \mu_i \quad (A.8)$$

donde W_i son controles apropiados para cada país y el parámetro β_1 es el efecto del AEP sobre λ .

Determinación del ítem de costo Q

Utilizando las estimaciones de (A.7) y (A.8), se estiman los valores anticipados del PIB per cápita y el porcentaje λ de 2021 a 2041 para ambos escenarios. Para cada año entre 2021 y 2041, cada escenario y cada país, se calculan las cantidades $Q^j = \lambda^j PIB^j$, con $j=0,1$, y se obtiene el costo del AEP para cada ítem de costo Q como la diferencia (Q^1-Q^0).

El valor actualizado (VAD), la suma de las diferencias actuales y futuras, con las diferencias futuras actualizadas utilizando la tasa de interés de las diferencias anuales a lo largo del periodo de veinte años, es el costo a lo largo de la vida del AEP. Como el año clave es 2021, este año se considera el presente y los costos de los años siguientes se actualizan en consecuencia.

El costo anual del AEP es el valor de (Q^1-Q^0) en 2030, el punto medio del periodo 2021-2041, actualizado al año de referencia 2021.

El valor pronosticado de Q en el momento 2021+t, donde $t=0,\dots,20$, bajo el escenario de status quo es

$$Q_{2021+t}^1 = \hat{\lambda}_{\square}^1 (1 + t \hat{g}_{\square}^1) PIB_{2021} \quad (A.9)$$

donde \hat{g}_{\square}^1 y $\hat{\lambda}_{\square}^1$ son la tasa anual de crecimiento del PIB per cápita pronosticada y el porcentaje pronosticado de costos en este escenario. En cambio, el valor pronosticado de Q en el escenario de intervención es

$$Q_{2021+t}^0 = \hat{\lambda}_{\square}^0 (1 + t \hat{g}_{\square}^0) PIB_{2021} \quad (A.10)$$

donde \hat{g}_{\square}^0 y $\hat{\lambda}_{\square}^0$ son la tasa anual de crecimiento del PIB per cápita pronosticada y el porcentaje pronosticado de costos en este escenario.

El estimado costo a lo largo de la vida LQ se obtiene mediante

$$LQ = \sum_{t=0}^{20} (Q_{2021+t}^1 - Q_{2021+t}^0) \frac{1}{1+r^t} \quad (A.11).$$

Donde $\frac{1}{1+r}$ es el factor de actualización y r es la tasa de interés real. El costo anual AQ, medido en 2030 y actualizado en 2021, es

$$AQ = \frac{Q_{2030}^1 - Q_{2030}^0}{1+9r} \quad (A.12).$$

El costo a lo largo de la vida, en relación con el PIB a lo largo de la vida previsto por el FMI (2023), es

$$RLQ = \frac{\sum_{t=0}^{20} (Q_{2021+t}^1 - Q_{2021+t}^0) \frac{1}{1+r}}{\sum_{t=0}^{20} GDP_{2021+t}^{IMF} \frac{1}{1+r}} \quad (A.13)$$

y el costo anual promedio, en relación con el PIB de 2030, es

$$RAQ = \frac{Q_{2030}^1 - Q_{2030}^0}{GDP_{2030}^{IMF}} \quad (A.14).$$

Estimaciones por género

Adaptando el procedimiento ilustrado anteriormente, es posible estimar los costos económicos acumulados para toda la población que se deben al AEP de las niñas y los niños.

Para evaluar los costos privados, fiscales y sociales del AEP de las niñas y los niños, los escenarios de intervención específicos para cada género se definen como: a) el AEP de las niñas es igual a su valor de 2021, mientras que el AEP de los niños es igual a cero; y b) el AEP de las niñas es igual a cero, mientras que el AEP de los niños es igual a su valor de 2021. Dado que el AEP se obtiene mediante

$$AEP = s_m AEP_m + (1 - s_m) AEP_f \quad (A.15)$$

donde el subíndice m corresponde a los niños y s_m es el porcentaje de niños en la población pertinente, la tasa de crecimiento prevista del PIB per cápita cuando el AEP de los niños se fija en cero es

$$\hat{g}_M^0 = \hat{\pi}_0 + \hat{\pi}_1 \log(PIB_{2001}) + \hat{\pi}_2 (1 - s_m) AEP_f + \hat{\pi}_3 X_{\square} \quad (A.16).$$

For girls

Para las niñas tenemos en cambio

$$\hat{g}_F^0 = \hat{\pi}_0 + \hat{\pi}_1 \log(PIB_{2021}) + \hat{\pi}_2 s_m AEP_m + \hat{\pi}_3 X_{\square} \quad (A.17).$$

Asimismo, los valores predichos de λ en el escenario de intervención son

$$\hat{\lambda}_M^0 = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 (1 - s_m) AEP_f + \hat{\beta}_2 W_i \quad (A.18)$$

y

$$\hat{\lambda}_F^0 = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 s_m AEP_m + \hat{\beta}_2 W_i \quad (A.19).$$

El valor pronosticado de Q por género en el status quo en el momento $2021+t$, donde $t=0, \dots, 20$, se obtiene mediante (A.9).

El valor pronosticado de Q con la intervención es

$$Q_{2021+t}^{0d} = \hat{\lambda}_d^0 (1 + t \hat{g}_d^0) PIB_{2021} \quad (A.20).$$

donde $d = M, F$

El costo estimado a lo largo de la vida desglosado por género se obtiene mediante

$$LQ_d = \sum_{t=0}^{20} (Q_{2021+t}^1 - Q_{2021+t}^{0d}) \frac{1}{1+r} \quad (A.22).$$

Where $\frac{1}{1+r}$ is the discount factor and r is the real rate of interest. The sex-specific average annual cost, measured in 2030, is

$$AQ_d = Q_{2030}^{1d} - Q_{2030}^{0d} \quad (A.23).$$

La suma $LQ_M + LQ_F$ sólo es aproximadamente igual a LQ . Lo mismo ocurre con los costos anuales promedio. La aproximación se debe a la relación no lineal entre el AEP y cada costo. Intuitivamente, esto significa que el efecto de eliminar simultáneamente el AEP para ambos géneros puede ser mayor que el que se obtiene eliminando por separado el AEP de las niñas y el de los niños.

En la mayoría de los casos, la diferencia entre la suma de los costos por género y los costos globales del AEP es moderada. Sin embargo, se observa una notable excepción en los costos fiscales, donde existe una brecha significativa debido a la no linealidad más pronunciada en este costo.

Nota: En 2021, el gobierno afgano promulgó una política que suspendía el acceso de las niñas a la educación secundaria y en 2022 otra política suspendió su acceso a la educación superior. Dado que no hay indicios de que estas suspensiones vayan a eliminarse en el futuro, para Afganistán el escenario de status quo se define asumiendo que el AEP de las niñas se mantiene en un 100% durante todo el periodo de previsión.

Costos mundiales

Los ítems de costo anual y a lo largo de la vida se agregan para obtener los costos privados, fiscales y sociales específicos de cada país. Los costos mundiales privados, fiscales y sociales se obtienen agregando los costos específicos de cada país, utilizando como ponderación el porcentaje de la población total de cada país. Al ponderar por población, el cálculo de los costos mundiales da más importancia a los países de ingresos bajos pero densamente poblados, como China, India o Nigeria.

Si se hubiera utilizado como factor de ponderación el porcentaje del PIB mundial correspondiente a cada país, los países de ingresos altos, como Estados Unidos, habrían desempeñado un papel más destacado en la determinación de los costos mundiales.

Estimación: Detalles técnicos

En esta sección se explican los detalles relativos a la estimación de las ecuaciones (A.7) y (A.8).

Inferencia causal

La variable explicativa clave en la Ecuación (A.7) es AEP_{i2001} y el parámetro de interés es π_2 . La estimación del efecto causal del AEP es complicada porque AEP_{i2001} está correlacionada con características inobservables de país omitidas en (A.7). Además, AEP_{i2001} podría verse afectado por errores de medición. Por último, ESL_{i2001} podría sufrir de causalidad inversa (por ejemplo,

las expectativas de crecimiento económico sostenido y de ampliación de las oportunidades de empleo podrían disminuir el costo de oportunidad del abandono escolar prematuro y aumentar el AEP).

Estas cuestiones se abordan utilizando dos enfoques complementarios. Inicialmente, la Ecuación (A.7) se estima utilizando Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO), y los efectos potenciales de las variables inobservables se evalúan utilizando la prueba de Oster (Oster, 2019). Este procedimiento establece límites sobre el verdadero valor del parámetro esencial bajo dos escenarios contrastados.

En el primer escenario, que asume la ausencia de inobservables, la estimación MCO, indicada por $\widehat{\pi}_2$, es consistente. El R-cuadrado estimado en este caso se denomina \widehat{R} . En el escenario alternativo, en el que las variables inobservables están presentes y se supone que tienen el mismo impacto en el resultado que las observables (delta igual a 1, según la terminología de Oster), el R-cuadrado se fija, siguiendo la sugerencia de Oster, en $R_{\max} = \min(1.3\widehat{R}; 1)$. Estas suposiciones producen una estimación alternativa de π_2 , denominada $\widetilde{\pi}_2$. Si el intervalo definido por $[\widehat{\pi}_2, \widetilde{\pi}_2]$ no incluye cero la factorización de inobservables no modifica la orientación de las estimaciones de MCO.

A continuación, se abordan los desafíos de identificación utilizando variables instrumentales (VI), o variables que se correlacionan con el AEP pero no con la tasa de crecimiento, condicionadas al AEP; la denominada restricción de exclusión. El instrumento elegido es el coeficiente de estudiantes por docente en el segundo ciclo de secundaria, obtenido de la base de datos estadísticos de la UNESCO. Se espera que la reducción del coeficiente de estudiantes por docente mejore el aprendizaje de las y los estudiantes y disminuya el AEP.

Sin embargo, existe la preocupación de que el instrumento seleccionado no satisfaga la restricción de exclusión si afecta al crecimiento independientemente del AEP. Para abordar esta preocupación, se aplican los métodos de identificación parcial propuestos por Conley (2012), que evalúan la resiliencia de las estimaciones de VI a desviaciones menores de la restricción de exclusión, es decir, cuando el instrumento tiene un impacto directo menor sobre el resultado.

Siguiendo a Conley (2012), en este estudio se calcula el efecto directo más elevado que aún permita observar una influencia estadísticamente significativa del AEP sobre el resultado. También se aplica el procedimiento sugerido por Nevo y Rosen (2012) para establecer límites para π_2 , partiendo de la suposición de que: a) la orientación de la correlación entre la variable endógena ESL_{12020} y el término de error ε es la misma que la existente entre el instrumento seleccionado y ε ; and b) el término de error está menos asociado con el instrumento que AEP.

El efecto del AEP y las CIB en el crecimiento del PIB: Estimaciones y pruebas

El vector de controles X en (A.7) incluye: el log de la población mayor de 15 años (promedio 2000-2021); el cociente entre el consumo gubernamental y el PIB (promedio 2000-2021); el cociente entre el stock de capital y el PIB (promedio 2000-2021); el nivel de apertura, medido como la suma de los cocientes entre las importaciones y las exportaciones y el PIB; el log del índice internacional de derechos de propiedad, que mide el nivel de protección de estos derechos (Property Rights Alliance, 2023); una variable binaria que indica si un país nunca ha sido colonizado por una potencia extranjera; y una variable binaria que mide si el porcentaje del territorio en zonas tropicales o subtropicales está por encima de la media de la muestra. Las estadísticas resumidas de estas variables se muestran en el **Cuadro 1**.

Cuadro 1. Estadísticas resumidas de las variables de la Ecuación (A.7)

	Número de observaciones	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Crecimiento del PIB per cápita	159	0,032	0,034	-0,026	0,186
Porcentaje de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas	159	0,616	0,290	0,065	0,993
Porcentaje de abandono escolar prematuro	156	0,572	0,291	0,077	0,980
Porcentaje de niñas y niños no escolarizados	154	0,399	0,262	0,000	0,955
Porcentaje de estudiantes con competencias inferiores a las básicas	159	0,577	0,280	0,032	0,976
Nivel de apertura económica	159	0,878	0,547	0,211	3,631
Log (Índice internacional de derechos de propiedad)	159	1,506	0,453	-1,890	2,601
Momento de la independencia: antiguo	159	0,314	0,466	0,000	1,000
Log de coeficiente capital/PIB	159	3,154	0,272	2,305	3,954
Log de consumo gubernamental/PIB	159	-1,885	0,369	-2,922	-0,192
Log de población	159	15,794	1,594	12,506	20,800
Porcentaje de tierras en los trópicos superior a la media	159	0,478	0,501	0,000	1,000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del **Cuadro 1**: Resumen de datos

El **Cuadro 2** muestra los efectos estimados del AEP y las CIB sobre el crecimiento del PIB, así como las pruebas de sensibilidad. Las dos primeras filas del cuadro presentan las estimaciones por mínimos cuadrados ordinarios (MCO), tanto con como sin las covariables incluidas en el vector X, mostrando que tanto el AEP como las CIB reducen el crecimiento anual del PIB. La prueba de Oster, 2019, sugiere que estas estimaciones tienen una sensibilidad limitada a la omisión de variables inobservables, ya que el conjunto de límites definido por la prueba nunca incluye cero.

La segunda parte del cuadro muestra las estimaciones de VI. Como ya se ha mencionado, AEP y CIB se instrumentan mediante el coeficiente de estudiantes por docente en el segundo ciclo de educación secundaria. El instrumento no es débil, ya que la estadística F de la regresión de la primera etapa es siempre superior a 10. Las estimaciones de VI, que identifican los efectos causales si se cumple la restricción de exclusión, indican que el AEP y las CIB tienen un efecto negativo y estadísticamente significativo sobre el crecimiento anual del PIB. La magnitud de estos efectos es mucho mayor que la de las estimaciones MCO, y oscila entre 0,128 y 0,161 (con covariables incluidas).

La prueba de Oster (2019), implica que la correlación entre la métrica de la educación pobre y el término de error en la Ecuación (A.7) es negativa. La inclusión de controles hace que las estimaciones de VI sean más negativas, lo que sugiere que la correlación entre el instrumento y el término de error es positiva. Por lo tanto, no se cumple la condición exigida por Nevo y Rosen (2012) sobre la concordancia de los signos de las correlaciones relevantes. Por lo tanto, no es posible acotar

el verdadero efecto del porcentaje de abandono escolar prematuro o de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas.

Sin embargo, dado que es más probable que se cumpla la condición de exogeneidad cuando se añaden controles, y que las estimaciones de VI se vuelven más negativas a medida que se incluyen controles, se puede argumentar que, si acaso, los resultados del cuadro subestiman los verdaderos efectos de AEP y CIB (en valor absoluto). En otras palabras, es probable que las estimaciones de VI mostradas en el cuadro sean conservadoras.

Por último, la prueba de Conley (2012) verifica si el indicador estimado del efecto de la educación pobre es robusto en cuanto a pequeñas violaciones de la restricción de exclusión. Estas violaciones se definen en términos del efecto de la forma reducida del instrumento, que integra dos componentes: 1) el efecto del instrumento sobre el crecimiento del PIB mediado por AEP y CIB; y 2) un posible efecto directo (es decir, no mediado).

El efecto de la forma reducida es de -0,0014. Las estimaciones de VI siguen siendo negativas y estadísticamente significativas aunque exista un efecto directo del instrumento y sea relativamente grande. Para las CIB, la mayor desviación de la restricción de exclusión compatible con un efecto negativo estadísticamente significativo de la educación pobre sobre el crecimiento del PIB es el 26,9 por ciento del efecto de la forma reducida. El valor correspondiente para el AEP es del 27,9 por ciento.

Cuadro 2. Efecto del abandono escolar prematuro y de niñas y niños con competencias inferiores a las básicas sobre el crecimiento anual del PIB

	Competencias (cognitivas) inferiores a las básicas	Abandono escolar prematuro
Mínimos Cuadrados Ordinarios		
Sin controles	-0,0900*** (0,016)	-0,0689*** (0,012)
Con controles	-0,0864*** (0,014)	-0,0681*** (0,013)
Beta Oster (2019)	-0,0804	-0,0672
Variables instrumentales		
Sin controles	-0,1532*** (0,048)	-0,1081*** (0,034)
Con controles	-0,1607*** (0,047)	-0,1282*** (0,038)
Efecto de la forma reducida del instrumento		-0,0014
Desviación (%) Conley (2012)	26,9	27,9
Estad. F primera etapa	10,77	13,96
Obs.	159	156

Notas. Una, dos y tres estrellas corresponden a la significación estadística a un nivel de confianza del 10, 5 y 1 por ciento, respectivamente. Todas las especificaciones incluyen el log del PIB per cápita de 2001 en dólares. La especificación "Con controles" incluye el promedio en el período de 2001 a 2021 del log de la población mayor de 15 años; el coeficiente del consumo gubernamental con respecto al PIB; el coeficiente del stock de capital con respecto al PIB; el nivel de apertura (medido como la suma de los coeficientes de importaciones y exportaciones con respecto al PIB); el log del índice internacional de derechos de propiedad, que mide el nivel de protección de estos derechos (Property Rights Alliance, 2022); una variable binaria que indica si un país nunca ha sido colonizado por una potencia extranjera; y una variable binaria que mide si el porcentaje del territorio en zonas tropicales o subtropicales está por encima de la media de la muestra.

Fuente: Elaboración propia.

El efecto del AEP y las CIB sobre las estimaciones de los resultados monetarios y no monetarios (en porcentaje del PIB)

Esta subsección describe las estimaciones del efecto del AEP y las CIB sobre los siguientes resultados monetarios y no monetarios: el porcentaje de mano de obra en el PIB; el coeficiente de los impuestos sobre los ingresos en relación con el PIB; el porcentaje de superávit o déficit público en relación con el PIB; las transferencias sociales en relación con el PIB; el gasto público y privado en salud en relación con el PIB; el gasto público y privado en educación en relación con el PIB; el gasto público en orden público en relación con el PIB; la tasa de homicidios, robos, agresiones sexuales y de otro tipo por cada 1.000 habitantes; el índice de corrupción; la moral fiscal; el porcentaje de ninis (en logs); y los embarazos precoces (en logs).

Los resultados monetarios se expresan como porcentajes del PIB (λ). Cuando estos porcentajes son cercanos a cero, lo que ocurre en todos los casos excepto en el de los ingresos laborales, las estimaciones de los efectos del AEP y las CIB sobre λ se obtienen utilizando modelos lineales generalizados (MLG) en lugar de mínimos cuadrados ordinarios (MCO). En estas regresiones, las covariables son las utilizadas en la Ecuación (A.7), con la adición del PIB per cápita actual. Los resultados se muestran en el **Cuadro 3**.

Los efectos del AEP o las CIB sobre los resultados no monetarios (panel inferior del **Cuadro 3**) se estiman utilizando la estrategia VI expuesta anteriormente, que consiste en instrumentar el AEP o las CIB con el coeficiente de estudiantes por docente en el segundo ciclo de educación secundaria. Dado que este enfoque produce resultados muy insatisfactorios para la tasa de homicidios por cada 1.000 habitantes, para esta variable se utilizan estimaciones MCO. Para las tasas de violencia sexual, agresiones físicas y robos por cada 1.000 habitantes, expresadas como porcentajes de la tasa de homicidios, también se utilizan MCO. El **Cuadro 3** presenta las estimaciones del parámetro β_1 de la Ecuación (A.8) tanto para el AEP como para las CIB.

Cuadro 3. Los efectos del AEP y las CIB sobre los porcentajes λ y en los resultados no monetarios

	Abandono escolar prematuro	Competencias (cognitivas) inferiores a las básicas	Tipo de estimación
Porcentaje laboral del PIB	-0,051 (0,034)	-0,084** (0,042)	Mínimos Cuadrados Ordinarios
Impuestos sobre los ingresos en relación con el PIB	-0,158*** (0,042)	-0,197*** (0,058)	Modelos lineales generalizados
Superávit o déficit gubernamental (porcentaje del PIB)	-0,064* (0,033)	-0,129** (0,050)	Mínimos Cuadrados Ordinarios
Transferencias sociales en relación con el PIB	-0,025** (0,009)	-0,009 (0,012)	Modelos lineales generalizados
Gasto público en salud en relación con el PIB	-0,021** (0,008)	-0,017 (0,013)	Modelos lineales generalizados
Gasto público en educación en relación con el PIB	-0,002 (0,002)	-0,007** (0,003)	Modelos lineales generalizados
Gasto público en orden público en relación con el PIB	0,007* -0,004	0,005 -0,006	Modelos lineales generalizados
Gasto privado en salud en relación con el PIB	-0,008* (0,004)	-0,013* (0,007)	Modelos lineales generalizados
Gasto público en educación	-0,002*** (0,0006)	0,0003 -0,0007	Modelos lineales generalizados
Homicidios (por 1.000 habitantes)	0,231 (0,493)	1,913*** (0,630)	Mínimos Cuadrados Ordinarios
Índice de corrupción	9,701** (4,295)	10,240** (4,619)	Variables instrumentales
Moral fiscal	-0,073 (0,702)	-0,077 (0,771)	Variables instrumentales
Log (ninis)	0,746*** (0,272)	0,933*** (0,318)	Variables instrumentales
Log (embarazos precoces)	2,458*** (0,500)	2,993*** (0,533)	Variables instrumentales

Notas. Para los embarazos precoces, se utilizan AEP y CIB femeninos. Se utilizan una, dos y tres estrellas para representar la significación estadística a un nivel de confianza del 10 por ciento, 5 por ciento y 1 por ciento, respectivamente.

Fuente: Elaboración propia.

Este informe calcula los costos monetarios de la victimización por delincuencia utilizando investigaciones previas de McCollister et al. (2010) y Viscusi et al. (2017), quienes estiman el Valor de Vida Estadístico por país. Aunque la victimización por delincuencia no coincide con el costo económico total de la delincuencia, representa su mayor parte (Anderson, 2021).

B. El efecto de las competencias socioemocionales sobre el PIB per cápita

En principio, las CSE pueden afectar al PIB per cápita tanto directamente, condicionadas a otras medidas de educación como el AEP y las CIB, como indirectamente, afectando al AEP o las CIB.

Cómo se miden las CSE

La medida de las CSE es el Índice de los Cinco Grandes, derivado de las respuestas de las y los estudiantes al cuestionario PISA 2018 y normalizado para oscilar entre 0 y 100 puntos. El Índice de los Cinco Grandes corresponde al componente principal derivado de los porcentajes de estudiantes encuestados en PISA 2018 con poca conciencia, poca extraversión, elevado neuroticismo, poca apertura y poca amabilidad.

La primera medida es el porcentaje de estudiantes con poca conciencia en cada país. Se define como el porcentaje que está en desacuerdo o muy en desacuerdo con al menos la mitad de las siguientes afirmaciones: 1) "Una vez que empiezo una tarea, persisto hasta terminarla"; 2) "Encuentro satisfacción en trabajar tan duro como pueda"; 3) "Parte del placer que obtengo al hacer las cosas es cuando mejoro mi rendimiento anterior"; 4) "Si soy bueno en algo, prefiero seguir esforzándome para dominarlo que pasar a algo en lo que quizá sea bueno."

La segunda medida es el porcentaje de estudiantes con poca extraversión, o el porcentaje que está en desacuerdo o muy en desacuerdo con al menos la mitad de las afirmaciones: 1) "Hago amigos fácilmente en la escuela"; 2) "Siento que pertenezco en la escuela"; y 3) "Parece que le caigo bien a los demás estudiantes", y el porcentaje que está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación 4) "Me siento sólo/a en la escuela".

El porcentaje de estudiantes con elevado neuroticismo se calcula, por sexo, como el porcentaje que está de acuerdo o muy de acuerdo con al menos la mitad de las siguientes afirmaciones: 1) "Cuando estoy fracasando, me preocupa lo que los demás piensen de mí"; 2) "Cuando estoy fracasando, tengo miedo de no tener suficiente talento"; y 3) "Cuando estoy fracasando, esto me hace dudar de mis planes para el futuro", más el porcentaje que está en desacuerdo o muy en desacuerdo con al menos el 50 por ciento de las afirmaciones: 4) "Suelo arreglármelas de una forma u otra"; 5) "Siento que puedo manejar muchas cosas a la vez"; y 6) "Cuando me encuentro en una situación difícil, suelo encontrar la forma de salir de ella".

El porcentaje de estudiantes con poca apertura es el porcentaje que no responde "muy parecido a mí" o "en gran medida parecido a mí" a al menos la mitad de las siguientes afirmaciones: 1) "Quiero aprender cómo vive la gente en diferentes países"; 2) "Quiero aprender más sobre las religiones del mundo"; 3) "Me interesa cómo ven el mundo las personas

de diversas culturas"; 4) "Respeto a las personas de otras culturas como seres humanos iguales"; 5) "Trato a todas las personas con respeto independientemente de su origen cultural"; 6) "Doy espacio a las personas de diferentes culturas"; y 7) "Valoro las opiniones de las personas de diferentes culturas".

Por último, el porcentaje de estudiantes con poca amabilidad es el que no responde "muy parecido a mí" o "en gran medida parecido a mí" a al menos la mitad de las siguientes afirmaciones: 1) "Trato de ver todos los puntos de vista en un desacuerdo antes de tomar una decisión"; 2) "Creo que hay dos lados en cada tema y trato de ver los dos"; 3) "A veces trato de entender mejor a mis amigos imaginándome cómo se ven las cosas desde su perspectiva"; 4) "Antes de criticar a alguien, trato de imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su lugar"; 5) "Cuando estoy molesto con alguien, trato de adoptar la perspectiva de esa persona durante un rato"; 6) "Puedo cambiar mi comportamiento para responder a las necesidades de nuevas situaciones"; 7) "Puedo adaptarme a diferentes situaciones incluso cuando estoy bajo estrés o presión"; 8) "Puedo adaptarme fácilmente a una nueva cultura"; 9) "Cuando me encuentro en situaciones difíciles con otras personas, puedo pensar en una forma de resolver la situación"; y 10) "Soy capaz de superar mis dificultades al interactuar con personas de otras culturas".

El límite superior del índice (1) se alcanza cuando los porcentajes de estudiantes con poca conciencia, extraversión, apertura y amabilidad, y el porcentaje de estudiantes con elevado neuroticismo son todos iguales a cero. Simétricamente, el límite inferior (0) se alcanza cuando todos estos porcentajes son iguales a 1.

El efecto de las CSE en el crecimiento del PIB

Para estimar los efectos directos e indirectos de las CSE sobre el PIB se utilizan datos comparativos entre países. A diferencia del análisis anterior, que se centra en los efectos causales, el enfoque en este caso se basa en las asociaciones, debido a la dificultad de identificar una fuente exógena de variación de las CSE. En consecuencia, la interpretación de estos resultados debe abordarse con cautela.

Para determinar si las CSE tienen un efecto directo sobre el crecimiento del PIB, se realiza una regresión del crecimiento del PIB sobre las CSE, realizando un control teniendo en cuenta el AEP o las CIB. Las estimaciones del Cuadro 4 no muestran ninguna influencia directa de las CSE en el crecimiento, lo que sugiere que, si existe algún efecto, éste está mediado por el AEP y las CIB.

Cuadro 4. Efecto directo de las CSE sobre el crecimiento del PIB

	(1) Tasa de crecimiento anual del PIB	(2) Tasa de crecimiento anual del PIB
Índice de los Cinco Grandes x 1000	-0,484 (0,449)	-0,621 (0,461)
ESL	-0,079* (0,041)	
LBS		-0,047** (0,018)
Controls	Si	Si
Observations	57	58
R-squared	0,598	0,576

Notas. Los errores estándar robustos figuran entre paréntesis. Cada regresión incluye una constante, el PIB per cápita real en 2001, el nivel promedio de apertura, el logaritmo de la población promedio mayor de 15 años, el log del coeficiente promedio entre capital y PIB, el log del coeficiente promedio entre consumo gubernamental y PIB, el log del índice internacional de derechos de propiedad y variables binarias para los lugares con un porcentaje del territorio superior a la media en zonas tropicales y subtropicales y para los países que se han independizado recientemente.

Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar si las CSE tiene un impacto indirecto en el crecimiento del PIB, se realiza una regresión tanto del AEP como de las CIB sobre el índice de los Cinco Grandes y el conjunto habitual de controles. El **Cuadro 5** presenta las estimaciones de los efectos del índice de los Cinco Grandes sobre el AEP (columna 1) y las CIB (columna 2)

El cuadro muestra que el Índice de los Cinco Grandes está negativamente correlacionado con el AEP y las CIB. Sin embargo, esta correlación sólo es estadísticamente significativa en el caso de las CIB. Las estimaciones sugieren que un aumento de 10 puntos porcentuales en el índice se asocia con una reducción de 2,3 puntos porcentuales en el AEP y de casi 6 puntos porcentuales en las CIB. La robustez de estos resultados ante la presencia de variables inobservables se evalúa utilizando la prueba de Oster comentada anteriormente. Como se indica en el **Cuadro 5**, las estimaciones son robustas ante la presencia de variables inobservables.

Cuadro 5. Efecto indirecto de las CSE sobre el crecimiento del PIB

	(1) AEP	(2) CIB
Índice de los Cinco Grandes x100	-0,231 (0,171)	-0,597*** (0,171)
Controles	Si	Si
Observaciones	58	59
R-cuadrado	0,559	0,678
Estimación Oster x 100	-0,220	-0,460

Notas. Los errores estándar robustos figuran entre paréntesis. Cada regresión incluye una constante, el PIB per cápita real en 2001, el nivel promedio de apertura, el log de la población promedio mayor de 15 años, el log del coeficiente promedio entre capital y PIB, el log del coeficiente promedio entre consumo gubernamental y PIB, el log del índice internacional de derechos de propiedad y variables binarias para los lugares con un porcentaje del territorio superior a la media en zonas tropicales y subtropicales y para los países que se han independizado recientemente.

Fuente: Elaboración propia.

Pérdida de PIB debida a las CSE bajas

La pérdida de PIB asociada a las CSE bajas se estima calculando los niveles de AEP y CIB correspondientes al nivel actual del Índice de los Cinco Grandes (escenario de status quo) y al nivel máximo alcanzable del Índice de los Cinco Grandes (escenario de intervención).

A continuación, estos valores se introducen en la Ecuación (A.7) para calcular los impactos sobre el crecimiento del PIB en los dos escenarios. La pérdida de PIB debida a la falta de CSE es la diferencia entre el PIB en el status quo y en el escenario de intervención.



unesco

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



BETTER POLICIES FOR BETTER LIVES



The Commonwealth

El precio de la inacción

El costo global privado, fiscal y social de que los niños, niñas y jóvenes no aprendan

La educación es un derecho humano fundamental para todas y para todos. El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de las Naciones Unidas sobre educación ha recibido una atención considerable desde su adopción en 2015. Sin embargo, a más de la mitad del periodo de implementación, la consecución de la ambiciosa agenda de una educación de calidad inclusiva y equitativa para todas y todos en 2030 sigue siendo un desafío considerable para los países del mundo entero. Como muestra este estudio, el costo social de 10 billones de dólares de no educar a todas las niñas y todos los niños del mundo es demasiado elevado.



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible