



© UNESCO/Diana Quintela

## Cálculo del coste y financiación de la profesión docente

Una inversión estratégica en educación

### Documento de referencia

Este documento ha sido elaborado para informar los debates de la Cumbre Mundial sobre Docentes (2025). En él se examinan los retos y las oportunidades que plantea la estimación sostenible de los costes y financiación de la profesión docente, con especial atención a las estructuras salariales, la carga de trabajo, la ayuda internacional y la financiación innovadora. Basándose en datos mundiales y estudios de casos de países, este documento destaca la función fundamental de la movilización de los recursos nacionales, los riesgos de una dependencia excesiva de la financiación externa y a corto plazo, y las promesas de las reformas fiscales progresivas. El documento concluye con recomendaciones de políticas concretas, para alinear la financiación docente a los objetivos más amplios de educación y equidad. Este documento va dirigido a funcionarios públicos, planificadores de la educación, administradores y responsables políticos, en particular de los ministerios de educación, finanzas y planificación, encargados de la asignación presupuestaria, la política fiscal y la reforma del sector educativo. También está dirigido a los socios para el desarrollo y las instituciones financieras internacionales, los sindicatos docentes, las organizaciones de la sociedad civil y el público interesado en el tema.

## Índice

<b>Índice</b>	<b>2</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>3</b>
<b>Introducción: costes y financiación de soluciones a la crisis mundial de la enseñanza</b>	<b>3</b>
<b>Desafíos y prácticas idóneas en la financiación de la profesión docente</b>	<b>4</b>
Contexto y necesidades actuales de financiación	4
Impacto de la consolidación fiscal y de las medidas de austeridad	5
Evolución de la financiación nacional de la educación: limitaciones de la deuda y ajuste de la base imponible	5
Gasto de los hogares en educación y en el profesorado	7
Tendencias del apoyo internacional a la financiación de la educación y de los docentes	7
Financiación del desarrollo profesional del profesorado	8
Dinámicas público-privadas en la financiación de la profesión docente	9
<b>Retos y buenas prácticas en el cálculo de costes de la profesión docente</b>	<b>9</b>
Factores de coste y desafíos del personal docente en la provisión de docentes	9
Definir los costes de la formación de la profesión docente y del desarrollo profesional continuo	11
Reducción de los costes de despliegue de docentes	11
Empleo y condiciones laborales	12
Retribución de la profesión docente y estrategias de financiación	12
Tendencias de la financiación internacional y función de los donantes	13
Conclusión y recomendaciones de políticas para la financiación de los docentes	13
<b>Recomendaciones para los gobiernos</b>	<b>14</b>
<b>Recomendaciones para donantes y socios internacionales</b>	<b>15</b>
<b>Recomendaciones para docentes, sindicatos y otras partes interesadas</b>	<b>15</b>
<b>Referencias</b>	<b>16</b>

## Agradecimientos

Este documento de referencia ha sido elaborado bajo la dirección de Stefania Giannini, Subdirectora General de Educación de la UNESCO, y Borhene Chakroun, Director de su División de Políticas y Sistemas de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. El documento fue coordinado por Carlos Vargas, Jefe de la Sección de Desarrollo Docente de la UNESCO y Jefe de la Secretaría del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, y redactado por María Ron Balsara, Directora Ejecutiva del Centro de Derechos Económicos y Sociales. Este documento ha sido posible gracias a la orientación temática, el apoyo editorial y la asistencia técnica de los siguientes miembros de la Sección de Desarrollo Docente de la UNESCO y del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030: Peter Wallet, Ieva Raudonyte, Mirna Eskif, Matthew Thomas, Davide Ruscelli, Erin Chemery, Valérie Djioze, Anna Ewa Ruszkiewicz, Jack McNeill, Angela Crovace, Hélène Dumenil y Mara Vos

Carrero. La corrección lingüística del documento corrió a cargo de Andrew Johnston.

Agradecemos a las siguientes personas su valiosa contribución a la elaboración y el desarrollo de este documento mediante su revisión, sus comentarios y el suministro de material pertinente: Gregory Elacqua, Economista Principal de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo; Francisca Díaz y Francisco Miguens Campos, de la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago; Fata Rouane, Especialista de Programa en Educación de la Oficina Regional para África del IIPE de la UNESCO en Dakar; Suman Sachdeva, Especialista en Educación - Educación Primaria - Aprendizaje Básico en la UNICEF; Paula Razquin, Especialista de Programa en la UNESCO; Laura Gregory, Especialista Senior en Educación en el Banco Mundial; y Olaf Kooijmans, Asesor Senior en Finanzas, Sección de Cooperación Mundial para el ODS4 de la UNESCO y la Secretaría Interagencial.

## Introducción: costes y financiación de soluciones a la crisis mundial de la enseñanza

El mundo se enfrenta a una crisis creciente de la profesión docente. La escasez de docentes, las elevadas tasas de abandono y las brechas en las cualificaciones son cada vez mayores dentro de los países y entre ellos, mientras que las brechas en la financiación de la educación siguen aumentando. Como resultado, la comunidad educativa mundial está lejos de alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4): garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos (UNESCO e IEU, 2025).

Esta crisis tiene su origen, entre otras cosas, en las tensiones derivadas de la expansión de los sistemas educativos sin una inversión proporcional y sostenida en el personal docente. Aunque el número de estudiantes haya crecido y el acceso haya aumentado, en muchos países las aulas están abarrotadas y el número de docentes cualificados y motivados no ha crecido al mismo ritmo. En otros países, la combinación del envejecimiento de la población activa, el escaso atractivo de la profesión debido a la carga de trabajo y la remuneración, y la disminución de las matrículas en los programas de formación docente, han provocado la escasez y el abandono de la profesión. Aunque los salarios de los docentes suelen representar la mayor parte de los presupuestos educativos, esta inversión sigue siendo lamentablemente insuficiente en comparación con lo que se necesita para atraer, retener y

apoyar profesionalmente a los docentes (UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, TTF por sus siglas en inglés, 2024).

Sin embargo, esta difícil situación no se refiere únicamente a los gastos, sino también a la eficacia y equidad con la que se asignan los recursos. En muchos entornos, los salarios de los docentes pueden haber aumentado, pero siguen siendo inferiores a los de otras profesiones que requieren cualificaciones comparables, lo que socava los esfuerzos por contratar y retener a los mejores candidatos. Al mismo tiempo, las crecientes presiones fiscales debidas al cambio demográfico, al servicio de la deuda y, en algunos contextos, los recortes de la ayuda internacional, amenazan la sostenibilidad de la financiación de la educación pública (UNESCO y TTF, 2024).

La primera sección de este documento articula el carácter general y los retos de la financiación de la profesión docente, así como las soluciones comunes. La segunda sección examina algunos de los retos hallados y los éxitos logrados, en el cálculo de los costes de la profesión docente, mientras que la tercera ofrece recomendaciones de políticas prácticas para los gobiernos, los donantes y los socios internacionales, así como para los docentes, los sindicatos docentes y otras partes interesadas.

## Desafíos y prácticas idóneas en la financiación de la profesión docente

En la mayoría de los países, la financiación de la profesión docente representa la mayor parte del gasto recurrente en educación. Los salarios de los docentes representan entre el 60% y el 95% del gasto público recurrente en educación en África subsahariana, América Latina y Asia meridional (UNESCO, 2023).

Esta estructura financiera plantea un dilema político crítico: mientras que compensar adecuadamente a los docentes es necesario para la contratación y la retención, las nóminas elevadas limitan los recursos para contribuciones no salariales, infraestructuras y reformas del sistema.

## Contexto y necesidades actuales de financiación

En 2030, se necesitarán 44 millones de docentes más para garantizar la enseñanza primaria y secundaria. En la enseñanza primaria se necesitarán 12,8 millones de docentes adicionales, de los cuales 2,9 millones cubrirían nuevos puestos, con un coste de 12.800 millones de \$EE.UU. (Tabla 1). En la enseñanza secundaria se necesitarán 31,1 millones de nuevos docentes - 7,4 millones solo en el África subsahariana - con un coste total de 106.800 millones de \$EE.UU. Esto significa que, a escala mundial, se necesitan 120.000 millones de \$EE.UU. anuales adicionales, para cubrir los nuevos salarios de aquí a 2030 (UNESCO y TTF, 2024).

Otra opción es aumentar el presupuesto en educación, incluido el aumento del presupuesto nacional a través de

medidas como frenar la evasión fiscal (Ron Balsera, 2018; NORRAG, 2020).

Mientras que muchos sistemas educativos se enfrentan a una falta crónica de financiación, algunos países han tomado medidas decididas. Jordania aumentó la proporción del gasto público destinada a la educación del 12,5% en 2016 al 17% en 2022, para aliviar la escasez de docentes y las presiones relacionadas con los refugiados (UNESCO, 2023). Estas medidas demuestran la viabilidad de la reforma, pero las persistentes brechas mundiales revelan la necesidad de un compromiso más amplio.

**Tableau 1 :Tabla 1: Gasto adicional estimado para financiar los nuevos docentes necesarios de aquí a 2030**

Región ODS	Gasto total en educación (millones de \$EE.UU., constante 2015) <sup>1</sup>	Financiación total necesaria para nuevos puestos de docentes (millones de \$EE.UU., constante 2015)		Presupuesto adicional necesario (en porcentaje del gasto total en educación)		
		Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Total
Asia Central	19.025	250,1	1.570,20	1,31 %	8,25 %	9,57 %
Asia Oriental	785.215	58	15.854,90	0,01 %	2,02 %	2,03 %
Europa y América del Norte	2.243.967	589,1	4.887,20	0,03 %	0,22 %	0,24 %
América Latina y Caribe	287.155	337,4	4.453,60	0,12 %	1,55 %	1,67 %
África del Norte y Asia Occidental	138.795	2.708,90	13.930,70	1,95 %	10,04 %	11,99 %
Oceanía	101.212	99,6	952,7	0,10 %	0,94 %	1,04 %
Sudeste Asiático	96.282	926	2.514,10	0,96 %	2,61 %	3,57 %
Asia Meridional	170.258	1.319,70	23.931,80	0,78 %	14,06 %	14,83 %
África Subsahariana	56.960	6.481,00	38.708,40	11,38 %	67,96 %	79,34 %
<b>Total</b>	<b>3.898.868</b>	<b>12.769,80</b>	<b>106.803,60</b>	<b>0,33 %</b>	<b>2,74 %</b>	<b>3,07 %</b>

Fuente: UNESCO y TTF, 2024: 135 basado en Ramírez et al. en preparación.

Nota: [1] Gasto total público en educación (en % del PIB). Último año disponible por país.

## Impacto de la consolidación fiscal y de las medidas de austeridad

La actual escasez de docentes se debe en parte a los efectos de la austeridad fiscal en los presupuestos educativos y, concretamente, en la financiación de la profesión docente. Las políticas de austeridad, respaldadas por el FMI, han provocado graves restricciones en la masa salarial del sector público en más de 30 países africanos y asiáticos, con repercusiones directas en la contratación, la formación y la remuneración de los docentes (ActionAid, 2023). Sin embargo, las directrices del FMI también reconocen que “el gasto social desempeña un papel fundamental como palanca clave para promover el crecimiento inclusivo, abordar la desigualdad, proteger a los grupos vulnerables durante los procesos de cambio y ajuste estructural, mantener el consumo estable a lo largo de la vida y estabilizar la demanda durante las crisis económicas” (FMI, 2024a: 2).

En países como Ghana, Nepal y Uganda, las congelaciones o reducciones de la masa salarial pública provocaron un aumento de la proporción de alumnos por docente, el estancamiento de los salarios y la contratación de docentes con salarios inferiores (Ortiz y Cummins, 2021). En Zambia, las medidas de consolidación fiscal de 2020 provocaron la congelación de la contratación de nuevos docentes, a pesar de la grave escasez existente, lo que agravó las desigualdades en el acceso a la educación (ActionAid, 2023).

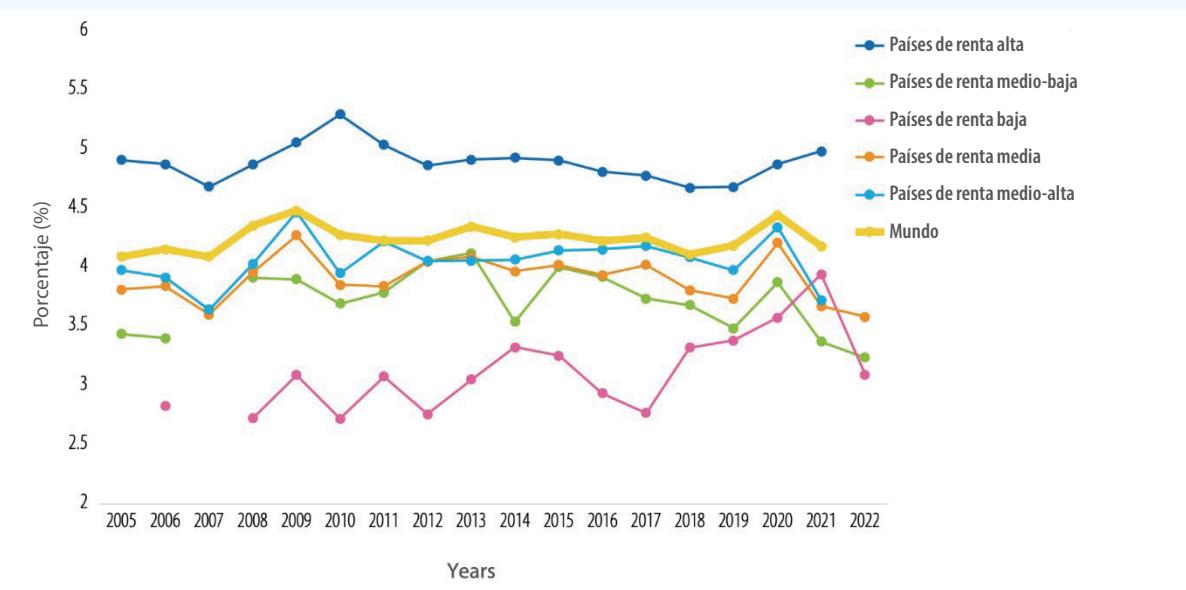
El presupuesto nacional de Zambia, para el 2022, buscó invertir esta tendencia mediante la contratación de 30.000 docentes, mejorando notablemente la proporción de alumnos por profesor (Gobierno de Zambia, 2022).

## Evolución de la financiación nacional de la educación: limitaciones de la deuda y ajuste de la base imponible

El gasto público nacional sigue siendo la principal fuente de financiación de la educación en todo el mundo. Los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2023) indican que los presupuestos públicos destinados a educación han aumentado modestamente en términos absolutos en muchos

países de renta baja y media, pero su porcentaje del PIB, o del gasto público total, se ha estancado o ha disminuido, sobre todo en los países de renta baja, como puede observarse en la Figura 1.

**Figure 1 : Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB, par groupe de pays, 2005-2022**



Fuente: UNESCO y TTF, 2024: 119 basado en el Banco Mundial 2023c. Basado en el Instituto de Estadística de la UNESCO 2024. Fecha de consulta de la base de datos: 28 de diciembre de 2023

Mientras que 52 países aumentaron sus presupuestos de educación en 2021, 32 los redujeron en términos reales, principalmente debido al aumento de las obligaciones derivadas del servicio de la deuda (ActionAid, 2023).

La deuda pública, como porcentaje del PIB, ha aumentado en los países de renta baja y media, limitando el espacio fiscal para la inversión en el sector social (UNESCO, 2023). El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones

Unidas subraya que el pago de la deuda no debe comprometer la obligación de un Estado de garantizar una educación gratuita y de calidad, mientras que el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas advierte que 3.300 millones de personas viven en países donde los gobiernos gastan más en el pago de la deuda que en los servicios públicos esenciales, como la sanidad y la educación (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2025).

En muchas naciones africanas, el servicio de la deuda externa consume más del 20% del gasto público: "entre 2021 y 2023, África gastó 70 dólares per cápita en el pago de intereses, una cifra significativamente superior a los 63 dólares per cápita que gastó en educación" (UNCTAD, 2025): 20).

En los 78 países que son elegibles para recibir financiación concesional de la Asociación Internacional de Fomento (AIF) del Banco Mundial, los pagos de intereses de la deuda se han cuadruplicado en la última década, hasta alcanzar los 35.000 millones de dólares en 2023 (UNESCO, 2025a). Estas presiones han contribuido a la disminución de los presupuestos de educación, lo que a su vez ha agravado la escasez de docentes, el abandono de la profesión y la excesiva dependencia de docentes contratados en condiciones precarias, con menor remuneración y cualificación. Ghana, la República del Congo y Zambia, por ejemplo, han reducido sus presupuestos de educación, para hacer frente a los crecientes costes de endeudamiento (Banco Mundial y UNESCO, 2024). Esta situación también se observa en Malawi y Mozambique, donde los pagos del servicio de la deuda superan los presupuestos de educación, lo que socava el progreso hacia la consecución las metas del ODS 4. Túnez, que históricamente ha dedicado parte importante del gasto público a la educación (por encima del 20% del presupuesto nacional), corre el riesgo de sufrir congelaciones salariales que afecten al profesorado, debido a los recientes planes de consolidación fiscal respaldados por el FMI (Diwan et al., 2024; ActionAid, 2023).

La capacidad de un país para financiar de forma sostenible su sistema educativo está intrínsecamente relacionada con la solidez y equidad de su base fiscal nacional (UNESCO y TTF, 2024).

Unos sistemas fiscales progresivos y eficientes son fundamentales para generar los ingresos nacionales necesarios que permitan financiar adecuadamente los servicios públicos a largo plazo (NORRAG, 2020; Ron Balsara et al., 2024).

La relación entre impuestos y PIB, un indicador de la solidez de las bases imponibles, varía mucho de un país a otro, desde menos del 10% en varios Estados de África subsahariana, hasta más del 30% en países de renta alta (UNU-WIDER, 2023). Estas desigualdades tienen consecuencias directas para la financiación de la educación. Aunque las referencias internacionales recomiendan asignar entre el 4% y el 6% del

PIB a la educación, los países con bases imponibles débiles suelen tener dificultades para alcanzar incluso el umbral más bajo (UNESCO, 2023).

En Ghana, por ejemplo, aunque los ingresos fiscales en porcentaje del PIB han mejorado ligeramente, los presupuestos de educación siguen siendo limitados.

De 2022 a 2023, el presupuesto educativo disminuyó del 4,06% al 3,09% del PIB, y del 15,05% al 12,97% del gasto público, lo que llevó a seguir dependiendo de docentes contratados por la comunidad y de mecanismos reparto de costes a nivel de los hogares (ActionAid, 2023). En Kenia y Uganda, las estructuras fiscales no equitativas y los amplios incentivos fiscales a las empresas multinacionales erosionan la base de ingresos necesaria para la inversión en educación pública, lo que se traduce en una falta de recursos para contratar a más docentes (Ron Balsara, 2018).

Sin embargo, los esfuerzos para alinear la política fiscal con las prioridades de financiación de la educación han mostrado resultados prometedores en algunos países:

1. Senegal aplicó, en 2021, una tasa educativa sobre las rentas altas, cuyos ingresos se destinaron a incrementar los sueldos de los docentes y a campañas de contratación (UNESCO, 2023).
2. Mozambique introdujo reformas para reducir las perjudiciales exenciones fiscales, aumentando el espacio fiscal interno en un 1,2% del PIB, parte del cual se destinó al sector educativo (ActionAid, 2023).
3. La constitución brasileña de 1988 obliga sus estados y municipios a destinar al menos el 25% de sus ingresos a la educación (Brasil, 1988).
4. Etiopía asignó un mínimo del 20% del presupuesto nacional a la educación, manteniendo una inversión constante en la contratación de docentes y en programas de desarrollo profesional, incluso en medio de recesiones económicas (Ministerio de Educación Etiope, 2021).

Otras estrategias para asignar fondos adicionales a la educación incluyen los canjes de deuda, en los que se elimina o reduce parte de la deuda a cambio de un compromiso de inversión en diferentes sectores, incluido el de la educación (FMI, 2024b). Este tipo de canje de deuda ha sido utilizado en Costa de Marfil (Banco Mundial, 2024). Aunque existe un alto interés en iniciativas de este tipo, como la herramienta de financiación Debt2Ed de la Alianza Mundial por la Educación (AME), deben tenerse en cuenta algunas preocupaciones como "los costes de oportunidad para el solicitante del préstamo y los donantes, dadas las complejidades del canje y los costes de la transacción" (FMI, 2024b): 6).

## Gasto de los hogares en educación y en el profesorado

Aunque los fondos públicos siguen siendo la principal fuente de financiación de los sistemas educativos en todo el mundo, en los países de renta baja las contribuciones de los hogares, tanto formales (como el pago de la enseñanza privada) como informales (por ejemplo, las aportaciones a las asociaciones de padres y docentes, fondos de desarrollo escolar, etc.), se han convertido cada vez más en un elemento fundamental y, a menudo oneroso, para sostener el empleo de los docentes y la prestación de la enseñanza. En más de un tercio de los países de África subsahariana, los hogares aportan más del 30% del gasto total en educación, incluidos los pagos de las matrículas escolares, las tasas y los salarios de los docentes contratados por la comunidad (UNESCO, 2023).

En los países de renta baja y media, las políticas de reparto de los costes, impulsadas por la austeridad y la falta de inversión pública, han trasladado la carga financiera de la educación a las familias, afectando de forma desproporcionada a los más pobres y agravando la desigualdad educativa. Esta forma de privatización por defecto socava el derecho a una educación gratuita y de calidad y lleva a la proliferación de docentes comunitarios no cualificados y mal pagados, financiados a través de medios informales, como las contribuciones de la comunidad y otras cuotas recaudadas por las escuelas de las familias de los alumnos (Ron Balsera, 2018, 2025).

En las zonas rurales de Chad, han surgido escuelas gestionadas por la comunidad como respuesta a la escasez de docentes, en las que los padres contribuyen directamente a los salarios de los docentes. Más del 60% de los docentes de primaria están empleados por asociaciones de padres, y reciben salarios irregulares y de subsistencia (ActionAid, 2023). Del mismo modo, en algunas partes de Ghana, Kenia y

Uganda, los hogares desempeñan un papel cada vez mayor en la financiación del personal de la educación básica, a través de las cuotas de las asociaciones de padres y docentes, y de contribuciones informales (ActionAid, 2023). Muchos alumnos cuyas familias no pueden pagar estas cuotas quedan excluidos de la escolarización, incluso en las escuelas primarias públicas de las zonas rurales.

En Ghana, una encuesta sobre los costes para los hogares, realizada en 2021 por ActionAid (2023), reveló que el 75% de los padres de las zonas rurales contribuían económicamente a la contratación de personal escolar adicional, a menudo constituida por docentes sin formación, en respuesta a la congelación de las contrataciones oficiales. La consecuencia fiscal es un cuerpo docente dividido, con docentes funcionarios formales que reciben salarios y beneficios regulares, mientras que los docentes comunitarios soportan condiciones de empleo precarias, lo que perpetúa las desigualdades en la calidad de la educación y en el bienestar de los docentes, y desbarata los esfuerzos por alcanzar los objetivos nacionales de educación.

Las clases particulares son un fenómeno mundial creciente que supone una carga económica para los hogares y erosiona la equidad en la educación. En algunos casos, las clases particulares pueden llevar a que los docentes privilegien las clases particulares remuneradas, en detrimento de sus obligaciones formales (UNESCO, 2025b). En Egipto, los pagos informales por clases particulares constituyen parte importante del gasto de los hogares, debido a los bajos salarios de los docentes y a la excesiva dependencia de las ayudas extraescolares (UNESCO, 2021). Esto refuerza un doble sistema de la economía de la educación.

## Tendencias del apoyo internacional a la financiación de la educación y de los docentes

La ayuda internacional ha desempeñado históricamente una función crucial, como complemento de los presupuestos nacionales de educación, en particular para la contratación, formación y apoyo salarial de los docentes, en los países de renta baja y media. Los donantes apoyan la educación de diferentes maneras, por ejemplo mediante un apoyo presupuestario, financiación básica, asistencia técnica y fondos comunes, incluida la Alianza Mundial por la Educación (AME), que desembolsó 454 millones de \$EE.UU. entre 2021 y 2022 (Banco Mundial y UNESCO, 2024). En los últimos años, sin embargo, la ayuda oficial al desarrollo (AOD) destinada a la educación se ha estancado. Entre 2010 y 2022, la AOD para la educación aumentó de un 41%. La educación básica suele recibir la mayor parte de esta financiación (el 46,1% en 2022), pero este porcentaje ha disminuido recientemente. En 2022,

la cuota de la enseñanza secundaria aumentó, alcanzando el 25,8% y la postsecundaria el 28,1%. Sin embargo, la cuota de la educación en el total de la AOD disminuyó del 9,3% en 2019 al 7,6% en 2022, y las asignaciones a la financiación de los docentes experimentaron tendencias similares (Banco Mundial y UNESCO, 2024).

Las preferencias de los donantes favorecen cada vez más los resultados medibles a corto plazo, frente a las inversiones sistémicas, como la ampliación del personal y la remuneración de los docentes. Esto ha dado lugar a una proliferación de docentes contratados en condiciones precarias, financiados de forma externa, y a programas de formación de alcance limitado (Verger y Moschetti, 2017). Los organismos de ejecución se han multiplicado y la financiación se ha fragmentado, con un

tamaño de los proyectos apoyados por la ayuda al desarrollo cada vez menor entre 2005 y 2023 (Ndabananiye et al., 2025). En Burkina Faso, los programas paralelos de contratación de docentes financiados por donantes, entraron en conflicto con los estatutos nacionales de empleo docente, sembrando malestar laboral y conflictos jurídicos. La coordinación y la responsabilidad de los donantes deben reforzarse para que estén en consonancia con los planes nacionales. El Banco Mundial está desarrollando nuevos instrumentos para satisfacer algunas de estas necesidades, como la financiación del Programa para Resultados (P4R) y el Enfoque Programático Multifase (MPA) (Nagnon, en preparación).

Sin embargo, si se armoniza la financiación, se puede reforzar tanto el bienestar de los docentes como la eficacia del sistema. La Comisión de Servicios Docentes de Sierra Leona, con el apoyo de Irish Aid y la AME, ha integrado los fondos de los donantes en un sistema unificado de nóminas y de progresión

profesional, mejorando las políticas de desarrollo de la carrera, regularidad salarial y estándares profesionales (Mackintosh et al., 2020).

Los marcos emergentes de cooperación internacional ofrecen nuevas oportunidades y riesgos, incluyendo el Fondo para los Resultados Educativos (EOF por sus siglas en inglés) y los modelos de financiación basados en resultados, en los que los pagos o becas están vinculados con la consecución de resultados previamente acordados y verificados.

Aunque estos marcos puedan mejorar la rendición de cuentas, también pueden fomentar una dependencia excesiva de la provisión privada y de los pagos basados en resultados. Esto puede dejar de lado los objetivos de equidad y la inversión del sector público, además de promover la competencia en lugar de la colaboración en la política y la práctica docente.

## Financiación del desarrollo profesional del profesorado

La financiación del desarrollo profesional de los docentes puede ser pública, privada o mixta (Ron Balsera et al., 2016). La formación de la profesión docente se financia tradicionalmente con fondos públicos, aunque cada vez participan más organizaciones de la sociedad civil, organizaciones internacionales y donantes. La financiación de la formación inicial de la profesión docente (FIP) es un elemento crítico, aunque a menudo ignorado, de las estrategias nacionales de financiación de la educación. La formación inicial de la profesión docente incluye los programas de formación formal, a menudo impartidos en universidades o escuelas de magisterio, en los que los futuros docentes adquieren conocimientos, habilidades y enfoques pedagógicos fundamentales antes de empezar a trabajar. La UNESCO (2022b) subraya que muchos países, especialmente en contextos de rentas bajas y medias, tienen dificultades para invertir adecuadamente en formación inicial de calidad, a pesar de su función esencial para abordar la persistente escasez de docentes y mejorar los resultados educativos.

El desarrollo profesional continuo (DPC), completado por los docentes en activo cuando ya trabajan, puede compensar una formación inicial inadecuada, insuficiente o ineficaz. El desarrollo profesional continuo está reconocido universalmente por ser esencial para mejorar las competencias docentes, la calidad de la enseñanza y los resultados educativos. La motivación del personal docente, la calidad de la enseñanza y su retención dependen de un desarrollo profesional continuo de alta calidad, especialmente en contextos desatendidos (UNESCO y TTF, 2024). Por ejemplo, en Rwanda, los programas de desarrollo profesional continuo han desempeñado un papel fundamental en la introducción de planes de estudio basados en competencias para docentes formados bajo sistemas anteriores (UNESCO, 2022b). En India, iniciativas nacionales específicas de desarrollo profesional continuo, como Diksha y Nishtha, han colmado déficits difundidos en materia de alfabetización digital y prácticas

educativas inclusivas (Banerjee y Biswas, 2025). En China, una inversión pública de 2.200 millones de CNY en 2020 apoyó el desarrollo profesional de los docentes de regiones desfavorecidas a través de un programa nacional de formación descentralizado, lo que ilustra cómo una financiación pública sostenida puede ampliar el acceso equitativo al aprendizaje profesional docente (UNESCO, 2022b). Estos casos ilustran cómo el desarrollo profesional continuo no solo puede actualizar y perfeccionar las habilidades de los docentes, sino también colmar déficits en sus conocimientos y apoyar adaptaciones, cuando los cambios sistémicos exigen nuevas competencias.

En teoría, el desarrollo profesional docente eficaz ofrece incentivos, oportunidades de practicar nuevas habilidades y seguimiento cuando los docentes regresan a sus aulas. En la práctica, sin embargo, lo que se ofrece puede quedarse muy atrás, como lo reveló una revisión de 139 programas de desarrollo profesional continuo financiados por los gobiernos de 14 países (Popova et al., 2022). El estudio constató que, en comparación con los programas evaluados de mayor rendimiento - que vinculan la participación con incentivos profesionales, se centran en materias específicas, incluyen la puesta en práctica de las lecciones y ofrecen tutorías de seguimiento - , solo la mitad de los programas a gran escala ofrecen incentivos o seguimiento, y pocos incluyen tiempo de práctica entre docentes. En última instancia, estas limitaciones reducen el impacto de estos programas en las competencias de los docentes y los resultados de los alumnos.

En más de la mitad de los países encuestados en África subsahariana, el gasto en desarrollo profesional continuo representa menos del 2% del gasto total recurrente en educación (UNESCO y TTF, 2024). La consecuencia son programas de formación esporádicos y dependientes de los donantes, que carecen de coherencia y sostenibilidad. Un ejemplo puede verse en Uganda, donde una auditoría

realizada en 2022 por el Ministerio de Educación reveló que más del 70% de los docentes de las escuelas primarias públicas no habían participado en ninguna formación continua profesional en los cinco años anteriores (UNESCO, 2023).

Integrar la financiación del desarrollo profesional continuo en los marcos salariales nacionales es esencial para evitar sistemas

paralelos, impulsados por los donantes, que fragmenten el personal docente. Descuidar el desarrollo profesional en la financiación pública perpetúa las disparidades en la calidad de la enseñanza y refuerza las desigualdades educativas (Walker et al, 2019).

## Dinámicas público-privadas en la financiación de la profesión docente

En el panorama mundial de la financiación de la educación han proliferado las alianzas público-privadas (APP) y modelos basados en el mercado, que se extienden cada vez más a la contratación, la formación y la remuneración de la profesión docente.<sup>1</sup> Las alianzas público-privadas en la educación han surgido en todo el mundo, a medida que los gobiernos tratan de ampliar el acceso, mejorar la eficiencia, introducir la innovación y compensar las limitaciones de recursos dentro de los sistemas de la educación pública (UNESCO, 2021). Las alianzas público-privadas forman parte de un marco político neoliberal más amplio, en el que la función del Estado pasa de proveedor directo a regulador y facilitador, y la gobernanza de la educación implica cada vez más redes políticas transnacionales (Robertson, 2012).

Un caso destacado es la iniciativa Partnership Schools for Liberia (PSL), en la que proveedores privados gestionan escuelas públicas a través de contratos con el gobierno. Según evaluaciones independientes, si bien los resultados del aprendizaje de los alumnos mejoraron modestamente, los contratos de los docentes de las escuelas de alianzas público-privadas ofrecían salarios más bajos, menos beneficios y poca seguridad laboral, en comparación con sus equivalentes del sector público (Romero et al., 2020).

De forma similar, en el sector de las escuelas privadas de Kenya, los docentes suelen tener contratos eventuales con una formación limitada (Edwards Jr. et al., 2015). Estos acuerdos suelen eludir las comisiones nacionales del servicio docente y las estructuras salariales, creando un grupo de personal docente paralelo y desregulado. Los docentes recibían salarios más bajos cuando los programas implicaban la externalización de la escolarización a centros privados, lo que puede crear tensiones (Crawfurd et al., 2024). En India y Kenya, los docentes que trabajan en escuelas privadas subvencionadas por el gobierno se han movilizado para exigir la igualdad salarial con sus homólogos de las escuelas públicas. Las modestas y discutidas mejoras en el aprendizaje y los ahorros en costes no compensan las tensiones creadas ni las preocupaciones en materia de equidad, especialmente a largo plazo (Crawfurd et al., 2024).

Aunque las alianzas público-privadas puedan movilizar recursos adicionales, con frecuencia dan prioridad a la rentabilidad por encima de la calidad pedagógica y los derechos laborales (Verger, 2017). Cualquier ampliación de los acuerdos de colaboración público-privada debe estar sujeta a una estricta supervisión pública, a la alineación con los planes nacionales de educación y a la protección del profesorado.

## Retos y buenas prácticas en el cálculo de costes de la profesión docente

### Factores de coste y desafíos del personal docente en la provisión de docentes

Las políticas eficaces de contratación y retención de la profesión docente son fundamentales para alcanzar los objetivos educativos, pero siguen estando plagadas de problemas de implementación que dificultan la financiación y la gestión. Las tendencias demográficas, el aumento de la población en edad escolar en África subsahariana y en partes del sur de Asia, y el desgaste debido a las malas condiciones laborales, agravan la escasez de docentes (UNESCO y TTF, 2024). Será necesario contratar 44 millones de nuevos docentes en todo el mundo de aquí a 2030, para cumplir las

metas de referencia del ODS 4 (UNESCO y TTF, 2024) y al menos 6 millones más para alcanzar la escolarización universal para un año de educación preescolar, de aquí a 2030 (UNESCO y UNICEF, 2024). Mientras que el cambio demográfico alimenta la demanda, las restricciones fiscales y el desgaste de la profesión docente, crean bloqueos financieros y logísticos. En muchos países, el envejecimiento del profesorado, los desequilibrios de género y la distribución geográfica desigual, aumentan los costes asociados a la contratación y a la estabilización del personal docente (UNESCO y TTF, 2024).

1 Conforme con la UNESCO (2021), este documento de referencia entiende por: Escuelas públicas: Escuelas que son propiedad del gobierno, financiadas y gestionadas por él mismo, que ofrecen educación gratuita o fuertemente subvencionada y que rinden cuentas ante las autoridades públicas. Escuelas privadas: Escuelas que son propiedad, están financiadas y gestionadas por entidades no gubernamentales, incluidos particulares, organizaciones religiosas o empresas. Suelen cobrar cuotas y no están gestionadas directamente por el Estado. Escuelas de alianza público-privada (APP): Escuelas que implican una colaboración formal entre el gobierno y entidades privadas, en la prestación de servicios educativos. El Estado puede financiar o regular estas escuelas, mientras que los agentes privados gestionan las operaciones, con el objetivo de combinar la supervisión pública con la eficiencia del sector privado.

Los cambios demográficos presentan tanto oportunidades, como presiones financieras para los sistemas educativos. Se prevé que África subsahariana experimente un aumento del 30% de su población en edad escolar de aquí a 2030, lo que requerirá un aumento correspondiente del 50% del personal docente, para mantener las proporciones actuales de alumnos por profesor (UNESCO y TTF, 2024). No satisfacer esta demanda agravará las desigualdades existentes, sobre todo en las zonas rurales y marginadas.

Una planificación eficaz requiere que la formación inicial de la profesión docente y las estrategias de despliegue estén en consonancia con las pautas de admisión de alumnos. Sin embargo, las tendencias en la oferta de docentes no suelen seguir el ritmo de la evolución de la demanda demográfica. En África Oriental, las zonas urbanas tienen el doble de alumnos por profesor que las regiones rurales (Ramírez et al., en preparación). Estos desequilibrios tienen repercusiones directas en los costes: la contratación de docentes en zonas remotas suele requerir incentivos económicos como subsidios para la vivienda, indemnizaciones por las condiciones de vida difíciles y subvenciones para el transporte.

En 2015, China “puso en marcha el Plan de Apoyo al Profesorado Rural para ampliar las ayudas a un mayor número de educadores rurales en forma de subvenciones mensuales, prestaciones sanitarias más allá del seguro médico básico, ayudas para préstamos estudiantiles y subsidios para la vivienda (alojamiento gratuito en residencias universitarias o ayudas para adquirir una propiedad a plazos)” (UNESCO y TTF, 2024: 92). Utilizando las evidencias empíricas de Chile, Elacqua et al. (2019) hallaron que los incentivos monetarios específicos aumentaron la retención de maestros talentosos en escuelas desfavorecidas.

Algunos gobiernos han adoptado políticas de despliegue centradas en la equidad, para afrontar estos retos de forma equilibrada en la relación costes-eficacia. En la República de Corea, un sistema de rotación combinado con incentivos como una paga extra, cargas de trabajo más leves y oportunidades de promoción, han ayudado a garantizar una distribución más equitativa de los docentes con experiencia entre las escuelas rurales y urbanas (OCDE, 2018a; Jeong y Luschei, 2019). Perú ha puesto en marcha incentivos monetarios para los docentes que trabajan en zonas desfavorecidas, sobre todo en las zonas rurales y más pobres (Elacqua et al., 2020). Del mismo modo, el plan de incentivos para maestros rurales de Gambia aumentó el número de docentes rurales en un 20% mediante incentivos para la vivienda, el transporte y la promoción profesional (Pugatch y Schroeder, 2014). Las bases de datos DAC y CRS 2023 de la OCDE muestran que los donantes internacionales financian cada vez más programas de incentivos para el despliegue, pero advierten de que estas ayudas suelen estar basadas en proyectos y limitadas en el tiempo. La integración de estas iniciativas en los presupuestos nacionales de educación promovería la sostenibilidad a largo plazo UNESCO (2023).

Las transiciones demográficas en otras regiones pueden presentar oportunidades para aliviar las presiones de financiación del personal docente relacionadas con los costes salariales. En Asia Meridional, donde se prevé que la población en edad escolar disminuya de forma constante, el cambio demográfico por sí solo podría liberar recursos equivalentes a 0,6 puntos porcentuales del PIB en educación básica de aquí a 2050 (Marchionni et al., en preparación).

Esto podría crear un espacio fiscal para mejorar las competencias docentes, la calidad de la enseñanza, las condiciones laborales y la equidad en el despliegue, incluso después de alcanzar la educación básica universal, mientras que también se prevén ahorros adicionales inferiores en la enseñanza preescolar y terciaria.

Sin embargo, como lo demuestra la experiencia internacional, las limitaciones estructurales, políticas e institucionales pueden impedir que la disminución del número de alumnos se traduzca automáticamente en un gasto más eficiente. En los países de la OCDE, por ejemplo, los esfuerzos de consolidación escolar a menudo se enfrentan a la oposición política local y a preocupaciones sobre la identidad de la comunidad (OCDE, 2017).

En Lituania, a pesar de un descenso del 36% de la población en edad escolar entre 2000 y 2016, los costes por alumno aumentaron, ya que las pequeñas escuelas rurales infrautilizadas permanecieron abiertas debido a la resistencia local y a los escasos incentivos para la consolidación (Sutherland et al., 2007).

El abandono de la profesión docente representa una de las cargas financieras más importantes y, a menudo, menos conocidas de los sistemas educativos de todo el mundo. Los elevados índices de rotación no solo interrumpen la continuidad del aprendizaje, sino que también generan importantes costes de contratación, integración y formación, lo que ejerce presión sobre unos presupuestos educativos ya de por sí limitados (UNESCO y TTF, 2024). De hecho, en Estados Unidos, la rotación de docentes cuesta a los distritos más de 8.000 millones de dólares al año, teniendo en cuenta los gastos relacionados con la contratación, el desarrollo profesional y la disminución de los resultados de los alumnos, debido a la discontinuidad de la instrucción (Goldring et al., 2014; Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017). Mientras tanto, en Inglaterra, la rotación de docentes cuesta al erario público 2.100 millones de libras anuales en contratación, integración y pérdida de productividad (Buchanan et al., 2018).

Los índices de rotación son todavía mayores en las escuelas que atienden a comunidades marginadas y de renta baja, agravando las desigualdades educativas e inflando los costes, debido a los repetidos ciclos de contratación y formación (Sorenson y Ladd, 2020). Para hacer frente a estas tasas de abandono desproporcionadas, el empleo de docentes comunitarios y con contratos precarios se ha convertido en una estrategia generalizada de reducción de costes en los países de renta baja y media, sobre todo en contextos de

restricción fiscal y rápido crecimiento demográfico. Aunque este enfoque alivie temporalmente la escasez de docentes, a menudo compromete la calidad de la educación y los derechos laborales, con complejas implicaciones financieras.

Los países de renta baja y media recurren cada vez más a docentes comunitarios y con contratos temporales, como medida de contención de costes. Sin embargo, esta estrategia suele traducirse en personal poco cualificado y mal remunerado, lo que reduce la calidad de la enseñanza y perpetúa las desigualdades. Los docentes contratados en África Occidental suelen ganar entre un 30 y un 50% menos que sus homólogos permanentes. Aunque esto reduzca las presiones inmediatas sobre la masa salarial, agrava las ineficiencias del sistema a largo plazo, debido a la elevada rotación de personal, la escasa motivación y la calidad variable de la enseñanza (Chudgar y Dembele, en preparación). La incorporación gradual de docentes con contratos temporales y cualificados a la función pública es fiscalmente

prudente y mejora la equidad (UNESCO, 2023). Los estudios de casos de Senegal y Togo demuestran que la integración de docentes en condiciones precarias y la provisión de una formación continua estandarizada cuando están en activo, mejoraron los resultados del aprendizaje y estabilizaron la oferta de docentes, sin inflar significativamente los costes recurrentes (Diatta, A., en preparación).

El apoyo de los donantes a los programas de docentes comunitarios ha aumentado en la última década, pero sigue estando en gran parte basado en proyectos y es vulnerable frente a la volatilidad de la financiación. La dependencia excesiva de la financiación externa para los salarios y la formación de la profesión docente introduce riesgos sistémicos, socavando la resiliencia y la autonomía fiscal de los sistemas educativos nacionales en un contexto en el que la AOD suele cambiar de prioridades cuando se eligen nuevos gobiernos en los países donantes (Ramírez et al., en preparación).

## Definir los costes de la formación de la profesión docente y del desarrollo profesional continuo

Los datos internacionales fiables que detallan los costes de la formación de los docentes siguen siendo limitados. No obstante, el gasto medio por estudiante de educación terciaria suelen utilizarse como indicador indirecto para estimar los gastos de formación docente. Esto varía mucho de un país a otro. Por ejemplo, los países que invierten menos por estudiante de educación terciaria son Colombia (4.601 \$EE.UU.), Grecia (4.192 \$EE.UU.) y México (7.341 \$EE.UU.) (todas las cifras en \$EE.UU. están expresadas en términos de paridad de poder adquisitivo, o PPA). En relevante contraste, entre los países con mayor gasto se encuentran Luxemburgo (51.978 \$EE.UU.), Estados Unidos de América (35.347 \$EE.UU.), Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte (29.687 \$EE.UU.) (OCDE, 2022). Más allá del gasto público, los estudiantes de magisterio de muchos países también tienen que hacer frente a importantes gastos directos. Por ejemplo, en Irlanda los estudiantes en prácticas pagan unos 8.362 \$EE.UU., mientras que los de Chile, Hungría y Nueva Zelanda hacen frente a matrículas que superan los 5.000 \$EE.UU.. Dados estos elevados costes, la pérdida de docentes formados debido al abandono de la profesión representa una pérdida financiera significativa, tanto para los

gobiernos como para los particulares (UNESCO y TTF, 2024). Del mismo modo, formar a candidatos que no acaban en las aulas, es un despilfarro de recursos económicos. Es el caso de algunos países que tienen un exceso de oferta de candidatos cualificados, como Arabia Saudita, donde 400.000 personas se presentan para 8.000 puestos docentes (OCDE, 2020).

Sin embargo, si la formación es eficaz la satisfacción de los docentes puede mejorar y el abandono disminuir, reduciendo los costes recurrentes de contratación y formación. En Inglaterra, por ejemplo, “es plausible que el ahorro para el Gobierno derivado de una mayor retención del personal, supere los costes derivados del aumento del desarrollo profesional continuo de la profesión docente” (Pro Bono Economics and Education Policy Institute, 2022: 4).

La pertenencia o el involucramiento en una comunidad de aprendizaje también tiende a mejorar no solo la satisfacción laboral, sino también la colaboración y la autoeficacia de los docentes, exemplificado por el caso de las comunidades de práctica en Rwanda bajo el lema “Liderar, enseñar y aprender juntos”, desplegado entre 2018-2021 (UNESCO y TTF, 2024).

## Reducción de los costes de despliegue de docentes

Las políticas de despliegue de la profesión docente generan costes directos e indirectos. Las estrategias de reducción de costes incluyen la contratación de docentes locales, lo que puede disminuir los costes adicionales y mejorar la diversidad en las aulas. Por ejemplo, Mongolia ofrece prestaciones en metálico cada cinco años al personal docente y de apoyo que trabaja en escuelas remotas y rurales, equivalentes a seis meses de su base salarial. Además, se conceden becas y préstamos blandos a los futuros docentes rurales que cursan

estudios superiores, con ayudas para la matrícula basadas en los resultados de los exámenes de acceso. Los estudiantes que mantienen un buen rendimiento académico siguen recibiendo financiación, que el Fondo de Préstamos para la Educación abona directamente a sus instituciones (UNESCO, 2022b). De manera similar, en Filipinas, las subvenciones en bloque se distribuyen utilizando un mecanismo basado en una fórmula vinculada con el tamaño de la escuela, para contribuir a ayudar a los maestros en las escuelas remotas (UNESCO, 2022b).

La implementación de plataformas digitales centralizadas para la asignación de docentes puede resultar muy rentable. En Ecuador, la adopción de un sistema digitalizado y centralizado de asignación de docentes podría generar más de 17 millones de \$EE.UU. en beneficios netos anuales, teniendo

en cuenta tanto los costes directos de implementación, como el ahorro derivado de la mejora de la distribución de docentes de calidad y la reducción de vacantes (Aguilera et al., 2023).

## Empleo y condiciones laborales

Las condiciones laborales son factores fundamentales que influyen en la eficacia de los docentes, su satisfacción profesional y los resultados en el aprendizaje de los alumnos. La mejora de las condiciones laborales de los docentes - incluidos salarios justos, cargas de trabajo manejables, horarios razonables, tamaño y entorno de las clases propicios, así como recursos y apoyo adecuados- es esencial para retener a los docentes cualificados y mantener la calidad de la educación (UNESCO y TTF, 2015). El gran tamaño de las clases puede diluir la calidad de la instrucción, especialmente en sistemas con recursos limitados (Banco Mundial, 2018). Un menor número de alumnos por clase puede mejorar el rendimiento de los estudiantes, especialmente de los más jóvenes y de los que proceden de entornos desfavorecidos (Browning y Heinesen, 2007). Estas conclusiones subrayan la importancia de combinar las inversiones en la formación docente con unas condiciones de empleo adecuadas y políticas sobre el tamaño de las clases, para mejorar de forma sostenible los sistemas educativos.

Las compensaciones entre el tamaño de las clases y la carga laboral de los docentes, afectan los costes totales de personal. Las políticas que reducen el tamaño de las clases, aumentan el personal docente necesario (un coste recurrente). Algunas propuestas incluyen la inversión en herramientas digitales e IA para compensar los costes y permitir disponer de clases flexibles y de modelos híbridos.

Las herramientas digitales y de inteligencia artificial pueden aliviar potencialmente la creciente carga de trabajo debido a las tareas administrativas. Según el Ministerio de Educación británico (2023), los docentes y directores de centros de enseñanza de Inglaterra dedican unas dos horas diarias a tareas administrativas esenciales, además de las tareas docentes, y la carga de trabajo ha aumentado en los últimos años. El estudio recomendaba asignar formalmente tiempo a estas tareas y restablecer funciones de apoyo como las de los responsables del plan de estudio, para aliviar la carga administrativa de los docentes (Departamento de Educación del Reino Unido, 2023).

## Retribución de la profesión docente y estrategias de financiación

Como se ha señalado anteriormente, a nivel mundial, los salarios de la profesión docente representan parte significativa del gasto general en educación (más del 70%), lo que a menudo limita la flexibilidad fiscal en los países de renta baja y media.

Aunque los elevados porcentajes salariales limitan los recursos para infraestructuras, material y formación, también reflejan la función indispensable de los docentes en los sistemas educativos. Sin embargo, la competitividad de estos salarios varía mucho.

### Costes de las escalas salariales, inflación y coste de la vida

Comprender las implicaciones fiscales a largo plazo de las diferentes trayectorias de las escalas salariales, es crucial para una planificación sostenible del personal docente. Los incrementos anuales automáticos y los ascensos basados únicamente en la titularidad, pueden duplicar los costes salariales a lo largo de la carrera de un docente (Mulkeen, 2010). Al mismo tiempo, muchos países han aumentado considerablemente los salarios de los docentes: un 92% en China de 2015 a 2019, y un 90% en Bután de 2015 a 2020 (UNESCO, 2023). Armonizar los salarios de la profesión docente con las tarifas competitivas del mercado, racionalizando al

mismo tiempo las escalas de progresión, podría reducir las presiones sobre el gasto a medio plazo (UNESCO y TTF, 2024).

Además, agravando estos problemas, la inflación y el aumento del coste de la vida pueden erosionar todavía más el valor real de los salarios. Esto subraya la necesidad de ajustes salariales indexados a la inflación y de prestaciones no monetarias, como subsidios para la vivienda y el transporte. Las guarderías y la flexibilidad horaria, son claves para atraer y retener a las docentes. Ofrecer trayectorias profesionales competitivas a los docentes y financiar los ascensos, también pueden ser retos relevantes. El resultado es que países como Colombia han puesto un tope máximo al número de docentes que reciben una promoción cada año (Aguilera et al., 2023).

Además, los programas de retribución por resultados de la profesión docente (PFP siglas del inglés pay-for-performance) han alcanzado cierta popularidad, pero un éxito mitigado. Si bien las iniciativas de PFP bien diseñadas en India, República Unida de Tanzania y los Estados Unidos, han mejorado modestamente el aprendizaje de los alumnos, muchos programas tropiezan con problemas persistentes relacionados con la fidelidad de la implementación, los incentivos imprevistos y la equidad en las recompensas a los docentes (Breeding et al., 2019).

## Financiación del déficit retributivo y compensación en situaciones de emergencia

La financiación de la profesión docente en contextos de emergencia sigue siendo un ámbito crítico y poco financiado, a pesar de su función central a la hora de garantizar la calidad, la continuidad y la estabilidad de la educación durante las crisis. Los retos incluyen la financiación inconsistente y a corto plazo, la necesidad de asegurar una remuneración oportuna y adecuada para los docentes, la falta de alineación entre los donantes y la inversión insuficiente en la remuneración, la formación y el bienestar de los docentes (INEE, 2022).

Los docentes en situaciones de emergencia suelen trabajar en

condiciones precarias, con un apoyo profesional limitado y una remuneración retrasada o insuficiente. La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés) recomienda reforzar los mecanismos de financiación plurianuales y previsibles, dar prioridad a los salarios de los docentes y al desarrollo profesional en los presupuestos de educación y en las respuestas humanitarias, y fomentar la colaboración entre donantes, gobiernos y socios de ejecución para garantizar un apoyo sostenible y equitativo a los docentes en entornos afectados por crisis (INEE, 2010; INEE, 2022).

## Tendencias de la financiación internacional y función de los donantes

La ayuda internacional ha desempeñado históricamente una función complementaria en el apoyo a los sistemas educativos de los países de renta baja y media, sobre todo en la financiación de la formación de la profesión docente, las infraestructuras y, en algunos casos, las ayudas salariales directas. Sin embargo, los flujos de ayuda han sido volátiles, han estado condicionados por la política y no se han adecuado lo suficiente con el fortalecimiento a largo plazo del sistema educativo nacional. Como se menciona en la sección anterior, el apoyo de los donantes a los salarios recurrentes de la profesión docente ha disminuido, sustituyéndose por la financiación de proyectos a corto plazo para la formación continua y los planes de contratación de docentes.

Sin embargo, un consenso cada vez mayor subraya la importancia de mejorar la capacidad fiscal nacional mediante una fiscalidad progresiva para financiar de forma sostenible la educación, y con ello, a los docentes y a demás inversiones en educación, como se destaca en el Compromiso de Sevilla (Naciones Unidas, 2025). Las reformas fiscales dirigidas a la riqueza, la propiedad y los beneficios empresariales podrían aumentar significativamente el espacio fiscal para la educación en los países de renta baja y media, reduciendo la dependencia de la volátil ayuda externa y ampliando, al mismo tiempo, los ingresos públicos nacionales y la priorización política de un gasto en educación equitativo (Ron Balsera 2018, 2024). Entre los ejemplos de reformas de la financiación nacional que han tenido éxito, cabe destacar el impuesto específico para la educación de Senegal, así como la supresión en Mozambique

de las perjudiciales exenciones fiscales, que aumentaron los presupuestos de la educación pública (ActionAid, 2023).

Los mecanismos de financiación innovadores - incluidos los bonos de impacto social, las alianzas público-privadas, la financiación basada en los resultados, los fondos challenge, los compromisos de mercado anticipado, las transferencias monetarias condicionadas y los fondos de becas - se promocionan cada vez más, como soluciones a los déficits de financiación de la educación, especialmente en los países de renta baja y media. Aunque estos enfoques puedan atraer capital privado e incentivar resultados medibles, los críticos advierten que pueden desviar la atención y los fondos públicos de las inversiones sistémicas a largo plazo, como los sueldos de los docentes y las infraestructuras, hacia proyectos a corto plazo poco definidos.

Del mismo modo, aunque los nuevos datos sobre la tecnología digital y la inteligencia artificial (IA) parecen demostrar su potencial para reducir los costes marginales, apoyar el aprendizaje personalizado y ampliar los programas intensivos de apoyo humano a los docentes (como la tutoría), existe la preocupación de que una dependencia excesiva de las intervenciones basadas en la tecnología pueda ofrecer soluciones demasiado simplistas a retos educativos complejos (TTF, en preparación). Si no se regulan cuidadosamente y no se ajustan a las prioridades nacionales en materia de educación, estas innovaciones pueden reforzar las desigualdades, privilegiar los resultados medibles sobre el aprendizaje significativo y dejar de lado las inversiones esenciales en los docentes y en los sistemas de educación pública.

## Conclusión y recomendaciones de políticas para la financiación de los docentes

Acabar con la escasez mundial de docentes exige estrategias de inversión integrales y a largo plazo que den prioridad a la contratación equitativa, la remuneración justa, el desarrollo profesional y la mejora de las condiciones laborales. Si no se adoptan medidas decisivas en materia de financiación, la creciente brecha entre los docentes socavará todavía más la calidad y el carácter inclusivo de la educación en todo

el mundo. Reforzar la financiación de la profesión docente requiere tanto reformas técnicas como voluntad política.

Basándose en la literatura académica comparada, los informes internacionales y las experiencias de diversos países, esta sección esboza estrategias políticas eficaces y prácticas prometedoras, para financiar de forma sostenible los docentes, mejorar la retención y abordar las brechas en la equidad.

Es urgente financiar de forma sostenible la profesión docente como piedra angular para alcanzar el ODS 4, cumplir las obligaciones en materia de derechos humanos y hacer realidad un nuevo contrato social para la educación. Mediante la adopción de las recomendaciones que figuran a continuación

y fomentando alianzas colaborativas entre sectores y partes interesadas, los países pueden crear un personal docente resiliente, cualificado y motivado, esencial para ofrecer una educación de calidad, inclusiva, equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.

## Recomendaciones para los gobiernos

### 1. Movilizar y proteger los recursos nacionales destinados a los docentes

Dar prioridad a la educación en los presupuestos nacionales reforzando la fiscalidad progresiva y auditando los gastos fiscales, para garantizar un espacio fiscal específico y sostenible para los salarios, los beneficios y el desarrollo profesional de los docentes.

### 2. Garantizar jurídicamente la financiación de la educación

Establecer legalmente asignaciones presupuestarias mínimas para la educación (15-20% del presupuesto gubernamental o 4-6% del PIB) para despolitizar las decisiones de financiación y salvaguardar la masa salarial de la profesión docente frente a los choques fiscales, integrando a la vez las prioridades educativas en los marcos fiscales a medio plazo.

### 3. Reforzar, formalizar y profesionalizar el personal docente

Poner fin a la escasez de docentes, mejorando a la vez la retención y la calidad de la enseñanza, mediante la contratación de nuevos docentes y la incorporación progresiva de los docentes contratados a la función pública oficial, con escalas salariales normalizadas, progresiones profesionales transparentes y atractivas, y un desarrollo profesional basado en las competencias.

### 4. Invertir en formación inicial docente de alta calidad y en el desarrollo profesional continuo

Asignar fondos específicos y sostenibles para una formación inicial docente completa, un desarrollo profesional continuo y accesible, vinculado con la progresión profesional.

### 5. Implementar incentivos específicos para reducir el abandono

Invertir en subsidios para los que trabajan en zonas de difícil acceso, en programas estructurados de tutoría y en medidas para garantizar mejores condiciones laborales - especialmente en las zonas más desfavorecidas - para mejorar la retención de los docentes y reducir la costosa rotación.

### 6. Reforzar el despliegue de los docentes con equidad y eficacia

Consultar a los docentes para encontrar formas de adoptar horarios flexibles, funciones a tiempo parcial y especialización en diversas asignaturas para optimizar la carga docente; racionalizar los costosos sistemas de supervisión y evaluación integrando funciones de tutoría en las escuelas; garantizar mecanismos equitativos de despliegue de los docentes.

### 7. Invertir en sistemas de datos sólidos y en herramientas de planificación

Institucionalizar las cuentas de la educación en su totalidad, los sistemas integrados de nóminas y los modelos de simulación del personal, para permitir una planificación, presupuestación y supervisión de la financiación y el despliegue de los docentes basadas en evidencias empíricas.

### 8. Explorar las alianzas público-privadas y la financiación innovadora, preservando a la vez la educación como bien común

Considerar cuidadosamente las alianzas público-privadas, la subcontratación y los mecanismos de financiación innovadores, garantizando una gobernanza transparente y la alineación con las prioridades educativas nacionales, para salvaguardar la equidad, la sostenibilidad y la responsabilidad pública en la financiación y gestión de la profesión docente.

## Recomendaciones para donantes y socios internacionales

### **1. Coordinar la financiación de los donantes y dar prioridad a la financiación previsible a largo plazo**

Apoyar la financiación plurianual y mancomunada en consonancia con los planes nacionales del personal docente centrándose en los costes recurrentes como los salarios y el desarrollo profesional para garantizar la sostenibilidad. Coordinar la financiación de los donantes en el marco de enfoques sectoriales para minimizar la fragmentación y mejorar la coherencia con las políticas nacionales de remuneración y progresión profesional de la profesión docente.

### **2. Apoyar la movilización de recursos internos y el alivio de la deuda**

Ayudar a los gobiernos en la reforma progresiva de la política fiscal y en las negociaciones sobre la gestión de la deuda (incluida la cancelación de la deuda y una reestructuración justa de la misma) para ampliar el espacio fiscal dedicado a la financiación de los docentes.

### **3. Promover el desarrollo de capacidades para la planificación del personal**

Invertir en asistencia técnica para desarrollar herramientas de cálculo de costes, sistemas de datos y marcos políticos que permitan a los gobiernos planificar y financiar eficazmente el personal docente.

## Recomendaciones para docentes, sindicatos y otras partes interesadas

### **1. Participar en el diálogo y la defensa de la política educativa**

Los docentes y sus sindicatos deben participar activamente en los debates nacionales y locales sobre política educativa, para defender una remuneración justa, mejores condiciones laborales y una inversión sostenida en la profesión docente.

### **2. Colaborar en la elaboración de normas y progresiones profesionales**

Los sindicatos y los organismos profesionales deben trabajar con los gobiernos para diseñar conjuntamente marcos de progresión transparentes, basados en las competencias y normas de desarrollo profesional que apoyen el crecimiento y la motivación de los docentes.

### **3. Promover la negociación colectiva para lograr salarios y ventajas equitativas**

Los sindicatos de docentes deben recurrir a la negociación colectiva para garantizar estructuras salariales equitativas, ventajas completas y protección contra la precariedad laboral.

### **4. Apoyar la transparencia y la supervisión de los datos**

Los docentes, los sindicatos y las organizaciones de la sociedad civil deben exigir el acceso a datos desglosados sobre la financiación, el despliegue y el abandono de la profesión docente, para reforzar la rendición de cuentas y la incidencia basada en evidencias empíricas.

### **5. Fomentar el apoyo entre docentes y las redes de tutoría**

Los docentes y los sindicatos deben establecer y mantener programas de tutoría y apoyo entre ellos - formales o informales - que mejoren la retención, el crecimiento profesional y la colaboración a nivel escolar.

### **6. Crear alianzas con las comunidades y otras partes interesadas**

Los docentes y los sindicatos deben implicar a los padres, las comunidades y la sociedad civil, en el apoyo a las prioridades educativas, reforzando el valor público de la enseñanza y abogando por una financiación sostenible de la profesión docente.

## Referencias

1. ActionAid. (2023). *The Public Versus Austerity: Why Public Sector Wage Bill Constraints Must End*. ActionAid Internacional. <https://actionaid.org/publications/2021/public-versus-austerity-why-public-sector-wage-bill-constraints-must-end>
2. Aguilera, A., et al. (2023). Cuantificando los beneficios de digitalizar y centralizar la postulación y asignación de docentes Washington DC, Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0005360>
3. Banerjee, A., and Biswas, R. (2025). *Empowering educators, bridging divides: Evaluating DIKSHA and SWAYAM for digital teacher training and economic inclusion in India*. International Journal of Creative Research Thoughts, 13(7), e710–e726. [https://www.researchgate.net/publication/393967869\\_Empowering\\_Educators\\_Bridging\\_Divides\\_Evaluating\\_Diksha\\_And\\_Swayam\\_For\\_Digital\\_Teacher\\_Training\\_And\\_Economic\\_Inclusion\\_In\\_India](https://www.researchgate.net/publication/393967869_Empowering_Educators_Bridging_Divides_Evaluating_Diksha_And_Swayam_For_Digital_Teacher_Training_And_Economic_Inclusion_In_India)
4. Belawati, T., and Baggaley, J. (eds.). (2010). *Policy and practice in Asian distance education*. Washington DC, Sage, and Ottawa, International Development Research Centre. <https://idrc-crdi.ca/en/books/policy-and-practice-asian-distance-education>
5. Brazil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
6. Breeding, M., et al. (2019). Teacher pay-for-performance: What works? Where? And how? Washington DC, World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/183331619587678000/Teacher-Pay-for-Performance-What-Works-Where-and-How>
7. Browning, M., and Heinesen, E. (2007). *Class size, teacher hours and educational attainment*. Scandinavian Journal of Economics, 109(2), pp.415–438. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2007.00492.x>
8. Buchanan, J., et al. (2018). *Teacher retention and attrition: Views of early career teachers*. Australian Journal of Teacher Education, 43(6), 112–130. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
9. Carver-Thomas, D., and Darling-Hammond, L. (2017). *Rotación de docentes: Why it matters and what we can do about it*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-turnover-report>
10. Chudgar, A., y Dembélé, M. en preparación. Integrated case studies: Burkina Faso, Cameroon, Chad, India, Kenya, Nepal, and Senegal. Paris, UNESCO.
11. Crawfurd, L., et al. (2024) The Impact of Private Schools, School Chains and PPPs in Developing Countries, The World Bank Research Observer, (39) 1, pp 97–123, <https://doi.org/10.1093/wbro/lkad005>
12. Diatta, A. en preparación. Contract teachers in Senegal. Paris, UNESCO.
13. Diwan, I., et al. (2024). Tunisia's Economy in the Eye of the Storm. Washington, D.C., Carnegie Endowment for International Peace. [https://carnegie-production-assets.s3.amazonaws.com/static/files/Diwan\\_Tunisia%20Economy\\_draft.pdf](https://carnegie-production-assets.s3.amazonaws.com/static/files/Diwan_Tunisia%20Economy_draft.pdf)
14. Edwards Jr., B., et al. (2015). Dynamics of Low-Fee Private Schools in Kenya: Governmental Legitimation, School- Community Dependence, and Resource Uncertainty. [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2015\\_Kenya\\_Low-FeeSchools\\_final.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2015_Kenya_Low-FeeSchools_final.pdf)
15. Elacqua, G., et al. (2020). ¿Es desigual el financiamiento escolar en América Latina? <https://publications.iadb.org/es/es-desigual-el-financiamiento-escolar-en-america-latina>
16. Ethiopian Ministry of Education. (2021). Education Sector Development Programme VI (ESDP VI)2020/21 – 2023/24. Addis Ababa, Ministry of Education, Federal Democratic Republic of Ethiopia. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ethiopia\\_education-sector-development-plan\\_0.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ethiopia_education-sector-development-plan_0.pdf)
17. Goldring, R., et al. (2014). Teacher Attrition and Mobility: Results From the 2012–13 Teacher Follow-up Survey. Washington DC, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2014/2014077.pdf>
18. Government of Zambia. (2022). 2022 National Budget. Lusaka, Ministry of Finance and National Planning. <https://www.mofnp.gov.zm/?wpdmpro=2022-national-budget-obb>
19. GPE. (2023). Debt2Ed. Washington DC, Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/funding/gpe-multiplier/Debt2Ed>
20. IMF. (2024a). Operational Guidance Note for IMF Engagement on Social Spending Issues, Policy Paper 2024, 022. Washington DC, International Monetary Fund. <https://doi.org/10.5089/9798400272271.007>

21. IMF. (2024b). Debt For Development Swaps: An Approach Framework. Washington, D.C., IMF. <https://www.elibrary.imf.org/view/journals/007/2024/038/007.2024.issue-038-en.xml?cid=553146-com-dsp-crossref>
22. INEE. (2010). Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies. <https://spherestandards.org/wp-content/uploads/INEE-EN.pdf>
23. INEE. (2019). Teachers in crisis contexts: Promising practices in teacher well-being, teacher management, and teacher professional development. New York. <https://inee.org/sites/default/files/resources/Promising%20Practices%20TPD.pdf>
24. INEE. (2022). Promising practices in teacher professional development. New York. Inter-Agency Network for Education in Emergencies. <https://inee.org/sites/default/files/resources/TiCC%20Case%20Studies%20v2%20-%20TPD%20v1.0%20EN%20LowRes.pdf>
25. Jeong, D.W. and Luschei, T.F. 2019. Teacher Sorting within and across Schools and Nations: A Comparative Study of South Korea and the United States. *Teachers College Record* 121(8), pp. 1–40. <https://doi.org/10.1177/016146811912100804>.
26. Mackintosh, A., et al. (2020). Education Workforce Supply and Needs in Sierra Leone. The Education Commission. Available at: <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/3-EW-Supply-and-Needs-Paper.pdf>
27. Marchionni, M., Tognatta, N. R., Vazquez, E., Yanez-Pagans, M. et al. (forthcoming 2025) Demographic Transition and Education Expenditure in South Asia: opportunities and Challenges. Working Paper.
28. Mulkeen, A. (2010). Teachers in Anglophone Africa: Issues in teacher supply, training, and management. World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/603391468202814854>
29. Nagnon, A. Forthcoming. Contract teachers in Burkina Faso. Paris, UNESCO.
30. Ndabaniye, J-C., et al. (2025). Renewing the promise of development effectiveness for transforming education. Paris, International Institute for Educational Planning-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394264>
31. NORRAG. (2020). NSI 05: Domestic Financing: Tax and Education. <https://resources.norrageducation.org/resource/view/630/364#accept-cookies>
32. OCDE. (2020). Education in Saudi Arabia: Reviews of National Policies for Education. Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/76df15a2-en>
33. OCDE. (2017). The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning. Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276147-en>
34. OCDE. 2018a. Políticas docentes efectivas: Conclusiones del Informe PISA. OCDE. Disponible en: <https://teachertaskforce.org/es/centro-de-conocimientos/politicas-docentes-efectivas-conclusiones-del-informe-pisa-presentacion> [Consultado el: 5 de junio de 2023].
35. OCDE. (2020). Education in Saudi Arabia: Reviews of National Policies for Education. Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/76df15a2-en>
36. OCDE. (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Paris, OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022\\_3197152b-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en)
37. Ortiz, I., and Cummins, M. (2021). Global Austerity Alert: Looming Budget Cuts in 2021-25 and Alternative Pathways. Initiative for Policy Dialogue, Columbia University. <https://ipdcolumbia.org/publication/global-austerity-alert-looming-budget-cuts-in-2021-25-and-alternative-pathways/>
38. Popova, A., et al. (2022). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer*, Volume 37, Issue 1, February 2022, Pages 107–136, <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
39. Pro Bono Economics and Education Policy Institute. (2022). Learning to Save: Teacher CPD as a Cost-Effective Approach to Improving Retention. London, PBE. <https://pbe.co.uk/insights/learning-to-save-teacher-cpd-as-a-cost-effective-approach-to-improving-retention>
40. Pugatch, T. and Schroeder, E. (2014). Teacher Pay and Student Performance: Evidence from the Gambian Hardship Allowance. IZA DP No. 8621. <https://docs.iza.org/dp8621.pdf>

41. Ramírez, A., et al. En preparación. Financing the teachers needed for universal primary and secondary education by 2030. Background paper for Global Report on Teachers 2024.
42. Robertson, S. L. (2012). Placing teachers in global governance agendas. Chicago, University of Chicago Press, Comparative Education Review, (56) 4. <https://doi.org/10.1086/667414>
43. Romero, M., et al. (2020). 'Outsourcing Education: Experimental Evidence from Liberia.' American Economic Review 110: 364–400. <https://doi.org/10.1257/aer.20181478>
44. Ron Balsera M., et al. (2024). Rethinking debt restructuring: A rights-aligned approach. In Bohoslavsky, J.P. et al., Building new foundations: Reimagining the International Financial Architecture, Bonn, Global Policy Forum Europe. <https://www.globalpolicy.org/en/rethinking-debt-restructuring-rights-aligned-approach>
45. Ron Balsera, M. (2018). Why Should tax justice be part of the solution to finance free good quality education? A multi-country study: Pakistan, Ghana, Kenya and Uganda. Basel, Springer, Education Finance, Equality, and Equity, pp. 39-49. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-90388-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90388-0_3)
46. Ron Balsera, M. (2025). Resources and financing public education, governance and non-retrogression (Guiding Principles 15, 16, 34-37, 39-41 and 42-45). Abidjan Principles: Guiding Principles Commentaries. Oxford Hub. <https://ohrh.law.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2023/05/Abidjan-Guiding-Principles-15-16-34-37-39-41-42-45-Resources-and-financing-public-education-governance-and-non-retrogression.pdf>
47. Ron Balsera, M., et al. (2017). Financing education: why should tax justice be part of the solution?. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 48(1), New York, Taylor and Francis, pp. 147-162. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1394743>
48. Ron Balsera, M., et al. Dorsi, D., & Petersen, T. (2016a). Ensuring mixed education systems comply with human rights. New York, Education Commission. A Report to The International Commission on Financing Global Education Opportunity. <http://report.educationcommission.org/download/807>. <https://www.right-to-education.org/resource/ensuring-mixed-education-systems-comply-human-rights>
49. Ron Balsera, M., et al. Dorsi, D., Termes, A., Bonal, X., Verger, A., & Gonzalez Diaz, J. (2016b). Private actors and the right to education. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 46(6), New York, Taylor and Francis, pp. 976-1000. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1207939>
50. Sorenson, L. C., and Ladd, H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. AERA Open, 6(1). Washington DC, Sage. <https://doi.org/10.1177/2332858420905812>
51. Sutherland, D., et al. (2007). Performance indicators for public spending efficiency in primary and secondary education. OECD Economics Department Working Papers, No. 546. Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/285006168603>
52. TTF. En preparación. Promoting and protecting teacher agency in the age of artificial intelligence. Paris, UNESCO.
53. UK Department for Education. (2023). Exploring teachers' admin time (Research report). UK Government. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/64b677e70ea2cb001315e4a2/Exploring\\_teachers\\_admin\\_time.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/64b677e70ea2cb001315e4a2/Exploring_teachers_admin_time.pdf)
54. UNCTAD. (2025). A World of Debt. Report 2025. It is time for reform. Geneva, United Nations Conference on Trade and Development. <https://unctad.org/publication/world-of-debt>
55. UNESCO and TTF. (2015). Guía para el desarrollo de políticas docentes: Resumen. París, UNESCO. <https://doi.org/10.54675/NDVG2807>
56. UNESCO and TTF. (2024). Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393262>
57. UNESCO e IEU. (2025). Informe sobre el progreso hacia los puntos de referencia nacionales: Foco en la tasa de niños fuera de la escuela. París, UNESCO y Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394995>
58. UNESCO y UNICEF. (2024). Informe Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. El derecho a una base sólida. UNESCO, París y UNICEF, Nueva York. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393897>

59. UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO, París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
60. UNESCO. (2021). Informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2021/2: Los actores no estatales en la educación: ¿Quién elige? ¿Quién pierde? París, UNESCO. <https://doi.org/10.54676/XJFS2343>
61. UNESCO. (2022a). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: informe sobre género, profundizar en el debate sobre quiénes todavía están regazados. UNESCO, París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>
62. UNESCO. (2022b). Education Financing in Asia-Pacific: An Overview of Public Education Financing Systems and Reforms in the Region. Paris, UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ULER4852>
63. UNESCO. (2023). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién? UNESCO, París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>
64. UNESCO. (2025a). Why everyone's talking about education and debt. <https://world-education-blog.org/2025/06/20/why-everyones-talking-about-education-and-debt/>
65. UNESCO. (2025b). Whose vision for what learning? Perspectives, policies and practices in private supplementary tutoring. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394619>
66. Asamblea General de las Naciones Unidas (2025). Annual report of the United Nations High Commissioner for Human Rights. <https://docs.un.org/en/A/HRC/59/30>
67. UNU-WIDER. (2023). Government Revenue Dataset. Version 2023. Helsinki, United Nations University World Institute for Development Economics Research. <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/GRD-2023>
68. Verger, A. and Moschetti, M. (2017). Las Alianzas público-privadas como enfoque para las políticas educativas: Múltiples significados, riesgos y problemas. Archivos de análisis de políticas educativas, 28(42), 1-25. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247327\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247327_spa)
69. Walker, J., et al. (2019). The Power of Education to Fight Inequality: How increasing educational equality and quality is crucial to fighting economic and gender inequality. Oxford, Oxfam. <https://doi.org/10.21201/2019.4931>
70. World Bank. (2018). World Development Report 2018: Learning to realize education's promise. Washington D.C, World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
71. World Bank. (2024). Côte d'Ivoire's debt-for-development swap will free up funds for education. Press release. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2024/12/05/c-te-d-ivoire-s-debt-for-development-swap-enabled-by-the-world-bank-group-will-free-up-funds-for-education?>
72. World Bank and UNESCO. (2024). Education Finance Watch 2024. Washington D.C, The World Bank, and Paris, UNESCO. <http://hdl.handle.net/10986/42743>

## **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.



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

## **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.



## **Datos de contacto**



[teacherstaskforce@unesco.org](mailto:teacherstaskforce@unesco.org)



[www.unesco.org/es/teachers](http://www.unesco.org/es/teachers)  
[www.teachertaskforce.org/es/](http://www.teachertaskforce.org/es/)

**Siga a @UNESCO en las redes sociales**

