



Center for  
**Universal Education**  
at BROOKINGS

INFORME

SEPTIEMBRE DE 2022

# ¿CÓMO LOS TOMADORES DE DECISIONES GUBERNAMENTALES ADOPTAN LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS PARA EL ESCALAMIENTO?

IMPLICACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS A NIVEL NACIONAL EN PAÍSES DE INGRESOS BAJOS Y MEDIOS

BRAD OLSEN Y OMAR QARGHA



# ¿CÓMO LOS TOMADORES DE DECISIONES GUBERNAMENTALES ADOPTAN LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS PARA EL ESCALAMIENTO?

IMPLICACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS A NIVEL NACIONAL EN PAÍSES DE INGRESOS BAJOS Y MEDIOS

**BRAD OLSEN** es miembro sénior del Centro de Educación Universal de Brookings.  
**OMAR QARGHA** es becario en el Centro de Educación Universal de Brookings.

## RECONOCIMIENTOS

En primer lugar, a los autores les gustaría agradecer a todos los profesionales de la educación y a los tomadores de decisiones del gobierno que fueron lo suficientemente amables como para permitirnos entrevistarlos. Fueron generosos con su tiempo y esclarecedores con sus perspectivas, y fue un honor aprender de ellos.

También nos gustaría agradecer a Gustavo Arcia, Nica Basuel, Allen Caldwell, Rohan Carter Rau, Molly Curtiss Wyss, Maya Elliott, Serhiy Kovalchuk, Marian Licheri, Johannes Linn, Tracy Olson, Katie Portnoy, a nuestros traductores de TransPerfect, y Rebecca Winthrop por su muy útil ayuda en el desarrollo de este informe.

*Este proyecto cuenta con el apoyo del Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Global para la Educación, una asociación conjunta entre la Alianza Mundial para la Educación (AME) y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (International Development Research Centre, IDRC). Las opiniones expresadas en el presente documento no necesariamente representan las opiniones de AME, IDRC o sus juntas directivas.*

Brookings está comprometido con la calidad, la independencia y el impacto en todo su trabajo. Las actividades respaldadas por sus donantes reflejan este compromiso y el análisis y las recomendaciones solo son determinadas por el cuerpo académico.

# CONTENIDO

<b>Resumen ejecutivo</b> .....	<b>4</b>
<b>Descripción general</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Datos y métodos de estudio</b> .....	<b>9</b>
<b>2. La mecánica de identificar y adoptar innovaciones educativas en PIMB</b> .....	<b>13</b>
Interactuar con los legisladores .....	13
Contextualizar una innovación importada en una nueva ubicación .....	17
<b>3. Seis perspectivas emergentes</b> .....	<b>18</b>
Traducir la retórica en torno a la equidad en un cambio real .....	18
1. Desarrollar una comprensión compartida del escalamiento y aprender a comunicarse entre sí... ..	19
2. Evitar la trampa del proyecto a corto plazo: alinear incentivos para escalamiento. ....	22
3. Modernizar la función de las organizaciones de donantes externos. ....	24
4. No permita que las estructuras de toma de decisiones centralizadas sepulten las innovaciones locales .....	28
5. Reconocer y trabajar para eliminar el sesgo urbano. ....	30
6. Asegurar que las promesas de la tecnología digital y los datos educativos se hagan realidad. ....	31
<b>4. Consideraciones finales para la acción</b> .....	<b>36</b>
Escalar teniendo en cuenta el contexto .....	36
Las asociaciones importan: apele a los tomadores de decisiones y a los legisladores mediante investigaciones respaldadas por datos .....	37
Logre un impacto equitativo a largo plazo .....	38
Ingredientes para el éxito del escalamiento .....	39
<b>Notas finales</b> .....	<b>40</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>46</b>
<b>Anexo I</b> .....	<b>49</b>

# RESUMEN EJECUTIVO

La provisión de educación de calidad, inclusiva e igualitaria sigue siendo uno de los mayores desafíos para los países de ingreso mediano bajo (PIMB). Actualmente, doscientos sesenta millones de niños no asisten a la escuela y hasta ocho de cada diez niños en países de bajos ingresos son funcionalmente analfabetos [al cumplir los diez años](#). El COVID-19 ha intensificado esto, con datos iniciales que sugieren que la pandemia puede haber [eliminado 20 años](#) de avances educativos. A pesar de los esfuerzos de los actores globales, nacionales y locales, la mejora de la educación avanza demasiado lenta e irregularmente como para abordar la magnitud de la necesidad.

Durante años, se han implementado y probado iniciativas e innovaciones en todo el mundo para abordar esta crisis de aprendizaje. Si bien muchos tuvieron éxito a pequeña escala, la mayoría no pudo lograr un impacto sostenible y a gran escala, resultados sólidos o el cambio necesario en todo el sistema para lograr el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible. Aunque los motivos de estos desafíos son muchos, sabemos que la educación es compleja y no puede separarse de los ecosistemas arraigados en los que se lleva a cabo. El escalamiento en la educación no se trata simplemente de aumentar el alcance de una innovación; requiere expandir, profundizar y mejorar la calidad, el alcance, la equidad y la sostenibilidad de las innovaciones educativas de todo un sistema para que todos los niños, incluidos los más marginados, obtengan oportunidades educativas de calidad que resulten en un aprendizaje sólido y en el desarrollo humano.

Desde 2014 Centro de Educación Universal (CUE, por su acrónimo en inglés) de Brookings Institution ha buscado abordar los desafíos de escalar el impacto en la educación mediante el proyecto [Millions Learning](#), que se centra en cómo y bajo qué condiciones se escalan las innovaciones educativas de calidad. En 2020, Millions Learning se unió al Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Mundial para la Educación (AME), una asociación conjunta entre AME y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (International Development Research Centre, IDRC), para facilitar una investigación multinacional, con múltiples equipos, basada en el diseño y una iniciativa de apoyo profesional llamada [Investigación sobre el Escalamiento del Impacto de las Innovaciones en la Educación](#) (Research on Scaling the Impact of Innovations in Education, ROSIE). ROSIE reúne a investigadores y profesionales que trabajan en 29 PIMB para estudiar los procesos de escalamiento de iniciativas educativas y para profundizar el impacto de su trabajo continuo. Paralelamente a este trabajo de aprendizaje junto con estos investigadores y profesionales de escalamiento, estamos buscando un estudio cualitativo complementario sobre *cómo los gobiernos identifican, adoptan y apoyan las innovaciones educativas a escala*. **Es ese estudio de toma de decisiones a nivel nacional en el que se centran estos hallazgos resumidos.** Debido a que este estudio está en curso, estas perspectivas son provisionales y probablemente se profundicen y crezcan durante nuestra segunda ronda de recopilación de datos que se realizará durante los últimos meses de 2022. Nuestros hallazgos finales se publicarán en 2023.

El resumen de las conclusiones y el informe completo adjunto a este estudio en curso están redactados principalmente para profesionales de la sociedad civil, filantrópicos y de la reforma educativa del sector privado que buscan asociarse y escalar con los gobiernos para aprovechar las innovaciones para mejorar la educación en los PIMB. Al iluminar y analizar cómo algunos de estos procesos y perspectivas de toma de decisiones ocurren en algunos países, esperamos abrir la “caja negra” de asociarnos con el gobierno para escalar la educación y compartir orientación con otros.

## Analizar cómo los responsables de la toma de decisiones abordan el escalamiento de las innovaciones educativas en los PIMB.

En nuestro estudio cualitativo, CUE pretende examinar cómo los responsables de la toma de decisiones nacionales y regionales en el sector público abordan el escalamiento de las innovaciones educativas en los PIMB. Esto incluye explorar lo que consideran factores o influencias clave en el proceso de apoyar o adoptar innovaciones educativas a escala, cuáles son los contornos y cálculos de sus procesos de toma de decisiones y cómo se interrelacionan los componentes más amplios del ecosistema de toma de decisiones. Para responder a estas preguntas, CUE realizó tres revisiones separadas de la bibliografía existente y llevó a cabo más de una docena de entrevistas semiestructuradas de una hora de duración con tomadores de decisiones de educación a nivel nacional en cinco países de la AME: Bután, El Salvador, Guatemala, Kirguistán y Malawi. CUE también se basó en los datos del estudio colaborativo continuo de ROSIE con nuestros 15 equipos de colaboración, en el que estamos aprendiendo junto a los equipos de KIX que trabajan para escalar e investigar innovaciones prometedoras en 29 PIMB.

- La identificación, adopción y adaptación de innovaciones para el escalamiento es, en parte, un proceso común, racional y lineal en los cinco países, pero también implica una *negociación idiosincrática* marcada por las historias regionales, las economías políticas, la influencia significativa de donantes multilaterales y los matices burocráticos.
- La mayoría de las innovaciones educativas analizadas a nivel nacional se originaron en otros países, por lo que *contextualizar y estudiar el impacto de una innovación* en una nueva ubicación se vuelve primordial.
- La equidad es cada vez más un tema de discusión, pero la retórica no siempre se traduce en una mayor acción.
- El contexto único de un país es importante y a menudo existe una *tensión compleja entre la localización, el globalismo y la equidad* en el impulso por el cambio de los sistemas educativos.

- Los tomadores de decisiones gubernamentales consideran que la tecnología educativa y los sistemas de información son prometedores, pero siguen siendo, en su mayoría, *un objetivo aspiracional en los PIMB, en especial en las áreas rurales.*

## La mecánica de identificar y adoptar innovaciones educativas en PIMB

El análisis presentado en el informe completo se sitúa dentro del contexto más amplio de la toma de decisiones sobre innovación educativa a nivel nacional en los PIMB. En general, el contexto para la toma de decisiones educativas es racional en su retórica y burocracia, pero opaco y no lineal en muchos matices. Los ministerios de educación y los ministerios de economía negocian de acá para allá, y un Ministerio de Educación a menudo ejerce presión para su innovación preferida. A veces, el presidente intercede en el proceso. La política nacional, las relaciones regionales y las presiones globales son importantes. Las organizaciones de donantes tienen una influencia significativa. Características como la fuerza de un Ministerio de Educación en particular o el valor simbólico de una determinada innovación podrían inclinar la balanza en una dirección u otra.

Esto significa que las personas que promueven una innovación deben conocer los detalles específicos del país y aprender a desentrañar y comunicar la innovación de maneras alineadas con una profunda comprensión de este proceso más amplio de formulación de políticas. Entre otras cosas, eso requiere compartir los datos de innovación correctos de la manera correcta con las personas correctas y establecer buenas relaciones laborales con múltiples niveles de personal del gobierno. En el informe se presentan detalles y conclusiones adicionales.

El informe luego ofrece análisis y recomendaciones relacionadas con la toma de decisiones educativas a nivel gubernamental, caracterizadas por factores como la política nacional, la terminología, la comunidad donante, las burocracias centralizadas, los contextos rurales frente a urbanos y la complejidad de las promesas tecnológicas de la educación. Finalmente, el informe finaliza con las siguientes consideraciones para la acción.

# Consideraciones para la acción

## ESCALAR TENIENDO EN CUENTA EL CONTEXTO

Es importante equilibrar lo local con lo global. Hay tendencias globales y una fuerte tradición de transferencia educativa, pero también hay necesidades locales y realidades contextuales. Ir demasiado lejos en cualquier dirección arriesga a que se cometan errores, por lo que es importante encontrar el **equilibrio adecuado**. Es imperativo tanto conocer a fondo las similitudes entre países y desarrollar una comprensión profunda de los contextos inmediatos en los que se trabaja, incluida la política nacional y local. Además, dado que tantas innovaciones educativas provienen de otros lugares y deben adaptarse al entorno, la contextualización de la innovación no debe darse por sentada. Igualmente importante es estudiar los éxitos y fracasos de la contextualización para que, con cada iteración, se acumule conocimiento.

## LAS ASOCIACIONES IMPORTAN: APELE A LOS TOMADORES DE DECISIONES Y A LOS LEGISLADORES MEDIANTE INVESTIGACIONES RESPALDADAS POR DATOS

Una ONG u otro grupo con una innovación prometedora debe identificar a sus posibles líderes, redes o palancas comunitarias y asociarse auténticamente desde el principio. Utilícelos para llegar al gobierno provincial y nacional de forma adecuada; utilice instituciones religiosas si corresponde. Ponga a un exfuncionario del gobierno en el equipo de escalamiento. Aproveche las asociaciones público-privadas en países que las valoran. No subestime el poder productivo de las poblaciones locales que apoyan las innovaciones con las que están de acuerdo o el poder negativo de resistirse a las que no.

## LOGRE UN IMPACTO EQUITATIVO A LARGO PLAZO

Actualmente, la variedad de incentivos en la mejora de la educación incentiva la implementación de proyectos a corto plazo en lugar de escalar para lograr un impacto a largo plazo. Solo se producirá una mejora fundamental cuando las categorías financieras, políticas y otras categorías de incentivos se cambien y se alineen para una aceptación profunda y sostenida de una innovación. La sostenibilidad y la equidad se

convierten en responsabilidad de todos, comenzando por las organizaciones donantes y la arquitectura de desarrollo educativo global. Por ejemplo, considere el sesgo urbano: aunque al principio puede parecer obviamente lógico invertir recursos y escalar el trabajo solo en áreas urbanas, no es equitativo ni sostenible a lo largo del tiempo descuidar las regiones rurales. Por este motivo, es fundamental ver la educación rural como un área prioritaria, en especial, pero no solo con respecto a la tecnología educativa. Además, debemos interrogar profundamente cómo capitalizar la promesa de la tecnología en la educación para proporcionar una mejora exponencial sin descuidar sus desventajas.

## INGREDIENTES PARA EL ÉXITO

A partir de nuestro análisis, descubrimos que para que una innovación se considere seriamente para el escalamiento a nivel nacional y para que se adopte para el escalamiento con impacto a nivel de país, algunos ingredientes son *necesarios* (p. ej., garantizar que aborde o resuelva una necesidad nacional ya identificada) y algunos ingredientes son *importantes* (p. ej., tener una infraestructura con suficientes escuelas y maestros, procesos de adquisición claros y un sistema coherente de capacitación previa y en servicio).

Utilizamos el informe completo y el hallazgo resumido para analizar varias dimensiones de la toma de decisiones a nivel nacional en cinco países de los PIMB. Sin embargo, para avanzar en este importante trabajo, se requiere más de lo que describen las páginas del informe.

Esperamos con ansias el nuevo conjunto de hallazgos y debates que se publicarán en 2023. Hasta entonces, cerramos con dos elementos adicionales que creemos que son necesarios para escalar las innovaciones educativas en los PIMB. Uno es el diálogo honesto entre todos los participantes. El segundo elemento es la esperanza. Como dijo un participante: "Siempre tengo que esperar lo mejor. Debemos trabajar arduamente, tomar buenas decisiones y fortalecer los mecanismos sobre los que tenemos cierto control para asegurarnos de que todas estas innovaciones prometedoras estén funcionando para mejorar la vida de nuestros hijos. Si eso sucede, entonces se cumplirá mi deseo".

# DESCRIPCIÓN GENERAL

La provisión de educación de calidad, inclusiva e igualitaria sigue siendo uno de los mayores desafíos para los países de ingreso mediano bajo (PIMB). Actualmente, doscientos sesenta millones de niños no asisten a la escuela y hasta ocho de cada diez niños en países de bajos ingresos son funcionalmente analfabetos al cumplir los diez años.<sup>1</sup> El COVID-19 ha intensificado esto, con datos iniciales que sugieren que la pandemia puede haber eliminado 20 años<sup>2</sup> de avances educativos. El Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ODS 4) de las Naciones Unidas exige a las naciones garantizar una educación de calidad inclusiva e igualitaria y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos los niños para el año 2030. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de los actores globales, nacionales y locales, la mejora de la educación avanza demasiado lenta e irregularmente como para abordar la magnitud de la necesidad.

Durante años, se han implementado y probado iniciativas e innovaciones en países de todo el mundo para abordar esta crisis de aprendizaje. Si bien muchos tuvieron éxito a pequeña escala, la mayoría no pudo lograr un impacto sostenible y a gran escala, resultados sólidos o el cambio necesario en todo el sistema para lograr el ODS 4. Aunque los motivos de estos desafíos son muchos, sabemos que la educación es compleja y no puede separarse de los ecosistemas arraigados en los que se lleva a cabo. El escalamiento en la educación no se trata simplemente de aumentar el alcance de una innovación; requiere expandir, profundizar y mejorar la calidad, el alcance, la equidad y la sostenibilidad de las innovaciones educativas de todo un sistema para que todos los niños, incluidos los más marginados, obtengan oportunidades educativas de calidad que resulten en un aprendizaje sólido y en el desarrollo humano.<sup>3</sup>

Desde 2014 Centro de Educación Universal (CUE, por su acrónimo en inglés) de Brookings Institution ha buscado abordar los desafíos de escalar el impacto en la educación mediante el proyecto [Millions Learning](#), que se centra en cómo y bajo qué condiciones se escalan las innovaciones educativas de calidad. Gracias a ese trabajo, aprendimos que escalar una innovación prometedora depende no solo de la excelencia de la innovación en sí, sino que también está fuertemente influenciada por factores externos<sup>4</sup> en el entorno más amplio<sup>5</sup>, incluidas características políticas,<sup>6</sup> económicas, sociales y culturales; crisis y movimientos nacionales e internacionales; y oportunidades y limitaciones inherentes a la educación. Todo esto debe considerarse en una estrategia de escalamiento. Además, aprendimos que el escalamiento, a diferencia de su predecesor del siglo XX, con una mentalidad más técnica (a veces denominado “implementación del proyecto”)<sup>7</sup>, es un proceso iterativo no lineal que requiere una [adaptación continua](#) basada en nuevos datos y cambios en el ecosistema educativo. Pero poner en práctica este aprendizaje es [un desafío](#).<sup>8</sup> Los sistemas educativos pueden tener normas y dinámicas de poder [inflexibles y burocráticas](#),<sup>9</sup> y los recursos humanos y financieros limitados reducen la capacidad de las personas de usar el aprendizaje continuo para una adaptación flexible. Además, los datos y la información necesarios para informar un proceso de escalamiento difieren de los datos recopilados para evaluar el impacto durante una fase [piloto](#).<sup>10</sup>

*El escalamiento es “la difusión, diseminación e implementación de intervenciones públicas innovadoras y efectivas”. (Östlin, P. como se cita en la Organización Mundial de la Salud, 2016).<sup>11</sup>*

En 2020, como parte de nuestro trabajo continuo para escalar el impacto, Millions Learning se unió al Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Mundial para la Educación (AME), una asociación conjunta entre AME y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (International Development Research Centre, IDRC), para facilitar una investigación multinacional, con múltiples equipos, basada en el diseño y una iniciativa de apoyo profesional llamada *Investigación sobre el Escalamiento del Impacto de las Innovaciones en la Educación* (Research on Scaling the Impact of Innovations in Education, ROSIE). ROSIE reúne a investigadores y profesionales que trabajan en 29 PIMB para estudiar los procesos de escalamiento de iniciativas educativas y para profundizar el impacto de su trabajo continuo ([encuentre resúmenes completos de los 15 equipos de ROSIE aquí](#)).<sup>12</sup> Paralelamente a este trabajo de aprendizaje junto con estos investigadores y profesionales de escalamiento que trabajan en 29 países, estamos buscando un estudio cualitativo complementario sobre *cómo los gobiernos identifican, adoptan y apoyan las innovaciones educativas a escala*. Este informe se centra en ese estudio de toma de decisiones a nivel nacional.

Este informe está redactado principalmente para profesionales de la sociedad civil, filantrópicos y de la reforma educativa del sector privado que buscan asociarse y escalar con los gobiernos para aprovechar las innovaciones para mejorar la educación en los PIMB. Al iluminar y analizar cómo algunos de estos procesos y perspectivas de toma de decisiones ocurren en algunos países, esperamos abrir la “caja negra” de asociarnos con el gobierno para escalar la educación y compartir orientación con otros.

Nuestro informe explica el proceso de toma de decisiones en cinco PIMB al analizar los siguientes cinco hallazgos:



**La identificación, adopción y adaptación de innovaciones para el escalamiento es, en parte, un proceso común en los cinco países, pero también implica una negociación idiosincrática marcada por las historias regionales, las economías políticas, la influencia significativa de donantes multilaterales y los matices burocráticos.**



**La mayoría de las innovaciones educativas analizadas a nivel nacional se originaron en otros países, por lo que el trabajo de contextualizar y estudiar el impacto de una innovación en una nueva ubicación se vuelve primordial.**



**La equidad es cada vez más un tema de discusión, pero parece que la retórica no siempre se traduce en una mayor acción.**



**El contexto único de un país es importante y a menudo existe una tensión compleja entre la localización, el globalismo y la equidad en el impulso por el cambio de los sistemas educativos.**



**Los tomadores de decisiones gubernamentales consideran que la tecnología educativa y los sistemas de información son prometedores, pero estos siguen siendo, en su mayoría, un objetivo aspiracional, no una realidad actual, en los PIMB, en especial en las áreas rurales.**

Para desentrañar estos temas y proporcionar recomendaciones adjuntas, este informe se organiza en cuatro partes:

1. Datos y métodos de estudio
2. La mecánica de identificar y adoptar innovaciones educativas en PIMB
3. Seis perspectivas emergentes;
4. Consideraciones finales para la acción.



# 1. DATOS Y MÉTODOS DE ESTUDIO

Para continuar con este estudio cualitativo, desarrollamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo abordan los tomadores de decisiones nacionales y regionales del sector público el escalamiento de las innovaciones educativas en los PIMB?
- ¿Qué consideran factores o influencias clave en el proceso de apoyar o adoptar innovaciones educativas para el escalamiento?
- ¿Cuáles son los contornos y cálculos de sus procesos de toma de decisiones?
- ¿Cuáles son los componentes más amplios del ecosistema de toma de decisiones?  
¿Cómo se interrelacionan estos componentes?

A continuación realizamos y utilizamos tres revisiones separadas de la bibliografía existente y realizamos entrevistas semiestructuradas de una docena de horas de duración con tomadores de decisiones de educación a nivel nacional en cinco países de la AME: Bután, El Salvador, Guatemala, Kirguistán y Malawi (Tabla 1).

Para seleccionar estos países, estratificamos los 76 países participantes (a julio de 2022) de la AME en términos de ubicación global, tamaño de la población, tipo de gobierno y circunstancias de gobernanza, y empleamos una combinación de muestreo aleatorio y selección intencionada para elegir cinco. Para el muestreo intencional, utilizamos criterios tales como elegir países en los que pudiéramos establecer acceso a personal a nivel nacional y países con más probabilidades de tomar decisiones educativas a nivel nacional. Este proceso de selección nos permitió equilibrar el propósito con algo de generalizabilidad. La fase posterior de este estudio recopilará otra ronda de datos de entrevistas sobre más países, así como entrevistas con algunos miembros del personal de educación del país de nivel medio, financiadores globales y representantes de investigación.

Transcribimos (y, cuando es necesario, traducimos al inglés) las entrevistas semiestructuradas de una hora de duración y las codificamos a mano de acuerdo con los códigos preestablecidos de nuestra investigación documental, los códigos emergentes sobre temas de interés a medida que surgían y los códigos axiales para analizar los temas.

También nos basamos en los datos del estudio colaborativo continuo de ROSIE con nuestros 15 colaboradores (conocidos como ROSIE *Action Research*), en el que estamos aprendiendo junto con 15 equipos de colaboración de KIX que trabajan para escalar e investigar innovaciones prometedoras en 29 PIMB. Hablan generosamente con nosotros con regularidad y comparten su progreso a través de grupos de debate, documentos y otros datos de escalamiento cada seis meses (para obtener más información sobre este tema de investigación, consulte el resumen de la política “[Scaling education innovations for impact in low- and middle-income countries during COVID: Reflections on key themes](#)”).<sup>13</sup>

Para proporcionar un análisis contextualizado y dinámico a la toma de decisiones del gobierno a nivel nacional, aplicamos dos marcos conceptuales complementarios: uno ecológico<sup>14</sup> y uno de desarrollo global.<sup>15</sup> El marco ecológico deriva de Bronfenbrenner<sup>16</sup> que estudió la expansión de círculos de influencia concéntricos en una unidad central. (Imagine un objetivo de tiro con arco) Bronfenbrenner eligió al niño en desarrollo para el centro de sus círculos concéntricos; en este estudio, utilizamos la toma de decisiones del gobierno nacional en la educación.

Este marco se centra en el análisis de cómo el centro (es decir, la toma de decisiones del gobierno) afecta a las personas, las fuerzas y los contextos de cada nivel más amplio y, al mismo tiempo, cómo las influencias de esos contextos más amplios se dirigen hacia adentro para dar forma al centro. Este ecosistema dinámico se convirtió en la base para nuestro análisis de datos.

El segundo marco proviene de Allen Caldwell,<sup>17</sup> quien delinea siete temas que influyen en el desarrollo educativo del gobierno en los PIMB. Su marco sostiene que la toma de decisiones contemporáneas del sector público en torno a la educación suele ser producto de siete fuerzas interdependientes:

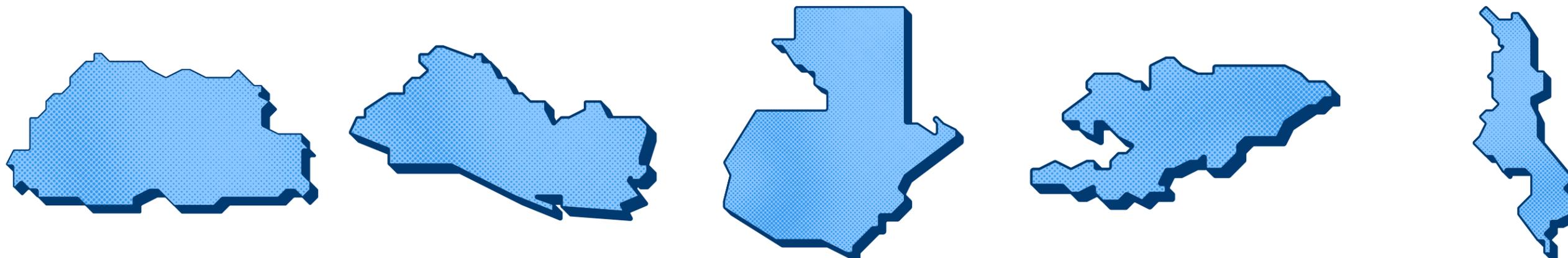
1. *Modernidad*: un cambio de las sociedades tradicionales hacia las modernas
2. *Ministerio de Educación*: la principal palanca de la reforma educativa en cada país
3. *Sistemas mundiales*: varios países interconectados como la unidad de análisis, no solo como una sola nación
4. *Isomorfismo regional*: ubicaciones nacionales que, conscientemente o no, asumen las características de sus vecinos; consulte el Cuadro 1
5. *Sostenibilidad*: la capacidad de mantener una intervención o sus efectos a lo largo del tiempo
6. *Relaciones, asociaciones y confianza*: necesarios en la gobernanza y la reforma de los sistemas públicos
7. *Liderazgo*: personas que motivan la acción masiva

Cada una de estas siete fuerzas ejerce presión mediadora sobre las demás y todas se combinan de maneras que ilustran la complejidad de la toma de decisiones educativas a nivel nacional. Este conjunto contemporáneo de fuerzas interdependientes nos apoyó para interpretar el significado adicional de los datos recopilados.

Las rondas iterativas de análisis de datos dentro de estos dos marcos y nuestras revisiones de investigación produjeron las perspectivas analizadas en este informe. Sin embargo, antes de lanzarnos a esas perspectivas, establecemos el contexto considerando la mecánica del desarrollo de políticas educativas en los PIMB.

**TABLA 1.**

## Los cinco países destinatarios de nuestro estudio



	<b>BUTÁN<sup>18</sup></b>	<b>EL SALVADOR<sup>19</sup></b>	<b>GUATEMALA<sup>20</sup></b>	<b>KIRGUISTÁN<sup>21</sup></b>	<b>MALAWI<sup>22</sup></b>
	Tamaño de la población: <b>867 775</b>	Tamaño de la población: <b>6 570 000</b>	Tamaño de la población: <b>17 703 190</b>	Tamaño de la población: <b>6 071 750</b>	Tamaño de la población: <b>20 794 353</b>
<b>SISTEMA EDUCATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación obligatoria: no. El gobierno ofrece educación básica gratuita desde preescolar hasta 10.º grado, pero no es obligatoria<sup>23</sup></li> <li>• Gasto del gobierno en educación: 16,24 % del gasto total del gobierno (2021)<sup>24</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela primaria: 88,2 % (2020)<sup>25</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela secundaria inferior: 61,9 % (2020)<sup>26</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela secundaria superior: 35,7 % (2020)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación obligatoria: 15 años, de 1 a 15 años<sup>27</sup></li> <li>• Gasto del gobierno en educación: 18,1 % del gasto total del gobierno (2021)<sup>28</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela primaria: 89,71 % (2018)<sup>29</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela secundaria inferior: 75,07 % (2018)<sup>30</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela secundaria superior: 59,24 % (2018)<sup>31</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación obligatoria: 16 años, de 0 a 15 años<sup>32</sup></li> <li>• Gasto del gobierno en educación: 21,1 % del gasto total del gobierno (2020)<sup>33</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela primaria: 83,4 % (2020)<sup>34</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela secundaria inferior: 54,5 % (2020)<sup>35</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela secundaria superior: 38,1 % (2020)<sup>36</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación obligatoria: 10 años, de 6 a 15 años<sup>37</sup></li> <li>• Gasto del gobierno en educación: 16,5 % del gasto total del gobierno (2019)<sup>38</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela primaria: 99,5 % (2020)<sup>39</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela secundaria inferior: 98,8 % (2020)<sup>40</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela secundaria superior: 84,9 % (2020)<sup>41</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación obligatoria: 8 años, de 6 a 13 años<sup>42</sup></li> <li>• Gasto del gobierno en educación: 11,5 % del gasto total del gobierno (2020)<sup>43</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela primaria: 49,3 % (2020)<sup>44</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela secundaria inferior: 23 % (2020)<sup>45</sup></li> <li>• Tasa de finalización de la escuela secundaria superior: 15,5 % (2020)<sup>46</sup></li> </ul>
<b>GOBIERNO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monarquía constitucional democrática</li> <li>• Bután está en proceso de transición hacia una mayor descentralización<sup>47</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• República presidencial</li> <li>• Centralizado: estado unitario con un nivel de descentralización (262 municipios)<sup>48</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• República presidencial</li> <li>• Gobierno unitario con un nivel de gobierno subnacional, 334 municipios autónomos<sup>49</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• República presidencial</li> <li>• Gobierno unitario con 3 niveles de gobierno local: un primer nivel que comprende ciudades, comunidades locales y consejos municipales; un segundo nivel que incluye distritos; y un tercer nivel, que está compuesto por regiones y ciudades con estatus especial<sup>50</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• República presidencial</li> <li>• Gobierno unitario con una estructura de gobierno descentralizada de un solo nivel<sup>51</sup></li> </ul>

	BUTÁN <sup>18</sup>	EL SALVADOR <sup>19</sup>	GUATEMALA <sup>20</sup>	KIRGUISTÁN <sup>21</sup>	MALAWI <sup>22</sup>
FRAGILIDAD Y DEPENDENCIA DEL DONANTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puntaje del índice de estados frágiles:<sup>52</sup> 67,4 – categoría “advertencia”<sup>i</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puntaje del índice de estados frágiles:<sup>53</sup> 70,8 – categoría “advertencia”<sup>i</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puntaje del índice de estados frágiles:<sup>54</sup> 77,5 – categoría “advertencia”<sup>i</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puntaje del índice de estados frágiles:<sup>55</sup> 77,1 – categoría “advertencia”<sup>i</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puntaje del índice de estados frágiles:<sup>56</sup> 83 – categoría “advertencia”<sup>i</sup></li> </ul>
PRINCIPALES DESAFÍOS EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escaso acceso a los programas del ECCD y a las oportunidades educativas para niños con necesidades especiales<sup>57</sup></li> <li>Capacidad limitada para la inscripción en escuelas primarias urbanas y altos niveles de repetición<sup>58</sup></li> <li>Niveles de aprendizaje insuficientes; preocupa que el sistema no prepare a los estudiantes con las habilidades necesarias para el siglo XXI<sup>59</sup></li> <li>Desigualdades en el acceso a la educación y en las oportunidades por género, geografía, situación socioeconómica, discapacidad<sup>60</sup></li> <li>Infraestructura e instalaciones inadecuadas y recursos humanos y financieros insuficientes; dependencia de los donantes para abordar los problemas de infraestructura<sup>61</sup></li> <li>En respuesta a la pandemia del COVID-19, el Ministerio de Educación implementó la enseñanza en línea a través de las redes sociales, lecciones de video y radio, y materiales de autoinstrucción.<sup>62</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acceso muy bajo a los programas del ECCD (0-3) y baja inscripción en los programas de jardín de infantes (4-6)<sup>63</sup></li> <li>Bajos niveles de aprendizaje en la escuela primaria<sup>64</sup></li> <li>Altas tasas de abandono en la escuela secundaria</li> <li>Desigualdades en el acceso por género, geografía, situación socioeconómica<sup>65</sup></li> <li>Violencia generalizada, con una de las tasas de homicidio más altas del mundo; los jóvenes que abandonan la escuela son particularmente vulnerables<sup>66</sup></li> <li>Aproximadamente 1,4 millones de estudiantes no recibió “casi toda la instrucción en el aula” cuando el gobierno cerró las escuelas por la pandemia del COVID-19 entre marzo de 2020 y abril de 2021.<sup>67</sup> Si bien el gobierno instituyó una serie de opciones de aprendizaje a distancia, la conectividad limitada a Internet fue una restricción significativa para el acceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bajos resultados de aprendizaje</li> <li>Altas tasas de abandono en la escuela secundaria, especialmente entre los jóvenes indígenas<sup>68</sup></li> <li>Desigualdades en el acceso a la escuela secundaria y los resultados por género, geografía y para comunidades ladinas e indígenas<sup>69</sup></li> <li>Infraestructura escolar deficiente, incluidas miles de escuelas que carecen de agua potable y electricidad; las condiciones inseguras retrasaron los planes para reabrir las escuelas después de los cierres por el COVID-19<sup>70</sup></li> <li>Sector educativo sin financiación suficiente</li> <li>4,2 millones de estudiantes no recibió al menos el 75 % de la instrucción en el aula como resultado de los cierres de escuelas por el COVID-19 entre marzo de 2020 y febrero de 2021. Muchos estudiantes carecen de acceso a la tecnología necesaria para participar en oportunidades de aprendizaje virtual.<sup>71</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muy bajo acceso a la educación preescolar<sup>72</sup></li> <li>Niveles de aprendizaje insuficientes<sup>73</sup> y desigualdades entre zonas geográficas</li> <li>Altos niveles de ausentismo en la secundaria superior, lo que contribuye a resultados de aprendizaje deficientes<sup>74</sup></li> <li>Asignación inadecuada de recursos y gestión financiera, cantidad insuficiente de maestros y materiales de enseñanza y aprendizaje,<sup>75</sup> hacinamiento en escuelas urbanas,<sup>76</sup> infraestructura deficiente y deteriorada<sup>77</sup></li> <li>El cierre de las escuelas por el COVID desde marzo de 2020 hasta septiembre de 2021 afectó a casi 1,8 millones de estudiantes. El Banco Mundial estima que hasta el 97 % de los estudiantes de las escuelas cerradas durante más de un año estarán por debajo de los niveles de alfabetización funcional.<sup>78</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aulas abarrotadas, escuelas con poco personal e infraestructura escolar y materiales de enseñanza y aprendizaje insuficientes<sup>79</sup></li> <li>Altas tasas de abandono, repetición y desescolarización, especialmente en la secundaria<sup>80</sup></li> <li>Niveles bajos de aprendizaje<sup>81</sup></li> <li>La desigualdad de género y la violencia de género, la alta prevalencia del VIH/SIDA (8,1 % de los adultos infectados, el 9.º porcentaje más alto del mundo) y otras vulnerabilidades también limitan el acceso a la educación<sup>82</sup></li> <li>Casi seis millones de niños no recibieron la instrucción en forma presencial cuando las escuelas cerraron por el COVID-19. Muchos niños tienen dificultades para acceder a oportunidades de aprendizaje virtual debido al costo y la falta de acceso a dispositivos y conectividad. Durante la pandemia también aumentaron las tasas de embarazo adolescente, matrimonio precoz, trabajo infantil, violencia de género y abuso infantil.<sup>83</sup></li> </ul>

i La metodología utilizada para el índice de estados frágiles recopila datos cuantitativos y cualitativos sobre 12 indicadores sociales, económicos y políticos/militares de 178 países y otorga a cada estado un puntaje entre 0 y 10 para cada indicador (siendo 0 el más estable y 10 el más inestable). La clasificación de los países en el índice se obtiene sumando los puntajes de los 12 indicadores. El puntaje total oscila entre 0 y 120, siendo 120 el mayor nivel de inestabilidad posible. Los países se dividen en cuatro categorías basadas en este puntaje: 1) rojo o “alerta” (la fragilidad más alta), 2) amarillo-anaranjado o “advertencia”, 3) verde o “estable” y 4) azul o “sostenible” (la fragilidad más baja). Para obtener más información sobre los indicadores y la metodología, consulte: <https://fragilestatesindex.org/>



Fuente: análisis de los autores.

## 2. LA MECÁNICA DE IDENTIFICAR Y ADOPTAR INNOVACIONES EDUCATIVAS EN PIMB

### Interactuar con los legisladores

Existe una comprensión común de que el desarrollo de políticas educativas funciona de manera racional y lineal en la mayoría de los países (consulte la Figura 1). Primero, un país realiza una evaluación de necesidades: múltiples directorios del Ministerio de Educación, junto con expertos técnicos externos, se basan en su experiencia y pericia y analizan los datos locales e internacionales disponibles para sus respectivos dominios (como educación primaria, CTIM, tecnología, plan de estudios e instrucción, o maestros) para identificar áreas apremiantes que necesitan atención en el sistema.

FIGURA 1

## El proceso de identificar innovaciones educativas



Fuente: análisis de los autores.

A continuación, se desarrolla un plan estratégico nacional: Los hallazgos de la evaluación de necesidades se revisan, perfeccionan y, a veces, se aprueban a través de rondas iterativas para generar consenso, y otras veces son dictados directamente por el Ministerio de Educación o el presidente del país. Una vez que el Ministerio de Educación completa el proceso de revisión, el país desarrolla un plan estratégico. Estos planes estratégicos a menudo se desarrollan durante más de diez años, pero por lo general se dividen en incrementos de cinco años para abordar los problemas identificados. Por lo general, están anclados a esfuerzos internacionales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Tercero, el país busca soluciones educativas: El Ministerio de Educación (o los directores de educación) y a veces el presidente del país buscarán innovaciones que se adapten al plan estratégico o realizarán reuniones con representantes de donantes globales que deseen ofrecer asistencia.

Los entrevistados de nuestro estudio articularon este proceso en sus respectivos países. Por ejemplo, en Kirguistán, el presidente se reúne regularmente con los presidentes

vecinos y comparten ideas sobre la educación y lo que funcionó en sus ubicaciones. También nos enteramos de que tienen un sitio web donde los residentes pueden proponer innovaciones educativas propias, como ofrecer múltiples fechas de matrícula para ingresar a la universidad, en lugar de una por año. Nos dijeron que el jefe de estado de Bután viaja a muchos países y mantiene conversaciones en el extranjero con expertos, legisladores y otros para encontrar las últimas innovaciones en la educación. En América Latina, los participantes nos dijeron que los ministros de educación hablan entre sí y asisten a conferencias o "viajes de estudio" donde comparten innovaciones en la educación.

Sin embargo, cuando los encuestados comenzaron a analizar los detalles específicos de su trabajo con más detalle, surgió un proceso más complejo y menos lineal. En El Salvador, los participantes nos dijeron que cada administración gubernamental redacta su plan de educación estratégica en función de su propio estilo o intereses políticos. De esta manera, el ministro de educación tiene una autonomía significativa y a menudo (con el aliento del presidente) cambia de curso con

respecto a la administración anterior. Muchos de aquellos con quienes hablamos en América Latina y África lamentaron esta falta de continuidad en la reforma educativa entre las administraciones. En Kirguistán, aprendimos que los tomadores de decisiones individuales tienen poca autonomía. En cambio, el proceso de toma de decisiones está marcado por el proceso de consenso, la burocracia y la creencia cultural de que un sistema es más fuerte que sus participantes humanos.

Bután fue una monarquía hasta que se convirtió en una democracia en 2008, y los participantes nos dijeron que, incluso ahora, la maquinaria burocrática de la toma de decisiones y la implementación de políticas es bastante inerte hasta que el monarca interviene y les dice que hagan algo, momento en el cual todos entran rápidamente en acción. Debido a la tendencia a responder rápidamente a las solicitudes del monarca, a veces se adoptan innovaciones en la educación sin considerar de antemano y de manera adecuada las barreras de recursos e infraestructura, lo que resulta en desafíos significativos para escalar.

En Malawi, el presidente y el gabinete crean metas de desarrollo amplias primero, y el Ministerio de Educación crea metas educativas alineadas. El parlamento respalda ambos conjuntos de metas antes de que puedan formar parte de la agenda estratégica. Una vez que el parlamento aprueba la agenda estratégica, el Departamento de Planificación Nacional utiliza esa agenda para desarrollar un plan de cinco años y la envía a los ministerios para su implementación. Como dijo un exministro: “La administración establece la agenda que se convierte en nuestro impulso: nuestro mandato. Nosotros los ministerios implementamos ese impulso”.

## CUADRO 1

# ¿Qué es el isomorfismo regional y por qué es importante?

*El isomorfismo regional* es un término para explicar por qué los procesos o las estructuras en una ubicación tienden a parecer similares a los que están cerca. Esto sucede porque las ubicaciones, conscientemente o no, asumen las características de sus vecinos. En su forma más amplia, podría verse como el proceso de globalización: un proceso mediante el cual todos los estados nacionales comienzan a parecerse entre sí.

Dada la popularidad de los funcionarios del gobierno a nivel nacional que se comunican con los líderes de los países vecinos y trabajan con instituciones donantes regionales y globales, el isomorfismo regional es una fuerza poderosa.

Esta “tercerización comunitaria” de innovaciones educativas tiene el efecto de reducir las innovaciones o definiciones de éxito educativo disponibles. En otras palabras, ¿la transferencia de educación contemporánea podría verse como un proceso para establecer un único modelo globalizado o de “sistema mundial” para la educación<sup>84</sup> a través de una incubadora de innovación global? Si es así, ¿es esa una selección natural deseable en la que solo permanecen las innovaciones mejor probadas? Ese podría ser un proceso evolutivo impresionante para ovacionar. Por el contrario, sin embargo, ¿podría la situación representar una convergencia en la que solo aquellas innovaciones consideradas convenientes, buenas para algunos pero no para otros, o fáciles o baratas de implementar atraviesan el complejo proceso de investigación (y solo parcialmente intencional)? Si es así, eso podría ser perjudicial para los países o las poblaciones que al final no se benefician de innovaciones cuya popularidad surge de este crisol global de intervenciones educativas.

## CONCLUSIONES

Esta realidad, un enfoque formal y altamente racional para elegir reformas educativas que se mezclan con las idiosincrasias de las economías políticas, las historias culturales y los procesos burocráticos, sugiere tres conclusiones generales:

### 1. Se necesita más investigación multimétodo,

**específica del contexto y cocreada.** La complejidad del escalamiento y la transferencia de innovación requiere incentivar investigaciones rigurosas, multidimensionales e impulsadas localmente que respondan a las realidades contextuales de cada ubicación. Si bien los ensayos aleatorizados controlados (ECA) han sido exitosos en ciertos escenarios, conllevan limitaciones. Aunque la experiencia y la pericia del gobierno son útiles, tienen sesgos inherentes. Como resultado, aunque quizás no es tan “emocionante” como financiar innovaciones o ECA, se necesita el financiamiento de estudios de procesos y de impacto de calidad cocreados (incluida la investigación longitudinal y entre casos) con socios locales para examinar la toma de decisiones educativas relacionadas con el escalamiento para responder a contextos locales específicos (para obtener más información, consulte: “[Breakthrough to Policy Use: Reinvigorating Impact Evaluation for Global Development](#)”).<sup>85</sup>

### 2. Equilibrar las necesidades locales y las tendencias globales debe ser una prioridad para los tomadores de decisiones y las personas que promueven las innovaciones educativas.

La adopción y adaptación de innovaciones educativas ocurre en un ecosistema con innumerables, y a veces competitivas, necesidades locales y tendencias globales. Los legisladores y los profesionales de escalamiento deben considerar las mejores prácticas globales en el contexto de las diferencias históricas, políticas y culturales de los países. Por lo tanto, conocer las historias políticas, colonialistas y de reforma de un país es fundamental para aquellos que participan en trabajos educativos en PIMB. Descuidar los conocimientos matizados de países particulares o los sistemas occidentales o globales sobreprivilegiados puede crear una visión estrecha que reduzca la comprensión de los desafíos y las posibilidades.

### 3. Los escaladores en la educación deben conocerse antes de comprometerse con los legisladores sobre la adopción de una innovación.

Durante la toma de decisiones, los legisladores negocian con otros tomadores de decisiones y grupos clave en la sociedad; esto incluye tanto a los actores que luchan por la implementación equitativa de una innovación como a los actores que pueden oponerse a una política o intentar moldearla para su propio beneficio. Además, los legisladores confían en su propia intuición, creencias, familiaridad con el tema y consideraciones de posibles ganancias o riesgos políticos al tomar decisiones. Como resultado, recomendamos que los escaladores e innovadores consideren las siguientes preguntas antes de interactuar con los tomadores de decisiones sobre la adopción de una innovación:

- ¿Quiénes son los actores clave involucrados en el proceso de toma de decisiones?
- ¿Cuáles son sus poderes y funciones?
- ¿Cuáles son sus preferencias, incentivos y tolerancia al riesgo?
- ¿Cuáles son sus horizontes temporales?
- ¿En qué estadios interactúan?
- ¿Cuáles son las reglas formales e informales bajo las cuales funcionan estos estadios?
- ¿Qué tipos de recursos políticos y económicos existen para compensar a aquellos que pueden oponerse a la innovación?<sup>86</sup>

# Contextualizar una innovación importada en una nueva ubicación

Los participantes del estudio no plantearon casi ningún ejemplo de innovaciones locales. Casi todas las innovaciones mencionadas en las entrevistas se habían desarrollado y empleado primero en otros países. Al saber esto, los tomadores de decisiones del gobierno vieron la prueba piloto de innovaciones como un paso inicial importante porque querían estar seguros de que funcionaría en su contexto. Ellos expresaron que solo porque la innovación funcionó en un país no significaba que funcionaría para ellos. La prueba piloto fue una oportunidad para ajustar la innovación para el contexto, obtener apoyo local, aprender sobre su potencial de escalamiento y asegurarse de que funcionara. Sin embargo, los funcionarios del gobierno también sintieron que las limitaciones de tiempo hacían que probar una innovación fuera difícil y a veces imposible. Tiempo es algo que no tienen las personas que trabajan en política (que a menudo tienen reelecciones en el horizonte) ni los niños actuales (que solo estarán en su grado durante un año). Un exministro de educación de El Salvador destacó este desafío: “Las ventajas de hacer uno, dos o tres pilotos es que nos aseguramos de que el programa será exitoso, pero hay una desventaja: lleva demasiado tiempo. Pueden pasar muchos años antes de asegurarnos de que va a tener éxito, y el tiempo avanza, y una generación pierde los beneficios de esta innovación”.

Además, no todas las organizaciones, desde el sector educativo y más allá, realizan evaluaciones del éxito de una innovación durante o después de la implementación una vez que completan los estudios piloto.<sup>87</sup> Cuando lo hacen, a menudo dan a sus innovaciones marcas sospechosamente altas. La mayoría de los ministerios de los PIMB no tienen el tiempo ni los recursos para llevar a cabo sus propias evaluaciones. Como resultado, el aspecto de evaluación en torno al escalamiento puede ser opaco, anecdótico o simplemente una formalidad para los requisitos del donante o la conveniencia política.

*Estos detalles sugieren que es crucial que aquellos que promueven una innovación lleven a cabo estudios de efectividad secuenciados y localizados que destaquen historias de éxito (y sus “ganancias” gubernamentales acompañantes) a lo largo del camino. Es más eficaz compartir datos oportunos estratégicamente relacionados con el clima político actual con los legisladores en lugar de esperar los resultados finales de los estudios piloto longitudinales para ganar su apoyo para el escalamiento de una innovación.*

## CONCLUSIONES

- 1. En general, el contexto para la toma de decisiones educativas es racional en su retórica y burocracia, pero opaco y no lineal en formas matizadas.** Los ministerios de educación y los ministerios de economía negocian de acá para allá, y un Ministerio de Educación a menudo ejerce presión para su innovación preferida. A veces, el presidente intercede en el proceso. La política nacional, el isomorfismo regional y las presiones globales son importantes. Como analizaremos, las organizaciones de donantes tienen una influencia significativa. Características como la fuerza de un Ministerio de Educación en particular o el valor simbólico de una innovación podrían inclinar la balanza en una dirección u otra.
- 2. Las personas que promueven una innovación deben conocer los detalles específicos del país y aprender a desentrañar y comunicar la innovación de maneras alineadas con una profunda comprensión de este proceso de formulación de políticas.** Entre otras cosas, eso requiere compartir los datos de innovación correctos de la manera correcta con las personas correctas y establecer buenas relaciones laborales con múltiples niveles de personal del gobierno.



## 3. SEIS PERSPECTIVAS EMERGENTES

### Traducir la retórica en torno a la equidad en un cambio real

Comenzamos con la equidad porque a menudo se adjunta al final de los informes y las presentaciones, casi como una reflexión. En las entrevistas, hicimos preguntas abiertas a los tomadores de decisiones nacionales sobre las consideraciones de equidad en su identificación, adopción y escalamiento de las innovaciones educativas. Por lo general, escuchamos tres respuestas: el país necesita llevar educación de calidad a localidades rurales. El país debe hacer un mejor trabajo en el sentido de que las escuelas sean atractivas para las niñas y al asegurarse de que permanezcan en la escuela. Y siempre hay una compensación entre equidad y costo porque satisfacer las necesidades de la mayoría de los estudiantes (en la campana de cualquier curva de población) es más fácil y menos costoso que llegar con éxito a esos estudiantes al final de cualquiera de las colas.

En menor medida, también escuchamos que los estudiantes necesidades especiales son “un tema cada vez más popular”. Cuando le preguntamos a una científica de datos en Malawi por qué esto es importante ahora, ella destacó que su popularidad deriva del pensamiento basado en derechos:

“Las personas ahora entienden que todos tienen derecho a la educación, incluidas las personas con necesidades especiales. Porque antes los padres mantenían a sus hijos con necesidades especiales bajo demasiada protección, no todos, pero algunos de ellos, lo que los dejaba bastante indefensos. Pero hoy en día tenemos personas que hablan sobre el problema, haciendo que las familias sean conscientes de la necesidad de educar incluso a los niños con necesidades especiales. Algunos niños pueden tener un cuerpo discapacitado, pero su cerebro es bastante ágil; es posible que no lo vean, pero su cerebro funciona a la perfección. Y debido a que algunas personas que son modelos a seguir han sido apropiadamente educadas (por ejemplo, alguien ciego o sordo), ahora los jefes, padres y vecinos comprenden la necesidad de motivar a sus hijos con discapacidades y enviarlos a la escuela. Esta demanda deberá abordarse”.

Es tranquilizador que surjan inquietudes sobre la equidad en nuestras entrevistas y que la equidad de género y la inclusión social sean actualmente las principales prioridades para muchas organizaciones de financiamiento e investigadores, pero esperamos que la retórica se traduzca en esfuerzos reales. Considerar las diferencias de aprendizaje y la diversidad cognitiva como activos, no deficiencias, aún no ha impregnado muchos aspectos de la reforma educativa real. Los informes de violencia étnica manifiesta en muchos PIMB son numerosos y puede haber una exclusión encubierta (en términos de uso del lenguaje, oportunidades educativas y representación gubernamental), pero escuchamos muy poco sobre eso en nuestras entrevistas. La equidad debe verse como un principio transversal que entrelaza cada aspecto de la mejora de la educación y la toma de decisiones del gobierno en torno a las innovaciones para el escalamiento. Recomendamos que las inquietudes de equidad se integren en todos los enfoques de escalamiento y que la equidad se incorpore en la estrategia de escalamiento desde el principio. Con ese fin, en este documento intentamos ofrecer consideraciones de equidad en todo momento.

***En las siguientes secciones, compartimos seis principios que surgieron de nuestro análisis, analizamos cómo surgieron y ofrecemos algunas recomendaciones prácticas que se derivan de ellos.***

# 1. Desarrollar una comprensión compartida del escalamiento y aprender a comunicarse entre sí

Los participantes informaron que los colegas, las partes interesadas e incluso ellos mismos no siempre tenían claro qué es el escalamiento. Para muchos, el concepto se comprendió en términos de hacer crecer algo en un mercado y se derivó de nuevas empresas emergentes o nuevas tecnologías comerciales. En la ciencia de la escala, esto corresponde a la ruta “horizontal” de escalamiento: expansión del alcance o la cobertura,<sup>88</sup> que es solo un camino disponible para escalar. Muchos tomadores de decisiones del gobierno en nuestro estudio enfatizaron el crecimiento o la replicación de una innovación, pero los científicos y defensores del escalamiento también exigen otras dimensiones. Tenemos el escalamiento vertical (que adopta la innovación en la política) o el escalamiento organizacional (que fortalece la capacidad del sistema). Algo se puede escalar hacia arriba, hacia abajo, hacia afuera o hacia adentro, o alguna combinación de los cuatro. ROSIE prioriza el escalamiento para el impacto y, para nosotros, sin importar la estrategia de escalamiento, el objetivo del escalamiento es incorporar una buena innovación en el sistema de manera profunda y productiva de una manera que dure.

Aprendimos acerca de la dificultad para traducir la palabra “escalamiento” en todos los idiomas. Por ejemplo, un participante dijo que una traducción común al ruso, *масштабируемость*, significa “producir mucho para reducir costos”. En español, *escalar* puede significar subir (como escalar una montaña o una escalera corporativa) o implementar algo en un nuevo contexto. En francés, los términos que se usan típicamente son *mise à l'échelle*, que implica crecer en tamaño de pequeño a grande (literalmente, para poner algo en una balanza), o *généraliser*, que se refiere a extender algo aplicándolo a contextos o individuos adicionales. Ninguno captura exactamente las dimensiones de “escalamiento” como se usa en inglés.

Dado que muchas asociaciones de escalamiento en la educación cruzan las fronteras nacionales e incluso las regiones globales, algo tan simple como la terminología

puede ser una barrera. En la investigación colaborativa de ROSIE, un equipo de escalamiento de ROSIE en el Caribe comenzó un grupo de debate preguntando: “¿Qué es el escalamiento para ustedes?”. Alguien compartió: “Una de las cosas que me impactó es que el escalamiento no es solo una cuestión de replicar, se trata de pensar en cuál es la idea, o cuál es la innovación en sí, que continuará haciendo un cambio”. Más tarde, continuó:

“Me hizo pensar en lo que solíamos llamar ‘sostenibilidad’. Pero veo diferencias entre ‘sostenibilidad’ y ‘escalamiento’ porque la sostenibilidad se trata de continuar el programa sin el proyecto; ya sabe, continuar con la mayor cantidad posible de componentes, pero sin financiamiento externo. Ahora me doy cuenta de que tal vez si hubiéramos visto nuestra iniciativa anterior desde una perspectiva de escalamiento en su lugar, es decir, incorporar la idea en la práctica generalizada, quizás habría sido más eficaz”.

Durante el mismo grupo focal, alguien bromeó: “¿‘Escalamiento’ no es cuando a uno le quitan el sarro de los dientes?”.

De manera similar, descubrimos que la “innovación” significaba cosas diferentes para diferentes personas. La visión típica era que era un programa, tecnología, enfoque educativo o plan de estudios que, si se implementaba de manera completa y sostenible en una ubicación, mejoraría (partes del) el sistema. Algunos participantes equipararon las innovaciones con la tecnología digital: nuevas plataformas de comunicaciones, sistemas de información o prácticas basadas en dispositivos para el aprendizaje o el desarrollo del maestro. Cuban<sup>89</sup> nos recordó, sin embargo, que una tecnología transformadora en la educación puede ser tan simple como desatornillar los escritorios de los estudiantes del salón de clases. Además, a veces una innovación es solo una idea, como la creencia de que *todos* los niños pueden aprender o que un plan de estudios debe reflejar la experiencia vivida de los estudiantes. Un investigador de escalamiento de ROSIE dijo: “Creo que cuando hablamos de innovación, muchas personas piensan que solo estamos hablando de tecnología... pero la innovación va más allá del uso de la tecnología. Va al nivel de nuevas formas de enseñar, nuevas formas de hacer las cosas”.

*“Abordar los desafíos y las deficiencias de la educación requerirá no solo de hacer pequeños cambios, sino de un progreso rápido y no lineal, que es lo que el Centro de Educación Universal (CUE) de Brookings Institution llama leapfrogging”.<sup>90</sup>*

Al avanzar aún más, un ministro de educación en Malawi se preguntó si una “innovación” es algo cuyo valor solo se puede ver retrospectivamente: “tal vez *cualquier* forma nueva de hacer algo o nueva forma de pensar es innovadora pero, cuando está sucediendo, la gente no lo llama innovación... Creo que hay muchas innovaciones que tienen lugar sin ser nombradas como tales, al menos no hasta después”.

## CONCLUSIONES

- 1. Para ayudar a establecer una comprensión común de la visión de escalamiento, los profesionales y las organizaciones deben comenzar cualquier recorrido de escalamiento con conversaciones de definición sobre palabras y significados.** Esto podría incluir analizar el significado de términos centrales como “escalamiento”, “sostenibilidad”, “implementación”, “reforma”, “innovación” y “objetivos educativos” o hacer preguntas como las siguientes: ¿qué significa para usted el escalamiento? ¿En qué se diferencia el escalamiento de la implementación del proyecto? ¿Por qué es importante comenzar cualquier recorrido de escalamiento encontrando un consenso sobre cuáles son los principales propósitos de la educación?

Estas conversaciones no solo reconocen y aclaran la confusión léxica, sino que también se convierten en un ejercicio de desarrollo profesional propio. A medida que las diversas partes interesadas (que a veces operan en dos o más idiomas) comparten y aclaran los entendimientos de la terminología, establecen un discurso común y entendimientos compartidos: dos características distintivas de las comunidades de prácticas.<sup>91</sup>

- 2. Es imperativo vincular el escalamiento con la resolución de problemas de políticas identificados.** Aunque esta no es una recomendación nueva, vale la pena repetirla: enfóquese en qué problema específico y persistente resolverá la innovación y siempre utilícelo como la guía en términos de qué ruta de escalamiento debe tomar la innovación.

Aún hay demasiadas “soluciones en busca de un problema”. Una innovación que aborda un problema claro y perenne está mejor posicionada para la aceptación y tendrá que ser una que realmente deba escalarse en la ubicación.

Para hacerlo, los escaladores deben responder la pregunta principal que tienen en mente los tomadores de decisiones gubernamentales: ¿cómo comprometerme con esta innovación resolverá el problema en el que estoy enfocado? Los defensores del escalamiento deben tener respuestas claras y precisas y con evidencia de respaldo para cualquier innovación. De manera similar, otra pregunta esencial para los escaladores es la siguiente: si nuestro trabajo es exitoso, ¿cómo será exactamente la nueva normalidad?

**3. Además, los investigadores y los escaladores de educación deben aprender a hablar el idioma de los tomadores de decisiones.** Los investigadores a menudo no transmiten buena evidencia sobre innovaciones confiables porque no se involucran de una manera que resuene en los legisladores. Los educadores a veces no analizan adecuadamente la dinámica política involucrada en una innovación, pero esta es una preocupación principal para los legisladores.<sup>92</sup>

Cairney y Kwiatkowski<sup>93</sup> ofrecen tres estrategias útiles para hablar de manera efectiva con los legisladores:

- **Comprender cómo los políticos procesan la información.** Los tomadores de decisiones se benefician de tener información sintetizada de manera concisa. Utilice presentaciones para enmarcar conclusiones en lugar de confiar en que los datos técnicos hablen por sí mismos.
- **Identificar y explotar las “ventanas de oportunidad”.** La comunicación con los legisladores es especialmente importante cuando hay atención política repentina sobre el problema abordado por una innovación, o cuando existe una alineación de pensamiento en círculos políticos o momentos de mayor compromiso de un legislador.
- **Comprometerse con la formulación de políticas en el mundo real.** Hacer esfuerzos rutinarios (e informales) para interactuar con los legisladores y aquellos que los asesoran, en lugar de restringir todas las comunicaciones

a los ciclos políticos. Al interactuar regularmente, se pueden crear y preparar redes confiables durante los momentos políticos.



#### **CONSIDERACIÓN DE EQUIDAD N.º 1:**

La educación igualitaria y la educación de calidad no se oponen entre sí y, por lo tanto, no constituyen una “compensación”, sino que son complementarias. La educación de calidad, por definición, debe ser igualitaria porque si un sistema educativo no proporciona oportunidades de aprendizaje sólidas para todos los niños y jóvenes y de formas que funcionen para todos los alumnos, entonces no es un sistema capaz de satisfacer todas las necesidades dadas. Pasar de la igualdad y la calidad a objetivos complementarios, en lugar de oponerse a los objetivos, cuando se habla con los tomadores de decisiones y otros es un primer paso.

## 2. Evitar la trampa del proyecto a corto plazo: alinear incentivos para escalamiento

En nuestras entrevistas con los tomadores de decisiones a nivel nacional encontramos que, incluso si el objetivo establecido era el escalamiento, los enfoques a nivel nacional a menudo se enmarcaban en términos de implementación de proyectos a corto plazo financiados externamente con fechas finales, después de lo cual los apoyos se eliminarían y la innovación debía arreglárselas por cuenta propia.

Esto parece derivarse de tres fuentes relacionadas: la política nacional (que analizamos más adelante en este informe), una mentalidad de proyecto y políticas de donantes. Las aspiraciones del gobierno podrían ser para el impacto a largo plazo, pero los entrevistados admitieron que las limitaciones presupuestarias nacionales y las estructuras de financiamiento de donantes externos, la política electoral y la naturaleza arraigada de los sistemas de statu quo obstaculizaban la capacidad de supervivencia de muchas de las innovaciones. Como resultado, nuestras entrevistas revelaron una tensión en la mente de los tomadores de decisiones entre lo aspiracional y lo real: el deseo de que la educación tenga éxito y mejore de manera sostenible frente al reconocimiento de la multitud de factores extraordinarios que a menudo impiden que ocurra un cambio fundamental. Un funcionario sénior dijo: "Preferiríamos que nos vean *como haciendo algo*, en lugar de acusarnos de no hacer nada, incluso si lo que hacemos no resistirá el paso del tiempo". Esta mentalidad significa que las innovaciones educativas a menudo se enmarcan como intervenciones para el escalamiento el impacto a largo plazo, pero aun así se consideran proyectos que lamentablemente desaparecerán.

Como discutiremos más adelante en este informe, las políticas de los donantes están implicadas en esta mentalidad de proyecto. La naturaleza del apoyo de los donantes y la logística de la planificación, el financiamiento y la dotación de personal para el trabajo diario de incorporar una innovación continúan organizándose de manera que, con mayor frecuencia, incentivan proyectos a corto plazo en los que se financian, informan y deben cumplirse objetivos claros dentro de plazos cortos. Las organizaciones donantes también están limitadas de maneras que las llevan a enfocarse en ganancias medibles a corto plazo, y por lo tanto, incluso si desean incentivar el escalamiento a largo plazo para lograr un impacto, es difícil hacerlo.

Sin embargo, existían excepciones a esta mentalidad de proyecto. La reconfiguración de las fórmulas de financiamiento para la obtención de recursos financieros para la educación a nivel nacional fue un cambio que se esperaba que durara. Por ejemplo, el esfuerzo de Kirguistán para financiar escuelas utilizando la asistencia diaria promedio de los estudiantes en lugar de flujos de financiamiento separados para cada dimensión de la escolaridad (p. ej., maestros, infraestructura y libros de texto) había llevado diez años, pero se informó que estaba comenzando a funcionar. Las innovaciones infraestructurales, como la construcción de más escuelas (Malawi), la entrega de electricidad e internet a las escuelas rurales (los cinco países) o la construcción de viviendas de alquiler para maestros que provienen de las ciudades (Malawi y Bután) se llevan a cabo de maneras que se espera establezcan un futuro de mejora educativa a largo plazo, siempre y cuando se mantenga el financiamiento.

Esto significa que existe un tipo de jerarquía de potencial de escalamiento. Diferentes categorías de escalamiento de la innovación tienen diferentes grados de *viabilidad, motivación y sostenibilidad esperada* por parte de funcionarios gubernamentales. El escalamiento de una innovación en particular podría estar en el extremo alto o bajo de la viabilidad y el extremo alto o bajo de la motivación, y por lo tanto, por ejemplo, una innovación que se considera escalable podría ser sumamente factible, pero no tan importante para el tomador de decisiones. Por el contrario, el escalamiento podría ser muy importante para el tomador de decisiones (en el plano de motivación), pero no muy factible. Una tercera innovación podría ser factible, pero no esperable que resista el paso del tiempo. El objetivo entonces es que las innovaciones se perciban como importantes para el tomador de decisiones, factibles para el escalamiento y sostenibles a lo largo del tiempo.

Por ejemplo, los tomadores de decisiones enmarcaron los cambios en las *reformas y la infraestructura* de financiamiento de la educación como importantes y sostenibles, pero no muy factibles en nuestras entrevistas. Los tomadores de decisiones a nivel nacional descubrieron que el *aumento de la cantidad de maestros y los niveles de capacidad* también eran importantes, pero señalaron repetidamente los desafíos y tampoco los vieron siempre como factibles. Varias *innovaciones curriculares, en el aula o de aprendizaje tecnológico más pequeñas* (como las aplicaciones de aprendizaje de alfabetización digital) se enmarcaron como factibles, intentos importantes de impacto a largo plazo, pero con cierta resignación a que dicho optimismo se exageraba porque estos tipos de reformas se repiten y, por lo tanto, no son sostenibles. En este aspecto de la sostenibilidad de las innovaciones en el aula, también vale la pena reconocer que los

educadores locales y los funcionarios escolares a veces “esperan” una innovación<sup>94</sup> en la que no creen. Existe la creencia de su parte de que, si pueden simplemente ignorarla o participar superficialmente en ella durante dos años, será reemplazada por otra cosa. Estas percepciones de fatiga en las reformas pueden ser un síntoma de una mentalidad de proyecto a corto plazo.

Otra categoría de innovaciones compartidas con nosotros en entrevistas fue *la reconfiguración de las estructuras de gobernanza*, como la reorganización del servicio civil en Bután o el cambio del proceso de consenso para desarrollar planes de educación estratégica en El Salvador. Esas eran formas económicas pero políticamente complejas de reducir las barreras para el escalamiento de innovaciones educativas prometedoras y se perseguían con la convicción de que, si podían iniciarse, tendrían éxito. Por lo tanto, podrían categorizarse como factibles desde el punto de vista fiscal, políticamente inviables y muy sostenibles. Estas pueden contrastarse con *aquellas que son financieramente más costosas* (como reducir los tamaños de las clases a nivel secundario, comidas gratuitas en las escuelas o el escalamiento de un programa de alfabetización digital en todos los grados primarios), lo que podría ser muy importante, pero no siempre factible y poco claro en términos de su sostenibilidad.

## CONCLUSIONES

- 1. Es importante identificar dónde se encuentra una innovación en particular en la jerarquía y no solo tratarla en consecuencia, sino también intentar desplazarla hacia los extremos más altos de las tres dimensiones.** Por ejemplo, los donantes y escaladores podrían preguntarse qué se necesitaría para cambiar una innovación aspiracional, como tener una cantidad suficiente de maestros bien capacitados en una región rural o agregar una amplitud de habilidades a un plan de estudios nacional de alfabetización y aritmética elemental, en algo que sea factible y sostenible. Requeriría un compromiso a largo plazo, quizás experimentar con nuevas estructuras de financiamiento y la voluntad de abordar las barreras subyacentes a dicho objetivo. De esta manera, los profesionales de la reforma educativa pueden alejarse de los objetivos del proyecto a corto plazo y dirigirse hacia la continuidad de la reforma, las necesidades de infraestructura y el cambio de sistemas completos. Si los tomadores de decisiones pueden ser convencidos, este tipo de innovaciones tiene una mejor probabilidad de ser adoptado para el escalamiento.

- 2. Es difícil organizar y actuar para la integración a largo plazo de una innovación cuando los incentivos no están alineados.**<sup>95</sup> Como resultado, una lección que surgió es que la atención a lo que se incentiva es primordial. Las organizaciones donantes pueden desempeñar un papel importante en la realización de este cambio enorme, así como los investigadores que podrían interrogar exactamente quién está incentivando qué y cómo cambiar el paradigma por compromisos de décadas de duración. Considere la posibilidad de que el trabajo sea promovido por [scalingXchange](#).<sup>96</sup>
- 3. Es necesaria una cultura de continuidad de la reforma en los PIMB en la que los gobiernos y las organizaciones donantes generen consenso y acuerden establecer un camino específico de transformación educativa durante al menos una década o más, sin importar quién asuma en el cargo.** Esto puede socavar una mentalidad de proyecto a corto plazo. Igualmente importante es involucrar de manera auténtica a los maestros y administradores de educación locales como socios activos (no pasivos) cuyo compromiso se asegure y mantenga.



### CONSIDERACIÓN DE EQUIDAD N.º 2:

Desde una perspectiva de legislador, invertir recursos en poblaciones minoritarias (como niños y jóvenes en áreas periféricas, minorías étnicas o personas con diferencias de aprendizaje) puede parecer contradictorio si uno cree que la inversión en recursos debe distribuirse lógicamente para afectar a la mayor cantidad de personas. Pero eso no es equidad. En cambio, una sociedad tiene el imperativo moral de ofrecer apoyo y éxito a todos e invertir en educación de calidad para todos, no solo para las personas de más fácil acceso, lo que producirá ganancias directas e indirectas para todo el país en el futuro. De hecho, es una característica de una sociedad sana. Recomendamos que los escaladores e investigadores reconozcan la difícil posición en la que se encuentran algunos tomadores de decisiones e intenten comprender su perspectiva, pero al mismo tiempo, trabajen con ellos para encontrar estrategias para adoptar e innovaciones de escalamiento que se adhieran a las inquietudes de equidad.

### 3. Modernizar la función de las organizaciones de donantes externos

Los participantes de nuestro estudio no presentaron casi ningún ejemplo de innovaciones endógenas. Casi todas las innovaciones a las que se hace referencia en nuestras entrevistas se originaron en organizaciones multilaterales (como el Banco Mundial y UNICEF) o donantes bilaterales (como el Ministerio de Relaciones Exteriores y de la Mancomunidad de Naciones [Foreign, Commonwealth and Development Office, FCDO], el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo [International Development Research Centre, IDRC] en Canadá o la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional [USAID, por su acrónimo en inglés] en los Estados Unidos). En la mayoría de los PIMB, los gobiernos nacionales carecen del presupuesto para financiar el escalamiento de nuevas innovaciones educativas.

El papel de los donantes en la selección y promoción de la innovación es sustancial. Estas organizaciones de donantes externos financian el escalamiento de las innovaciones y desempeñan un papel importante en ayudar a un país a identificar innovaciones particulares que podrían adaptarse a sus necesidades. Esto se debe a que estas organizaciones internacionales están posicionadas para poseer el aprendizaje acerca de numerosas innovaciones que abordan problemas educativos específicos (pero comunes) en todo el mundo, y tienen el dinero para ello.

Los participantes describieron que las organizaciones multilaterales poseen una “cesta” de reformas que aportan a cada país y ofrecen diversas innovaciones de su cesta y proporcionan financiamiento y asistencia para su implementación. De esta manera, un país puede aprender sobre una variedad de innovaciones que han sido examinadas para tener éxito en otros lugares sin tener que desarrollar una innovación por sí mismos o buscar en el mundo qué es lo que funciona. Sin embargo, la preocupación que escuchamos es que a veces el donante propondrá innovaciones de su canasta sin importar si se alinea con las necesidades educativas identificadas del país (contenidas en su plan estratégico) y, porque los tomadores de decisiones clave en los países de ingresos bajos y medios (PIMB) no tienen la confianza o la capacidad para retroceder o no quieren perder el financiamiento asociada a la innovación, no están dispuestos a decir que no.<sup>97</sup>

Diferentes países tienen procesos variados para navegar por esta complejidad. Por ejemplo, Kirguistán tiene un Departamento de Donantes para la Educación: un grupo de 14 representantes de organizaciones de donantes que aportan al plan de educación del país y pueden elegir si su organización desea participar en un tema o área de educación en particular ya seleccionado por el gobierno. Aquellos que participan tienen un papel activo en la recomendación de innovaciones que financiarán. Pero un entrevistado nos dijo que creen que muchos donantes externos no comprenden lo aisladas que están las regiones rurales de Kirguistán y continúan recomendando llevar el aprendizaje digital a áreas que no tienen electricidad. Los participantes también nos dijeron que la embajada de los Estados Unidos lleva a cabo un programa para desarrollar la instrucción en inglés en ubicaciones rurales, aunque el enfoque del país es la educación bilingüe (kirguís y ruso) y no la educación trilingüe.

En El Salvador y Guatemala, los donantes internacionales ayudan a establecer las prioridades educativas y ofrecen asesoramiento sobre la reestructuración de los ministerios u otras burocracias educativas de los países. En estos dos países, los tomadores de decisiones nos dijeron que el Ministerio de Educación se enfoca activamente en obtener recursos para la reforma educativa, pero no a expensas de aceptar innovaciones no deseadas. “Puede ser gratuita, pero si no está alineada con nuestros intereses nacionales, entonces consideramos que no es una innovación que debamos elegir. Por supuesto, cuando hay una propuesta con un costo-beneficio que hace que sea relativamente barato para nosotros adoptarla, se vuelve mucho más factible”. Aunque las innovaciones educativas financiadas con fondos externos de organizaciones externas son preponderantes, hubo ejemplos de innovaciones externas que tanto El Salvador como Guatemala financian a sí mismos. Estas tendieron a provenir de empresas del sector privado con innovaciones educativas relacionadas con la tecnología que están destinadas a escalar en todo el mundo (p. ej., una empresa sudamericana que ofrece cursos en línea o una plataforma digital de aprendizaje de alfabetización de España). Los participantes nos dijeron que los proveedores de estas innovaciones a veces reducen su precio para un país de bajos ingresos como El Salvador con el fin de tener la oportunidad de probar su producto más a fondo y probar

su valor a otros países y recuperar los gastos vendiéndolas a países más ricos en el futuro.\*

En Malawi, aprendimos que los donantes externos desempeñan un papel prominente. Un funcionario de Malawi nos dijo que cuando era un tomador de decisiones educativas de alto nivel, podía sugerir temas en los que ya sabía que los donantes estaban interesados (p. ej., educación de las niñas o construcción de más escuelas) y pedirles soluciones y asistencia técnica. Informó que podía ser directo con los donantes porque habían trabajado juntos antes en otros roles y fueron juntos a la misma escuela de posgrado en los Estados Unidos. Sin embargo, sugirió que rechazar no era fácil para otras personas africanas que tomaban decisiones:

“Para nosotros, las relaciones funcionaron bien porque había respeto mutuo. Sabían que había ido a las mismas escuelas a las que iba, y había trabajado en las mismas organizaciones donde trabajaban, así que lo sabía. Como beneficiario y donante, estuve a ambos lados de la mesa, así que hubo respeto mutuo. Pero por lo demás, en la mayoría de los otros casos las personas del gobierno están tan intimidadas por los donantes que, independientemente de lo que los donantes digan, los tomadores de decisiones del gobierno no se niegan a hacer ciertas cosas. Solo lo aceptan”.

Nos dijeron que una cantidad significativa de ONG trabajan en Malawi y que ellos también desempeñan un papel clave. Pero un antiguo funcionario del Ministerio de Educación en Malawi sugirió que las ONG no siempre siguen las necesidades propuestas de Malawi, sino que, en cambio, ofrecen trabajar solo en sus propias innovaciones:

“Tenemos muchas ONG trabajando en Malawi. Hemos trabajado arduamente para asegurarnos de que la mayoría de las ONG acepten nuestras prioridades identificadas, pero aún no lo hemos logrado por completo. Esta tarde, estuve con el funcionario sénior que gestiona el progreso de nuestras reformas. Estábamos hablando sobre el rol de las ONG y la considerable cantidad de dinero que aportan, no solo a la educación, sino en general: estamos hablando

de más de ochocientos mil millones de kwachas malauíes, ¡el doble del presupuesto del Ministerio de Educación! El desafío con estas ONG cuando ingresan en el sector educativo es que no aceptan nuestras prioridades nacionales. No nos utilizan como punto de entrada, no según los datos vistos en el terreno, sino de la forma en que ellos quieren dirigir sus recursos”.

En general, parece que en Malawi los tomadores de decisiones se sintieron menos propensos que en los otros cuatro países que estudiamos a rechazar una innovación propuesta por organizaciones externas, independientemente de si funciona o no, debido al financiamiento que aportan.

Bután, un país considerablemente más pequeño, (la población actual está por debajo de 900 000 personas) estaba en el lado opuesto del espectro dependiente del donante. Por razones históricas (p. ej., el Sikkim en el Tíbet) y razones geopolíticas (p. ej., su proximidad a la India y China), Bután ejerce un control sustancial sobre su ayuda externa. Bután insiste en que cualquier aceptación de financiamiento de donantes debe ser impulsada por sus propias necesidades. Como nos dijo una persona: “Bután tiene muy claro cómo controlar el tipo de ayuda que recibe”. El gobierno acepta ayuda principalmente de países del norte y centro de Europa y Canadá. Históricamente, no ha recibido ayuda de los Estados Unidos y hay pocas ONG internacionales que trabajan en el país.

## CONCLUSIONES

- 1. Dada la popularidad de adoptar innovaciones que se desarrollan, prueban e implementan primero en otros países, es importante centrarse en cómo adaptar o adecuar la innovación al contexto.** ¿Qué tipo de atención o evaluación sistemática se lleva a cabo sobre cómo contextualizar la innovación y su implementación para la ubicación? ¿Quién está estudiando estos esfuerzos de adaptación/prueba y cómo? ¿Qué datos se comparten exactamente con los tomadores de decisiones del gobierno? Estas preguntas importantes deben responderse continuamente.

Esta fase de adaptar el contenido y la entrega de la innovación a los detalles del contexto nacional

---

\* Esto plantea un problema interesante sobre los capitalistas de riesgo que actualmente brindan financiamiento a estas empresas emergentes, apostando por que el sector de tecnología educativa tenga un buen desempeño en los PIMB después del COVID, y quizás utilizando escuelas en los PIMB como un tipo de laboratorio en el que se prueban nuevas innovaciones en niños de lugares de bajos recursos.

o subregional debe ser un área de atención principal. Contextualizar una innovación es un enfoque cada vez más popular pero, hasta que su estudio por parte de los investigadores se incentive, seguirá siendo anecdótico y no se entenderá bien.

- 2. Otra pregunta importante es si la influencia significativa de donantes externos con cestas de soluciones es del tamaño adecuado.** Muchos debaten si los organismos de desarrollo deben ofrecer únicamente ayuda a los países, ayuda más innovaciones o ayuda más innovaciones más implementación/soporte técnico.<sup>98</sup> Otros se preguntan si la influencia de los donantes multilaterales tiene el efecto de abrir el mercado de innovaciones educativas o, por el contrario, reducirlo<sup>99</sup> a un único modelo global de educación. Los críticos dicen que la lista de mejores prácticas en educación está bastante restringida.<sup>100</sup> Estos siguen siendo temas destacados para preguntarse.

En muchos casos, las personas en roles del Ministerio de Educación o secretarías de direcciones han tenido experiencia previa significativa, a veces educación externa, antes de asumir su rol de toma de decisiones educativas. Solo dos de los tomadores de decisiones que entrevistamos eran exmaestros o exdirectores de escuela. Era común que los entrevistados discutieran cómo su trabajo anterior (p. ej., en el sector privado, el sector económico, el Banco Mundial o las Naciones Unidas) influye en cómo ven y promulgan el trabajo de identificar y adoptar innovaciones para el escalamiento. Un ejemplo es una exfuncionaria de agricultura, ahora una responsable de alto nivel en la toma de decisiones educativas que se trasladaba entre su rol anterior de implementación de políticas agrícolas y el rol de las innovaciones educativas actuales al discutir el escalamiento con nosotros. Otro ejemplo es un economista, ahora exoficial de educación en Guatemala, que vio la reforma educativa predominantemente en términos de la teoría del capital humano. Además, vimos que el personal a veces se mueve de un lado a otro entre posiciones en organizaciones de donantes y posiciones gubernamentales, un movimiento que podría profundizar y ampliar la perspectiva del tomador de decisiones o, a la inversa, tal vez difuminar las líneas de lealtad.

Dada la importancia del Ministerio de Educación, son esenciales los ministerios de educación fuertes que comprenden las tendencias y reformas educativas de los últimos 20 a 30 años, conocen las teorías del aprendizaje y la política educativa, y pueden aprovechar su experiencia para luchar por la transformación valiente y el liderazgo para impulsar las reformas.

- 3. A veces, los tomadores de decisiones que hablaron con nosotros sugirieron que existe un esfuerzo bilateral en todo el esfuerzo: el deseo de ofrecer públicamente la retórica de la posibilidad, la esperanza y la promesa de éxito a largo plazo, pero una admisión privada de que rara vez las innovaciones impactantes perduran después de las etapas iniciales.** Esa es la complejidad cuando las metas transformadoras cumplen con las realidades de gobierno. El Ministerio de Educación quiere escalar la innovación, pero si el escalamiento de la innovación es financiado por un donante, una vez que finaliza el financiamiento, los costos generalmente se transfieren al Ministerio de Educación. Los donantes pueden querer lo mejor para sus países, pero generalmente ofrecen plazos limitados y tienen sus propios interesados ante quienes son responsables. Ambas partes tienen buenas intenciones y tiene incentivos particulares para hacer su mejor esfuerzo. Pero no es fácil.

Dado esto, alentamos a que se aumente el enfoque en el escalamiento sostenible y se establezcan nuevos lugares y foros donde las partes interesadas puedan analizar con franqueza no solo los desafíos típicos y fáciles de articular (como las necesidades de financiamiento, la inaccesibilidad rural o las limitaciones de la fuerza laboral de los maestros), sino también los más delicados (como las batallas en la arena política o las prioridades contrapuestas). Conversaciones sinceras, tal vez dirigidas por facilitadores profesionales u organizaciones neutrales de terceros, y un examen sobrio (en lugar de asignar culpas) de cómo lo que ocurre en el escalamiento es precisamente lo que se incentiva puede conducir a mejoras más fundamentales en el ecosistema educativo.<sup>101</sup>

- 4. A menos que la innovación ya esté vinculada a una gran ONG o institución donante, o a menos que el equipo de escalamiento incluya a un exfuncionario gubernamental de nivel sénior del país objetivo, parece que tiene pocas probabilidades de entrar en el radar del gobierno nacional.** Descubrimos

que muy pocas innovaciones son adoptadas por innovadores de la educación o pequeñas ONG que van directamente a los gobiernos a nivel nacional para persuadir al Ministerio de Educación para que adopte sus innovaciones y se asocien para llevar estas innovaciones al escalamiento.

Esto sugiere que algunos equipos de escalamiento podrían ser mejor atendidos por una o más de las siguientes vías:

- A.** Comenzar a nivel comunitario o distrital/nivel medio en un país y realizar el escalamiento de la innovación en niveles superiores, inferiores y fuera del uso local primero, mientras se trabaja simultáneamente para establecer visibilidad nacional y campeones gubernamentales en el camino.
- B.** Incluir su innovación en el “cesto de reformas” que los organismos donantes ofrecen a los países.
- C.** Asociarse con una ONG u otro consorcio de servicios civiles con relaciones preexistentes con el gobierno.<sup>102</sup>
- D.** Invitar a expertos en educación internacional a observar la innovación con la esperanza de que escriban al respecto. En los casos de Escuela Nueva en Colombia y el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en México, su escalamiento aumentó de manera exponencial cuando reconocidos profesores de educación estadounidenses escribieron admirablemente al respecto.<sup>103</sup>
- E.** Continuar apoyando a la comunidad global de escalamiento en el desarrollo de sus propias bases de datos de innovaciones prometedoras (por tema, por tipo, por uso, por costo unitario, etc.) y alentar a los tomadores de decisiones de los PIMB a usar este compendio de opciones para satisfacer las necesidades educativas identificadas con soluciones prometedoras. Por ejemplo, FCDO actualmente está construyendo un centro de evidencia “[Qué funciona en la educación global](#)”. Además, reconocemos el trabajo de organizaciones como [Foundational Literacy Numeracy Hub](#), [Global: The Evidence Hub de Education Partnerships Group](#), [R4D Education](#) y [HundrED](#). Sin embargo, creemos que no solo las bases de datos son importantes, sino que las personas o los grupos para trabajar con ambas partes como un tipo de corredor de innovación son una parte necesaria de la ecuación.



### **CONSIDERACIÓN DE EQUIDAD N.º 3:**

Los donantes incentivan no solo la adopción nacional de innovaciones, sino a menudo, el desarrollo y el escalamiento de innovaciones. Como tal, los donantes tienen la responsabilidad de priorizar la equidad y financiar la investigación para estudiar las dimensiones de la equidad del desarrollo y escalamiento de la innovación. Esto incluye alentar diseños de estudios que recopilen y desglosen datos de maneras que permitan a los investigadores observar los efectos equitativos de la innovación y su escalamiento en varias subpoblaciones, a veces excluidas de los diseños de estudios tradicionales.

## 4. No permita que las estructuras de toma de decisiones centralizadas sepulten las innovaciones locales

Los encuestados de los cinco países lamentaron el hecho de que sus burocracias centralizadas (incluso si su sistema educativo está algo descentralizado) disuadieron la participación en los niveles comunitarios y educativos medios y locales. Los entrevistados dijeron que los programas de innovación educativa que conocían eran los adoptados a nivel nacional e implementados de manera descendente, dejando poco espacio para la participación activa y la generación de innovación a nivel provincial o distrital y escolar. Como resultado, nos dijeron que el gobierno central no puede capitalizar las prácticas educativas innovadoras que surgen de educadores en el terreno y administradores con visión de futuro. Un exfuncionario sénior de educación que trabajó en El Salvador y Guatemala dijo lo siguiente:

“Desafortunadamente, las diferentes administraciones y ministerios están muy centralizados ahora. Con esto, me refiero a que no hay posibilidad de participación ascendente. Esto descuida el poder de diferentes niveles de participación para promover la innovación, por ejemplo, a través de las escuelas públicas. Cuando era ministro, solíamos promover equipos de maestros que compartirían sus experiencias exitosas con otras personas dentro y fuera de sus escuelas. Esto sucedía normalmente en una escuela donde tenían un buen líder, un director que apoyaba estas iniciativas y podía obtener algo de financiamiento. Entonces, escuela por escuela, la comunidad educativa interna, el líder de la escuela o los maestros, fueron los que promovieron las innovaciones. Ya no veo que eso suceda”.

Sin embargo, aunque encontramos líderes nacionales que en su mayoría desconocen las innovaciones educativas locales o los movimientos educativos comunitarios, nuestra investigación de acción ROSIE revela innovaciones que se están escalando actualmente y que se centran en el nivel comunitario o en

el aprendizaje de los maestros o las características de las escuelas locales. ULLN<sup>104</sup> trabaja con World Vision en América Latina y en otros lugares para apoyar a los voluntarios de la comunidad en involucrar a los niños en prácticas de alfabetización fuera de las escuelas. UHaiti<sup>105</sup> trabaja para escalar una innovación que establece rondas iterativas de maestros que experimentan con nuevas prácticas y apoya a los líderes escolares para desarrollar culturas de innovación pedagógica en Haití y Santa Lucía. Data Must Speak,<sup>106</sup> una iniciativa respaldada por UNICEF y actualmente activa en varios países, no solo trabaja con los gobiernos nacionales para fortalecer sus sistemas de datos educativos, sino que también busca escuelas con poco éxito y estudia sus prácticas “anormalmente positivas” y detalles organizacionales para identificar características educativas prometedoras que vale la pena escalar.

Otra característica relacionada con la reforma educativa descendente y las innovaciones locales es el “bajo acoplamiento”:<sup>107</sup> el fenómeno de que lo que decretan los administradores de alto nivel es solo adoptado a la ligera, si es que lo adoptan, por actores locales en el terreno porque existe una distancia organizacional y de responsabilidad entre los tomadores de decisiones centrales (a menudo en la capital urbana) y los actores escolares locales (diseminados en todo el país). La previa investigación<sup>108</sup> descubrió, por ejemplo, que un jefe de aldea o jefe tribal a veces ignorará o se resistirá a la implementación de cualquier innovación educativa con la que no esté de acuerdo (como en los ejemplos que hemos encontrado, como el de los maestros en Bután que paralizaron una reforma del plan de estudios que no deseaban, o el de los padres locales en Kirguistán que se resistieron a una reforma escolar que no querían).

## CONCLUSIONES

- 1. Es importante destacar las innovaciones educativas locales que funcionan y comunican sus éxitos a nivel nacional.** Esto requiere establecer las relaciones correctas con funcionarios a nivel nacional y subnacional, invertir en comunicaciones y difusión, y, como ya se mencionó, encontrar las formas correctas de presentar evidencia a los tomadores de decisiones.
- 2. Creemos que el nivel medio (entre el gobierno a nivel nacional y las escuelas y comunidades locales), que está compuesto por tomadores de decisiones de la provincia, administradores de educación del distrito, universidades, redes de maestros y asociaciones**



**comunitarias, actualmente está subestimado** por muchos en el espacio de la educación global y, por lo tanto, es un lugar privilegiado para una mayor atención por parte de donantes, investigadores y profesionales del escalamiento.



#### **CONSIDERACIÓN DE EQUIDAD N.º 4:**

Muchas innovaciones orientadas a la equidad comienzan a nivel local. Esto se debe a que responden a las necesidades locales contextualizadas y, por lo tanto, a menudo se adaptan inherentemente a la equidad. A veces vinculan a las familias con las escuelas o a los maestros con las comunidades. Aunque estas innovaciones a veces se centran inicialmente en una subpoblación en particular, finalmente uno se da cuenta de que lo que funciona para una subpoblación de estudiantes es una buena práctica educativa para todos (p. ej., el Diseño Universal para el Aprendizaje). Buscar activamente innovaciones educativas en el país que puedan resolver las necesidades nacionales es una buena manera de identificar innovaciones ya contextualizadas que se desarrollaron orgánicamente con la equidad en su núcleo.

## 5. Reconocer y trabajar para eliminar el sesgo urbano

El bajo acoplamiento es más frecuente cuanto más lejos está una región de los centros urbanos, y eso es especialmente cierto para los sistemas educativos descentralizados. Las autoridades centrales que monitorean, evalúan y hacen cumplir las políticas tienen menos probabilidades de visitar escuelas en áreas periféricas. Los actores locales lo saben, lo que destaca una desigualdad más amplia llamada sesgo urbano.

Históricamente, los centros urbanos son privilegiados a expensas de las ubicaciones rurales. Dado que muchas innovaciones se prueban primero en ubicaciones urbanas y las innovaciones tienden a desaparecer después de que se completa el trabajo piloto, las ubicaciones urbanas reciben la mayor parte de las nuevas prácticas e intervenciones educativas. La mayoría de los maestros capacitados se encuentran en áreas urbanas, por lo que si un país invierte en una mejor capacitación de maestros o salarios de maestros más altos, los niños urbanos cosechan los beneficios. La menor densidad de población en las áreas rurales hace que sea más difícil mantener las escuelas abiertas, reclutar maestros o mantenerlos una vez que llegan. Malawi, por ejemplo, está trabajando con socios donantes multilaterales para construir viviendas de alquiler en aldeas rurales; de lo contrario, los maestros entrantes no pueden encontrar lugares para vivir. Bután elevó los salarios de sus maestros, pero requiere que vayan a donde sean necesarios y, si dejan la enseñanza, tienen prohibido tomar alguna otra posición de servicio civil.

Cuando les hicimos preguntas abiertas a los participantes sobre temas de equidad en la educación, la mayoría comenzó hablando de las ubicaciones rurales en sus países. Escuchamos a funcionarios de Guatemala y El Salvador hablar sobre lo difícil que es llevar maestros, innovaciones educativas, internet y profesores instructores a ubicaciones rurales. Debido a que muchas innovaciones se desarrollan primero en ubicaciones urbanas, incluso si pueden escalar en áreas rurales, no siempre se adaptan a niños y jóvenes rurales que hablan idiomas indígenas, tienen diferentes objetivos de vida, enfrentan diferentes problemas de seguridad y tienen poco acceso a los recursos culturales y educativos de

las ciudades. Escuchamos cosas similares sobre ubicaciones rurales en Kirguistán y Bután.

### CONCLUSIÓN

**Los donantes, implementadores y escaladores deben garantizar la atención a las áreas rurales. A medida que la disminución de las oportunidades de empleo y los efectos del cambio climático empujan a más personas rurales a las ciudades, las diversas desigualdades en torno a la cultura, la economía, el parentesco y la educación para las familias rurales actuales y anteriores solo aumentarán.**



#### CONSIDERACIÓN DE EQUIDAD N.º 5:

Conocemos muchas innovaciones educativas contemporáneas que se centran en niños y familias en ubicaciones rurales, y esperamos que estas no solo continúen, sino que se priorice el financiamiento para la investigación, el escalamiento y las innovaciones educativas para las áreas rurales. Además, las características culturales, ambientales y agrícolas de las ubicaciones y poblaciones rurales deben valorarse como activos nacionales en lugar de desintegrarse. Este es un tema principal para el apoyo bilateral y multilateral, especialmente porque, como aprendimos, parece ser un tema importante en la mente de los tomadores de decisiones a nivel nacional.

## 6. Asegurar que las promesas de la tecnología digital y los datos educativos se hagan realidad

En entrevistas, los tomadores de decisiones del gobierno con frecuencia analizaron la tecnología digital, principalmente la tecnología de la información y las comunicaciones, las herramientas de aprendizaje digital para el aula y los sistemas de información de gestión educativa (SIGED). Los participantes hablaron sobre cómo las innovaciones digitales están en la parte superior de su lista de intervenciones a considerar para el escalamiento y que los datos educativos mejorados son necesarios para tomar mejores decisiones sobre qué innovaciones escalar, dónde y cómo evaluar el progreso. Parece haber una creencia generalizada entre las personas con las que hablamos de que una revolución digital podría mejorar exponencialmente la educación. Esta promesa de aprendizaje digital convergió en cuatro áreas:

- Ayudará o mejorará la instrucción en el aula.
- Equipará a los estudiantes con habilidades del siglo XXI en torno a la alfabetización digital y ofrecerá nuevas oportunidades de empleo en codificación o robótica.
- Puede reducir los costos y aumentar la cobertura de la capacitación docente (esencial para el escalamiento de muchas innovaciones).
- Puede hacer que la administración, el mantenimiento de registros y la toma de decisiones basada en datos sean más precisos y eficientes.

Aunque no aparecieron directamente en nuestros datos, planteamos dos razones adicionales para el deseo de adoptar la tecnología educativa:

- Es posible que estos países quieran señalar a los países vecinos y al mundo que son naciones digitales del siglo XXI.
- Muchos donantes y empresas promueven agresivamente soluciones digitales a problemas educativos.

Pero surgieron dudas cuando nuestras entrevistas se centraron en detalles sobre escalar y evaluar el desempeño relacionado con la tecnología educativa. Como se mencionó anteriormente, en los cinco países, los entrevistados informaron lo difícil que es llevar la tecnología educativa a las áreas rurales, algunas de las cuales no tienen electricidad, y mucho menos internet. Además, escuchamos que las herramientas de aprendizaje digital solo tendrán éxito si los maestros saben cómo “aprovechar al máximo las computadoras”, como dijo un participante. Expresando esta misma preocupación, un exministro de educación en El Salvador dijo que “los esfuerzos de llevar todos estos nuevos equipos y dispositivos educativos a los maestros y estudiantes están bien, pero si no capacitamos a los maestros en la forma adecuada de usarlos, si los maestros no saben cómo educar mejor a través de ellos, entonces son inútiles”.

Investigaciones anteriores han descubierto que, a menos que la tecnología tenga maestros que enseñen de manera diferente, es probable que no valga la pena su costo.<sup>108</sup> En los países donde los maestros no han utilizado previamente la tecnología en sus escuelas o vidas personales es probable que haya una curva de aprendizaje pronunciada que no ascienda por los pocos cursos tutoriales disponibles o un breve programa de capacitación. Un requisito es que los educadores sean alfabetizados digitalmente. El segundo requisito es aprender a integrar dispositivos digitales con un mayor conocimiento de enseñanza o contenido y nuevas prácticas pedagógicas. En Kirguistán, los participantes nos dijeron que los cuatro cursos cortos ofrecidos a los maestros sobre cómo usar la nueva innovación en el aula multimedia digital del país fueron insuficientes. Al final, los maestros aún no sabían cómo usarlos de manera efectiva.

Además, a partir de nuestros datos de investigación de acción de ROSIE, aprendimos que varias organizaciones que escalaban las innovaciones digitales sufrieron contratiempos durante el COVID-19 cuando se detuvieron los viajes dentro del país. Debido a que los especialistas en tecnología de la información (TI) no podían viajar a las escuelas, el mantenimiento de los dispositivos se dejó en manos de los educadores locales, y pocos sabían cómo hacerlo. Además, cuando ya no era posible que los especialistas en aprendizaje viajaran de una región a otra apoyando a los maestros en el uso de la tecnología, los equipos de escalamiento descubrieron que algunos maestros dejaron de usar los dispositivos por completo, un presagio desfavorable para cuando los soportes de implementación se eliminen inevitablemente de estas innovaciones.

No estamos sugiriendo que no valga la pena llevar tecnología educativa a los PIMB, solo que hay muchos aspectos que abordar antes y durante el escalamiento de las innovaciones tecnológicas en la educación. Un experto independiente del SIGED en África nos dijo que demasiados países desean implementar la tecnología educativa regresiva al contratar primero a organizaciones de este tipo. En cambio, dijo:

“Se debe comenzar con la conectividad. Y luego construir la infraestructura. Y luego proporcionar capacitación al maestro. Y solo entonces es momento de desarrollar su SIGED para diagnosticar la situación y, finalmente, solo ahora puede construir su sistema de aprendizaje electrónico, contratar el servicio adecuado e integrarlo con su plan de estudios nacional y su fuerza laboral docente. Así es como se hace, pero muy pocos sistemas aquí hacen esto”.

Existen algunos problemas clave: llevar electricidad e internet a ubicaciones rurales y de bajos recursos y el costo prohibitivo para muchos hogares e individuos.<sup>109</sup> Además, existe la necesidad de equipar las localidades para reemplazar o reparar regularmente el hardware, especialmente en lugares húmedos, calurosos o junto al océano donde el deterioro del metal, el daño de los

componentes electrónicos por calor y los roedores que mastican a través de cables son comunes. Además, existe la necesidad de personal local capacitado para actualizar el software y enseñar cada nueva versión a los maestros y estudiantes. Al principio una innovación en tecnología educativa puede parecer emocionante y prometedora para un PIMB, pero ¿dónde estarán cinco o siete años después: en uso, mejorando la enseñanza y el aprendizaje, o encerrados en un armario juntando polvo?

Conectado a la tecnología educativa está el tema del SIGED, que muchos creen que es esencial para mejorar el escalamiento. En pocas palabras, la lógica es que los tomadores de decisiones en todos los niveles (desde maestros de aula hasta administradores de escuelas y distritos, tomadores de decisiones gubernamentales a nivel nacional y ministros de presupuesto) necesitan datos educativos suficientes, precisos y relevantes para tomar buenas decisiones. En ausencia de datos, se ven obligados a adivinar, usar información anecdótica y confiar en la tradición o la política para tomar decisiones sobre prácticas educativas, asignación de recursos, formulación de políticas y otras dimensiones de la educación. Varios participantes hablaron sobre la necesidad de más y mejores datos educativos a nivel nacional (consulte la Tabla 2), y muchos plantearon el problema adicional de saber cómo usarlos, incluido un funcionario sénior en Malawi:

**TABLA 2.**

**¿Qué datos desean los tomadores de decisiones?**

FUENTE DE DATOS	RESPUESTAS
MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantidad de maestros por escuela y por región</li> <li>• Detalles sobre el desarrollo profesional del maestro</li> <li>• Indicadores o datos sobre el bienestar de los maestros</li> </ul>
ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cifras de inscripción y asistencia (destacar datos sobre el género y sobre estudiantes con discapacidades o diferencias de aprendizaje)</li> <li>• Tasas de abandono, tasas de aprobación y reprobación y proporciones de género por nivel de grado</li> <li>• Cantidad de estudiantes en puntos temporales específicos (p. ej., al comienzo, a la mitad y al final de la jornada escolar y durante todo el año escolar)</li> <li>• Datos de logros desglosados</li> </ul>
GEOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantidad (o porcentaje) de niños en edad escolar en áreas rurales comparado con los datos de inscripción en áreas urbanas</li> <li>• Datos sobre el acceso de las escuelas y regiones a la electricidad/energía, los tipos de recursos de energía disponibles y la conectividad.</li> </ul>

Fuente: entrevistas de los autores.

“Presenté ocho áreas de reforma cuando asumí el rol de ministro de educación. Lo más importante fue la toma de decisiones basada en datos y evidencia, lo que significa que debemos, en primer lugar, observar la calidad de los datos que recopilamos en la educación, pero también debemos observar *cómo* usamos los datos, o *si* usamos los datos para tomar decisiones. Si lo hacemos, ¿cómo los usamos y cuál es el impacto, y así sucesivamente?”.

Tener y usar buenos datos para la toma de decisiones educativas es importante por varios motivos. Una es que fortalece las ventajas financieras que un Ministerio de Educación puede presentar a su Ministerio de Economía. Un exministro de economía de Malawi dijo que cuando el Ministerio de Educación se le acerca para solicitar dinero para contratar más maestros o construir infraestructura, no puede proceder sin datos:

“Para poder apoyarlos, necesito la información correcta... quiero decir, por ejemplo, dicen que quieren un aumento en nuestro presupuesto para el personal docente o para aumentar la infraestructura. Pero necesito detalles específicos. Si quieren emplear más maestros, ¿de cuántos maestros están hablando? ¿Y cómo se apoyará a estos, digamos, 70 maestros en el futuro? En términos de infraestructura, nuevamente, lo mismo: deben ser específicos en términos de números. Si les faltan detalles específicos, los rechazo”.

Dado que los ministerios de educación a menudo negociarán o lucharán por las innovaciones preferidas, tener datos claros para un Ministerio de Economía frugal es una buena práctica.

Una segunda razón es que, si los datos correctos se usan de la manera correcta, llenan el vacío en la toma de decisiones que, de otro modo, podría llenar la política. Por ejemplo, un Ministerio de Educación de Malawi nos dijo que establecer un buen SIGED despolitizará la toma de decisiones:

“Porque las personas reconocerán el valor de tener evidencia para no solo poner una escuela en un área porque es de donde proviene el ministro o porque es un lugar que votó por usted. Sino poner una escuela allí porque los datos muestran que los niños en esa área viajan la distancia más larga para llegar a la escuela y, como resultado, tiene tasas de abandono más altas, en especial entre las niñas, y así sucesivamente”.

Sin embargo, incluso la intención de recopilar datos precisos puede volverse política. Una funcionaria sénior de un país dijo que inició una auditoría gubernamental de los datos de los maestros, pero justo en el medio se cerró sin precedentes porque había personas con más poder que no querían que se conociera esa información. Como otro ejemplo, escuchamos de una exministra de educación que un programa estandarizado de evaluación de estudiantes en su país tenía fallas porque demasiados maestros borran y arreglaban los errores de los estudiantes en los exámenes para que el desempeño de sus escuelas se viera mejor. Como resultado, esta funcionaria terminó el programa de pruebas e inició uno diferente que era más difícil de adulterar, una medida que dijo que la aisló políticamente.

Una tercera razón para el SIGED es aumentar la visibilidad de los subgrupos de estudiantes en un país para enfocar la atención en las necesidades marginadas de los estudiantes, como la igualdad de género, los estudiantes con diferencias físicas o de aprendizaje y los niños que viven en áreas periféricas. Funcionarios de educación de Malawi, El Salvador y Kirguistán nos dijeron que muchas subpoblaciones estudiantiles históricamente descuidadas recibirán un mayor apoyo educativo solo cuando “se pongan al tanto” de los tomadores de decisiones a nivel nacional y que la mejor manera de lograrlo es comisionar la recopilación de datos e incluir datos sobre estas personas en el SIGED. De manera similar, sin buenos datos, las brechas de conocimiento, como la escasez de maestros en ubicaciones específicas, las experiencias longitudinales de los estudiantes o las trampas generalizadas en los exámenes estandarizados, seguirán siendo invisibles.

A partir de nuestras entrevistas, aprendimos que en los cinco países el SIGED no es tan fuerte como lo desean los tomadores de decisiones. Una razón es que el SIGED requiere financiamiento perpetuo para pagar las licencias o las tarifas fuente, y es difícil obtener financiamiento perpetuo en los PIMB. Otra razón es que los sistemas digitales de recopilación y almacenamiento de datos a gran escala no siempre existen, y, si existen, a menudo son incongruentes o parciales; o cuando se realizan utilizando bolígrafo y papel, pueden tardar años en llegar a las oficinas centrales. Cuando hay datos disponibles, los encuestados nos dicen que hay pocas personas capacitadas que puedan analizarlos y presentar implicaciones precisas a los tomadores de decisiones del gobierno para su uso reflexivo.

Escuchamos que en El Salvador hasta hace poco se recopilaban muy pocos datos de educación nacional, por lo que los últimos planes estratégicos se desarrollaron sin importar los datos útiles. Hablando específicamente sobre el escalamiento del desarrollo de maestros de calidad, un director nacional allí dijo que una barrera es que hay demasiados programas de desarrollo de maestros no conectados en el país y que nunca se han mapeado. Dijo que otra barrera es que muy pocos programas de capacitación docente o de desarrollo profesional recopilan datos de referencia o realizan evaluaciones de impacto. Esto ha comenzado a cambiar, dijo, pero la pandemia del COVID-19 obstaculizó los esfuerzos recientes. En ausencia de estos datos, es imposible determinar qué enfoques de capacitación funcionan y cuáles no, y, para aquellos que lo hacen, qué tipo de resultados de estudiantes y maestros producen. Sin esta información, un país no puede promover cuidadosamente el escalamiento del desarrollo de maestros de calidad.

Estos PIMB no pueden permitirse enviar personal a todas las escuelas y sitios de capacitación docente y recopilar datos (o capacitar y confiar en que las escuelas lo hagan con precisión ellas mismas), así como diseñar, desarrollar y mantener una base de datos y un sistema de organización de datos entrantes. Además, construir un SIGED sólido es un esfuerzo de varios años y, por lo tanto, es sensible a la rotación de personal del ministerio. Entrevistamos a un científico de datos africano que trabaja en una universidad malawiana y que fue contratado para construir una base de datos nacional de estudiantes con necesidades especiales que podría integrarse con el SIGED del país para que no se pasaran por alto las necesidades educativas de estos estudiantes. Pero, para el momento en que se desarrolló y entregó la base de datos, el personal del gobierno que lo había encargado era diferente. Nuestro entrevistado dijo que lo entregó al gobierno, recibió su pago y nunca sucedió nada con esto.

Hablamos con otro científico de datos educativos que dijo que varios países africanos se beneficiarían de los programas vocacionales en las escuelas porque muchos estudiantes no están lo suficientemente interesados en las humanidades o las ciencias sociales como para permanecer en la escuela, pero que los cursos técnicos y profesionales que conducen a oportunidades de empleo tenían una gran demanda. Sin embargo, dijo que, debido a que pocos países africanos (si es que hay uno) conservan datos sobre qué estudiantes obtienen buenos resultados en cuáles programas académicos específicos, y qué

beneficios a largo plazo se acumulan en las escuelas que ofrecen educación vocacional, esta fue una oportunidad perdida.

En Guatemala, nos dijeron que es probable que haya decenas de ONG comunitarias importantes y otros movimientos de innovación locales haciendo un buen trabajo, pero debido a que no hay una base de datos nacional, el gobierno no sabe quiénes son, en qué están trabajando o cómo capitalizar la integración de sus esfuerzos. Haciendo eco de esto, un exministro de educación de Malawi dijo: “El gobierno no puede apoyar esfuerzos locales si no sabemos sobre ellos”.

## CONCLUSIONES

- 1. Recomendamos que los tomadores de decisiones, los innovadores, los donantes y las empresas que promueven la tecnología educativa avanzada mantengan conversaciones** sinceras y prácticas sobre los aspectos básicos del hardware y el mantenimiento, la complejidad de enseñar a toda la población a usar máquinas nuevas y las diversas “divisiones digitales” que existen.
- 2. También sugerimos que los países recluten equipos de investigación para estudiar si y cómo la tecnología educativa mejora los resultados de aprendizaje, las prácticas de enseñanza, el cambio en toda la escuela y los análisis de costo-beneficio a lo largo del tiempo,** y no solo realizar ECA reducidos, contar la cantidad de usuarios o confiar en encuestas de satisfacción autoinformadas y estudios de resultados a corto plazo.
- 3. No hay que ignorar las serias preocupaciones sobre la privacidad personal y la posible desalineación** entre las empresas externas con fines de lucro que promueven la tecnología educativa en el escalamiento y las necesidades nacionales realistas de las ubicaciones de los PIMB.<sup>110</sup>
- 4. Es muy necesario el apoyo continuo para los esfuerzos por desarrollar sistemas nacionales de recopilación de datos** (como SABER-SIGED o SIGED 2.0 del Banco Mundial, o usar encuestas de pulso u otras metodologías digitales de colaboración colectiva) y capacitar a analistas de información educativa en los PIMB. Sería útil contar con más expertos en datos que puedan viajar de un país a otro creando capacidad local en torno a la recopilación, el almacenamiento, el análisis y la presentación de datos.

5. Como demuestran algunos ejemplos, los datos no son, por definición, apolíticos: la selección de datos existentes o la decisión de qué datos recopilar y qué fuentes de datos excluir son formas en que la política ingresa en el SIGED. Como resultado, alentamos a los científicos de datos a reconocer y proteger contra esto, y a que los escaladores y legisladores conozcan cómo usar los datos cuidadosamente en la toma de decisiones educativas.



#### **CONSIDERACIÓN DE EQUIDAD N.º 6:**

Si bien persiste la conocida brecha digital (aquellos con acceso a computadoras e internet de alta velocidad y aquellos sin ella) en la educación, hay muchas otras divisiones digitales que considerar y abordar: la división entre los jóvenes (que pueden ser nativos digitales) y los padres u otros cuidadores que no están alfabetizados digitalmente y no pueden apoyar de manera fácil el aprendizaje digital de sus hijos; la división entre jóvenes, nuevos maestros (que crecieron con tecnología digital) y veteranos, maestros jefe o administradores escolares (que pueden no tenerla); y la división entre niñas y niños, usuarios de varios idiomas o miembros culturales dominantes versus minoritarios para quienes los contenidos y estilos de aprendizaje de la tecnología digital podrían no haber sido adaptados. Además, el SIGED debe apuntar a capturar y representar poblaciones históricamente marginadas y necesidades educativas de manera precisa y justa. Esto significa que fortalecer el SIGED es en esencia un problema de equidad y debe priorizarse como tal. Los tomadores de decisiones deben reconocer y examinar las formas en que avanzar hacia un futuro digital podría incluir a algunos miembros de la sociedad y excluir a otros.



## 4. CONSIDERACIONES FINALES PARA LA ACCIÓN

### Escalar teniendo en cuenta el contexto

Como se presenta en este informe, es importante que los profesionales de la educación en y entre países equilibren lo local con lo global. Hay tendencias globales y una fuerte tradición de transferencia educativa, pero también hay necesidades locales y realidades contextuales. Ir demasiado lejos en cualquier dirección arriesga a que se cometan errores, por lo que es importante encontrar el equilibrio adecuado. Es imperativo conocer las similitudes entre países y desarrollar una comprensión profunda de los contextos inmediatos en los que está trabajando, incluida la política nacional y local.

Además, dado que tantas innovaciones educativas provienen de otros lugares y deben adaptarse al entorno, la contextualización de la innovación es una parte clave del escalamiento y no debe darse por sentada. Igualmente importante es estudiar los éxitos y fracasos de la contextualización para que, con cada iteración, se acumule conocimiento. Es importante leer sobre la educación

disponible y la investigación de gobernanza de los países focales y ser culturalmente consciente y sensible, no arrogante ni condescendiente hacia las personas y los lugares con los que se producirá el escalamiento. Sepa que los diferentes países tienen diferentes formas de involucrar prácticas similares en torno a dimensiones como el tiempo, las amistades, la responsabilidad, las indirectas frente a la franqueza y la identidad colectiva. Enfatice el potencial de que las innovaciones educativas desarrolladas externamente se reconstruyan para los detalles específicos de la ubicación y los objetivos nacionales.

Cualquier sistema educativo, ya sea un distrito local o un sistema de educación pública de todo un país, consiste en decenas de partes móviles y personas. Las estructuras y las prácticas institucionales se resisten al cambio. Y grupos de personas poseen prioridades múltiples y contrapuestas. Por lo tanto, es clave la transformación de los sistemas y la planificación regresiva, comenzando con los propósitos principales de la educación, luego comprender el sistema en cuestión y luego identificar qué partes del sistema se pueden mejorar o cambiar con el fin de enriquecer todas las demás partes. (Para obtener más información, consulte [“Transforming education systems: Why, what, and how”](#)).<sup>111</sup>

Equilibre la identificación de las innovaciones educativas correctas desarrolladas de manera externa con fuertes esfuerzos para identificar y fortalecer las innovaciones locales y la capacidad de escalamiento. Los maestros, los líderes escolares y otras personas que están cerca de los niños y las comunidades conocen mejor las necesidades de los estudiantes y, con el apoyo, la capacitación y las condiciones laborales mejoradas adecuadas, pueden convertirse en una maravillosa fuente de mejoras educativas sistémicas y escalables.

## Las asociaciones importan: apele a los tomadores de decisiones y a los legisladores mediante investigaciones respaldadas por datos

Una ONG u otro grupo con una innovación prometedora debe identificar a sus posibles líderes, redes o palancas comunitarias y asociarse auténticamente desde el principio. Utilícelos para llegar al gobierno provincial y nacional; utilice instituciones religiosas si corresponde. Ponga a un exfuncionario del gobierno en el equipo de escalamiento. Aproveche las asociaciones público-privadas en países que las valoran. No subestime el poder productivo de las poblaciones locales que apoyan las innovaciones con las que están de acuerdo o el poder negativo de resistirse a las que no.

Se necesita más investigación sobre la toma de decisiones educativas, las innovaciones efectivas en la educación y el escalamiento, en especial estudios profundos de métodos mixtos que examinen los procesos de escalamiento, el impacto de escalamiento y los efectos longitudinales de las innovaciones implementadas en múltiples partes interesadas. Hasta que este trabajo se financie y priorice, no podrá contribuir profundamente a la base de conocimientos existente.

Los legisladores de los PIMB trabajan dentro de burocracias restrictivas, están influenciados por múltiples fuerzas competidoras y deben tomar decisiones rápidamente y con información insuficiente. Esto significa que se beneficiarán de los implementadores e investigadores de escalamiento que pueden facilitar su trabajo. Tener argumentos persuasivos alineados con las prioridades nacionales, presentar la evidencia correcta de la manera correcta en el momento correcto y comprender el proceso desde la perspectiva de los tomadores de decisiones son estrategias clave para el éxito.

# Logre un impacto equitativo a largo plazo

Actualmente, la variedad de incentivos en la mejora de la educación incentiva la implementación de proyectos a corto plazo en lugar de escalar para lograr un impacto a largo plazo. Solo se producirá una mejora fundamental cuando las categorías financieras, políticas y otras categorías de incentivos se cambien y se alineen para una aceptación profunda y sostenida de una innovación (Figura 2). Esto se convierte en responsabilidad de todos, comenzando con las organizaciones donantes y la arquitectura de desarrollo educativo global.

También considere el sesgo urbano: aunque al principio puede parecer obviamente lógico invertir recursos y escalar el trabajo en áreas urbanas, no es equitativo ni sostenible a lo largo del tiempo descuidar las regiones rurales. Por este motivo, es fundamental

ver la educación rural como un área prioritaria, en especial, pero no solo con respecto a la tecnología educativa.

Sobre el tema de la equidad y la sostenibilidad, existe la necesidad de interrogar profundamente cómo capitalizar la promesa de la tecnología en la educación sin descuidar sus desventajas. En primer lugar, no todos los aspectos de la tecnología educativa son iguales, por lo que es clave esclarecer qué tipos de tecnología educativa digital son más factibles y pueden producir los mayores beneficios. En segundo lugar, no debemos ignorar las diversas complicaciones en torno a la tecnología, incluidos los problemas de privacidad, las divisiones digitales, el desarrollo de los maestros y el mantenimiento sostenido, en el apuro hacia un futuro digital. En tercer lugar, es necesario priorizar la investigación de terceros neutrales sobre los beneficios, costos, efectos y procesos de escalar las innovaciones de tecnología educativa, de modo que cada iteración mejore la anterior.

FIGURA 2

## Ingredientes para la adopción por parte del gobierno de innovaciones educativas



## Ingredientes para el éxito del escalamiento

Para avanzar en este importante trabajo, se requiere más de lo que describen estas páginas. Esperamos con ansias esta próxima ronda del estudio ROSIE: En 2023, se publicará un nuevo conjunto de hallazgos y debates. Hasta entonces, cerramos con dos elementos adicionales que creemos que son necesarios para escalar las innovaciones educativas en los PIMB. Uno es el diálogo honesto entre todos los participantes. Como nos dijo un funcionario de gobierno en Kirguistán:

“Debemos tener conversaciones abiertas y auténticas con nuestros electores y personas en varios niveles de nuestro país. Les digo a todos en el gobierno: pongan sus planes de educación en línea y pidan comentarios de todos. Organicen grupos de debate con varias personas una y otra vez y escúchenlas. Explíquenles lo que están haciendo. Si no escuchan a las personas, cometerán errores, pero si escuchan a las personas, no pueden equivocarse”.

El último elemento es la esperanza. Como dijo un participante: “Siempre tengo que esperar lo mejor. Debemos trabajar arduamente, tomar buenas decisiones y fortalecer los mecanismos sobre los que tenemos cierto control para asegurarnos de que todas estas innovaciones prometedoras estén funcionando para mejorar la vida de nuestros hijos. Si eso sucede, entonces se cumplirá mi deseo”.

# Notas finales

- 1 "What is learning poverty?" The World Bank, 28 de abril de 2021, <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty>
- 2 Naciones Unidas, "100 million more children fail basic reading skills because of COVID-19" *United Nations News*, 26 de marzo de 2021, <https://news.un.org/en/story/2021/03/1088392>
- 3 Jenny Perlman Robinson, Molly Curtiss y Patrick Hannahan, "Millions Learning Real-time scaling labs: Emerging findings and key insights," (Washington D.C.: Brookings Institution, 2020), <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/06/Millions-Learning-Real-time-Scaling-Labs-FINAL.pdf>.
- 4 Molly Curtiss Wyss y Jenny Perlman Robinson, "Improving children's reading and math at large-scale in Côte d'Ivoire: The story of scaling PEC," (Washington D.C.: Brookings Institution, 2021). [https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/10/CDI-Final-Report\\_ENG\\_Web.1.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/10/CDI-Final-Report_ENG_Web.1.pdf)
- 5 Patrick Hannahan, Jenny Perlman Robinson y Christina Kwauk, "Improving learning and life skills for marginalized children: Scaling the Learner Guide Program in Tanzania," (Washington D.C.: Brookings Institution, 2021), <https://www.brookings.edu/research/improving-learning-and-life-skills-for-marginalized-children/>.
- 6 Brad Olson, Patrick Hannahan y Gustavo Arcia (2021). How Do Government Decisionmakers Identify and Adopt Innovations for Scale? Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/04/21/how-do-government-decisionmakers-identify-and-adopt-innovations-for-scale/>
- 7 Jenny Perlman Robinson, Chantale Kallas, Maya Elliott, Heidi Rosbe y Hebah Foda, "3 insights on expanding the impact of early learning opportunities in Jordan" Brookings Institution, 19 de mayo de 2022, <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2022/05/19/3-insights-on-expanding-the-impact-of-early-learning-opportunities-in-jordan/>
- 8 Jenny Perlman Robinson y Victoria Tinio, "Who's ready to change? Tracking adaptations during scaling in education" Brookings Institution, 22 de julio de 2021, <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/07/22/whos-ready-to-change-tracking-adaptations-during-scaling-in-education/>
- 9 Brad Olsen, "Minding the gap: The disconnect between government bureaucracies and cultures of innovation in scaling", Brookings Institution, 23 de junio de 2021, <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/06/23/minding-the-gap-the-disconnect-between-government-bureaucracies-and-cultures-of-innovation-in-scaling/>
- 10 Brad Olsen y Gustavo Arcia, "When pilot studies aren't enough: Using data to promote innovations at scale" Brookings Institution. 11 de mayo de 2021. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2021/05/11/when-pilot-studies-arent-enough-using-data-to-promote-innovations-at-scale/>
- 11 Organización Mundial de la Salud, *Scaling up projects and initiatives for better health: from concepts to practice* (Geneva: World Health Organization Press, 2016).
- 12 Brad Olsen, "Scaling education innovations for impact in low- and middle-income countries during COVID: Reflections on key themes" Brookings Institution, 16 de diciembre de 2021. <https://www.brookings.edu/research/scaling-education-innovations-for-impact-in-low-and-middle-income-countries-during-covid/#who>
- 13 Brad Olsen, "Scaling".
- 14 Russ Marion, *The Edge of Organization: Chaos and Complexity Theories of Formal Social Systems*. (SAGE Business and Economics, 1999); Marvin Wideen, Jolie Mayer-Smith y Barbara Moon, A Critical Analysis of Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Education Research*, 68:2. (1998): 130-178.
- 15 A. Caldwell, Nine Contributing Factors That Help to Drive the Decision-Making Process in Low and Middle Income countries (With a Brief Look at Five Countries). Informe de investigación interna, Brookings Institution. (2021).

- 16** Urie Bronfenbrenner, Reality and Research in the Ecology of Human Development. Proceedings of the American Philosophical Society. Proceedings of the American Philosophical Society, 119(6), 439–469. (1975) <http://www.jstor.org/stable/986378>
- 17** Caldwell, A. (2021). Nine Contributing Factors That Help to Drive the Decision-Making Process in Low and Middle Income countries (With a Brief Look at Five Countries). Informe de investigación interna, Brookings Institution.
- 18** “The World Factbook” Central Intelligence Agency. 8 de septiembre de 2022. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/>
- 19** “The World Factbook” Central Intelligence Agency. 8 de septiembre de 2022. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/>
- 20** “The World Factbook” Central Intelligence Agency. 8 de septiembre de 2022. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/>
- 21** “The World Factbook” Central Intelligence Agency. 8 de septiembre de 2022. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/>
- 22** “The World Factbook” Central Intelligence Agency. 8 de septiembre de 2022. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/>
- 23** Riho Sakurai, “Challenges for implementing Inclusive Education in Bhutan”, Journal of International Cooperation in Education 19, No.2 (2017): 71-81, <https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2018/01/19-2-5.pdf>.
- 24** “Bhutan”, Instituto de Estadísticas de la UNESCO, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://uis.unesco.org/en/country/bt>
- 25** “Completion rate, primary education, both sexes (%)”, publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.
- 26** “Completion rate, lower secondary education, both sexes (%)”, publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.
- 27** “El Salvador”, Instituto de Estadísticas de la UNESCO, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://uis.unesco.org/en/country/sv>
- 28** “El Salvador”, World Bank Data, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://data.worldbank.org/country/SV>
- 29** “Completion rate, primary education, both sexes (%)”, publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>
- 30** “Completion rate, lower secondary education, both sexes (%)”, publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.
- 31** “Completion rate, upper secondary education, both sexes (%)”, publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.
- 32** “Guatemala”, Instituto de Estadísticas de la UNESCO, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://uis.unesco.org/en/country/gt>
- 33** “Guatemala”, Instituto de Estadísticas de la UNESCO, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://uis.unesco.org/en/country/gt>
- 34** “Completion rate, primary education, both sexes (%)”, publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.
- 35** “Completion rate, lower secondary education, both sexes (%)”, publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.
- 36** “Completion rate, upper secondary education, both sexes (%)”, publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.
- 37** “Kyrgyzstan”, Instituto de Estadísticas de la UNESCO, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://uis.unesco.org/en/country/kg>
- 38** “Kyrgyzstan”, Instituto de Estadísticas de la UNESCO, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://uis.unesco.org/en/country/kg>
- 39** “Completion rate, primary education, both sexes (%)” publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.
- 40** “Completion rate, lower secondary education, both sexes (%)”, publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.

- 41 "Completion rate, upper secondary education, both sexes (%)", publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.
- 42 "Malawi", Instituto de Estadísticas de la UNESCO, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://uis.unesco.org/en/country/mw>
- 43 "Malawi", Instituto de Estadísticas de la UNESCO, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://uis.unesco.org/en/country/mw>
- 44 "Completion rate, primary education, both sexes (%)", publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>
- 45 "Completion rate, lower secondary education, both sexes (%)", publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>
- 46 "Completion rate, upper secondary education, both sexes (%)", publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>
- 47 "Decentralization in Bhutan", The World Bank, consultado el 9 de septiembre de 2022, [http://web.worldbank.org/archive/website01061/WEB/0\\_CO-17.HTM#:~:text=Bhutan%20views%20decentralization%20as%20an,as%20contribute%20to%20equitable%20development](http://web.worldbank.org/archive/website01061/WEB/0_CO-17.HTM#:~:text=Bhutan%20views%20decentralization%20as%20an,as%20contribute%20to%20equitable%20development).
- 48 "El Salvador", Ciudades Unidas y Gobiernos Locales y OCDE, (octubre de 2016), <https://www.oecd.org/regional/regional-policy/profile-El-Salvador.pdf>.
- 49 "Guatemala", Ciudades Unidas y Gobiernos Locales y OCDE, (octubre de 2016), <https://www.oecd.org/regional/regional-policy/profile-Guatemala.pdf>.
- 50 "Kyrgyzstan", Ciudades Unidas y Gobiernos Locales y OCDE, (octubre de 2016), <https://www.oecd.org/regional/regional-policy/profile-Kyrgyzstan.pdf>.
- 51 "Malawi", Ciudades Unidas y Gobiernos Locales y OCDE, (octubre de 2016), <https://www.oecd.org/regional/regional-policy/profile-Malawi.pdf>.
- 52 "Country Dashboard: Bhutan", Índice de estados frágiles, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://fragilestatesindex.org/country-data/>.
- 53 "Country Dashboard: El Salvador", Índice de estados frágiles, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://fragilestatesindex.org/country-data/>.
- 54 "Country Dashboard: Guatemala", Índice de estados frágiles, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://fragilestatesindex.org/country-data/>.
- 55 "Country Dashboard: Kyrgyzstan", Índice de estados frágiles, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://fragilestatesindex.org/country-data/>
- 56 "Country Dashboard: Malawi", Índice de estados frágiles, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://fragilestatesindex.org/country-data/>.
- 57 Bill Frelick, "Bhutan's Ethnic Cleansing", The New Statesman, 1 de febrero de 2008.
- 58 "Bhutan Education Blueprint 2014-2024: Rethinking Education", (Thimphu, Bután: Ministerio de Educación, Gobierno Real de Bután, 2014), <https://www.globalpartnership.org/content/bhutan-education-blueprint-2014-2024>.
- 59 [https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/bhutan\\_education\\_blueprint\\_2014-2024.pdf?VersionId=FpaoULCupj9MLirVS83pyEu4AWhIVw5K](https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/bhutan_education_blueprint_2014-2024.pdf?VersionId=FpaoULCupj9MLirVS83pyEu4AWhIVw5K)
- 60 [https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/bhutan\\_education\\_blueprint\\_2014-2024.pdf?VersionId=FpaoULCupj9MLirVS83pyEu4AWhIVw5K](https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/bhutan_education_blueprint_2014-2024.pdf?VersionId=FpaoULCupj9MLirVS83pyEu4AWhIVw5K)
- 61 School Education in Bhutan Policy, Current Status, and Challenges, Kuenzang Gyeltshen and Sonam Zangmo)
- 62 <https://www.unicef.org/bhutan/media/2666/file/EiE%20Report%202021.pdf>
- 63 "El Salvador", Asociación Global para la Educación, actualizada por última vez el 9 de septiembre de 2022, <https://www.globalpartnership.org/where-wework/el-salvador>.
- 64 "4.1.1 Proportion of children and young people (a) in grades 2/3; (b) at the end of primary; and (c) at the end of lower secondary achieving at least a minimum proficiency level in (i) reading and (ii) mathematics, by sex", publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.
- 65 "4.1.2 Completion rate (primary education, lower secondary education, upper secondary education)", publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultada el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.

- 66 "Key Issues affecting Youth in El Salvador", OCDE, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://www.oecd.org/dev/inclusive-societies-development/youth-issues-in-el-salvador.htm#:~:text=There%20are%20a%20number%20of,chaotic%20urbanization%2C%20and%20finally%20local.>
- 67 "El Salvador: Events of 2021", Human Rights Watch, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://www.hrw.org/world-report/2022/country-chapters/el-salvador>.
- 68 "Education Guatemala: Factsheet", USAID, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/education-factsheet-Guatemala-en.pdf>.
- 69 "Education Guatemala: Factsheet", USAID, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/education-factsheet-Guatemala-en.pdf>.
- 70 Miranda Mazariegos, "Why lots of kids still aren't back in school in Guatemala", Radio Pública Nacional Goats and Soda, 30 de marzo de 2022, <https://www.npr.org/sections/goatsandsoda/2022/03/30/1088882574/why-lots-of-kids-still-arent-back-in-school-in-guatemala>.
- 71 Miranda Mazariegos, "Why lots of kids still aren't back in school in Guatemala", Radio Pública Nacional Goats and Soda, 30 de marzo de 2022, <https://www.npr.org/sections/goatsandsoda/2022/03/30/1088882574/why-lots-of-kids-still-arent-back-in-school-in-guatemala>.
- 72 "Kyrgyz Republic", Asociación Global para la Educación, actualizada por última vez el 9 de septiembre de 2022, <https://www.globalpartnership.org/where-we-work/kyrgyz-republic>.
- 73 "4.1.1 Proportion of children and young people (a) in grades 2/3; (b) at the end of primary; and (c) at the end of lower secondary achieving at least a minimum proficiency level in (i) reading and (ii) mathematics, by sex", publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.
- 74 "Education", UNICEF Kirguistán, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/education>
- 75 "Kyrgyz Republic", Asociación Global para la Educación, actualizada por última vez el 9 de septiembre de 2022, <https://www.globalpartnership.org/where-we-work/kyrgyz-republic>.
- 76 "Education", UNICEF Kirguistán, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/education>
- 77 "Education: Kyrgyz Republic", USAID, última actualización el 14 de abril de 2022, <https://www.usaid.gov/kyrgyz-republic/education>.
- 78 Gulmira Sultanova, Syedah Aroob Iqbal, y Naveed Hassan Naqvi, "Making for a year of lost learning in the Kyrgyz Republic", Blogs del Banco Mundial, 29 de septiembre de 2021, <https://blogs.worldbank.org/europeandcentralasia/making-year-lost-learning-kyrgyz-republic>.
- 79 "Malawi: Education Program Overview", USAID (2021), <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/Education-Fact-Sheet-2021.pdf>.
- 80 "Malawi: Education Program Overview", USAID (2021), <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/Education-Fact-Sheet-2021.pdf>.
- 81 "4.1.1 Proportion of children and young people (a) in grades 2/3; (b) at the end of primary; and (c) at the end of lower secondary achieving at least a minimum proficiency level in (i) reading and (ii) mathematics, by sex", publicación del ODS del 4 de marzo de 2022, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>.
- 82 "School-aged Children", UNICEF Malawi, consultado el 9 de septiembre de 2022, <https://www.unicef.org/malawi/school-agechildren#:~:text=There%20are%20many%20other%20challenges,to%20deliver%20gender%2Dresponsive%20pedagogy.>
- 83 Elijah Sandram, "Challenges Facing Education Sector in Malawi during the COVID-19 Pandemic", Parlamento Juvenil para los ODS, consultado el 9 de septiembre de 2022, <http://www.ypsdg.info/nd.jsp?id=13>
- 84 Robert Arnove, "World-systems Analysis and Comparative Education in the Age of Globalization" en The Springer, International Handbook of Comparative Education, vol.22, Eds. R. Cowen y A.M. Kazamias (Springer, Dordrecht, 2009), 101-119. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6\\_8](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_8)

- 85** Julia Kaufman, Amanda Glassman, Ruth Levine y Janeen Madan Keller, "BREAKTHROUGH TO POLICY USE: Reinvigorating Impact Evaluation for Global Development" (Centro para el desarrollo global, Washington DC 2022) <https://www.cgdev.org/sites/default/files/reinvigorating-impact-evaluation-for-global-development.pdf>
- 86** Arcia, G. (2021) Scaling Educational Innovations: How do Decision-makers Make Decisions? Internal Research Review, CUE, Washington DC: Brookings Institution.
- 87** List, J., Suskind, D., Supplee, L. [editor] (2021) The Scale-Up Effect in Early Childhood and Public Policy: Why Interventions Lost Impact at Scale and What We Can Do About It. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367822972>
- 88** David Istance, Alejandro Paniagua, Rebecca Winthrop y Lauren Ziegler, *Learning to leapfrog: Innovative pedagogies to transform education*. (Washington DC: Brookings Institution 2019).
- 89** Larry Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. (Nueva York: Teachers College Press, 1993).
- 90** Instance, et.al "Leapfrogging"
- 91** Etienne Wenger, "Communities of Practice: a brief introduction", 1999, <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf>
- 92** Arcia, "Scaling"
- 93** Paul Cairney y Richard Kwiatkowski, How to communicate effectively with policymakers: combine insights from psychology and policy studies. *Palgrave Communications* 3, 37 (2017). <https://doi.org/10.1057/s41599-017-0046-8>
- 94** Brad Olsen y Lisa Kirtman. "Teacher as Mediator of School Reform: An Examination of Teacher Practice in 36 California Restructuring Schools". *Teachers College Record* 104, no. 2 (marzo de 2002): 301–24. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00164>.
- 95** Laurence Chandy, Akio Hosono, Homi Kharas, Johannes Linn, *Getting to Scale: How to Bring Development Solutions to Millions of Poor People*. (Washington DC: Brookings Institution Press, 2013).
- 96** ScalingXchange, Scaling the impact of innovation and research: a call to action from the Global South, 2022. <https://www.scalingxchange.org/>
- 97** Una tercera razón para no rechazar la oferta de un donante externo para una innovación innecesaria es que el tomador de decisiones del gobierno está tratando de crear contactos o ganando favores con la organización internacional con la esperanza de conseguir un trabajo allí después de que finalice su puesto en el gobierno. Recogimos evidencia de esto en algunas ocasiones.
- 98** Jeffrey, Sachs, Aid Ironies. Huffington Post. (2009) [https://www.huffpost.com/entry/aid-ironies\\_b\\_207181](https://www.huffpost.com/entry/aid-ironies_b_207181); Dambisa Moyo, Aid Ironies: A Response to Jeffrey Sachs. Huffington Post. (2009). [https://www.huffpost.com/entry/aid-ironies-a-response-to\\_b\\_207772](https://www.huffpost.com/entry/aid-ironies-a-response-to_b_207772). William Easterly, Sachs Ironies: Why Critics are Better for Foreign Aid than Apologists. Huffington Post. (2009). [https://www.huffpost.com/entry/sachs-ironies-why-critics\\_b\\_207331](https://www.huffpost.com/entry/sachs-ironies-why-critics_b_207331)
- 99** Niilo Kauppi, The Global Ranking Game: Narrowing Academic Excellence Through Numerical Objectification. *Studies in Higher Education*, 43:10. (2018). 1750-1762.
- 100** Michael Seelig, *How 20 Years of Education Reform Has Created Greater Inequality*. Stanford Social Innovation Review. (2020).
- 101** Johannes Linn. "Hardwiring the scaling-up habit in donor organizations" Brookings Institution. 16 de diciembre de 2021.
- 102** Curiosamente, ninguno de nuestros entrevistados habló sobre la función de las universidades nacionales de ofrecer o llevar innovaciones educativas a nivel nacional al gobierno. Un exfuncionario del ministerio habló sobre una universidad estadounidense que desarrolló un programa de educación vocacional que El Salvador estaba implementando. Y varios hablaron sobre la contribución de expertos universitarios locales en términos de experiencia en datos o desarrollo de maestros en los niveles previos al servicio o en servicio. Pero en su mayor parte, las universidades nacionales no se mencionaban como fuentes de innovaciones educativas.
- 103** David Kirp, Make School a Democracy. *The New York Times*. (2015) <https://www.nytimes.com/2015/03/01/opinion/sunday/make-school-a-democracy.html>; Santiago Rincón-Gallardo, S. Large Scale Pedagogical Transformation as Wide-Spread Cultural Change in Mexican Public Schools. *Journal of Educational Change*, 17 (2016) 411-436.

- 104** "Improving Literacy for Children Through the Support of Community Networks". GPE KIX, consultado el 30 de junio de 2022, <https://www.gpekix.org/project/improving-literacy-children-through-support-community-networks>
- 105** Strengthening Teachers and School Principals' Capacity for Scaling Innovation from the Bottom Up in the Education System in the Caribbean, GPE KIX, consultado el 30 de junio de 2022, <https://www.gpekix.org/project/strengthening-teachers-and-school-principals-capacity-scaling-innovation-bottom-education>
- 106** Data Must Speak about Positive Deviance Approaches to Learning, GPE KIX, consultado el 30 de junio de 2022, <https://www.gpekix.org/project/data-must-speak-about-positive-deviance-approaches-learning>
- 107** Karl Weick, "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems". *Administrative Science Quarterly* 21, no. 1 (1976): 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>.
- 108** Alejandro Ganimian, Emiliana Vegas y Frederick Hess, *Realizing the Promise: How can Education Technology Improve Learning for All?* Centro de Educación Universal en Brookings. (2020); Escueta, M., Nickow, J., Oreopoulos, P. y Quan, V. Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research. *Journal of Economic Literature*, 58:4. 897-996. (2020).
- 109** State of Broadband Report. The State of Broadband: People-Centered Approaches for Universal Broadband. Comisión sobre la Banda Ancha para el Desarrollo Sostenible de la UIT/UNESCO. Ginebra: Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2021).; Sustainable Energy for All. Energizing Finance: Understanding the Landscape 2020. Vienna: Sustainable Energy for All. (2020).
- 110** Ganimian et.al., "Realizing"; Autor, D., Basu, K., Qureshi, Z., y Rodrik, D. An Inclusive Future? Technology, New Dynamics, and Policy Challenges. *Brookings Institution Global Forum on Democracy and Technology*. (2022).
- 111** Rebecca Winthrop y David Sengeh, "Transforming education systems: Why, what, and how", Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/research/transforming-education-systems-why-what-and-how/>

## Bibliografía

- Arcia, G. (2021) *Scaling Educational Innovations: How do Decision-makers Make Decisions?* Internal Research Review, CUE, Washington DC: Brookings Institution.
- Arnove, 2009 [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6\\_8](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_8)
- Ascher, W. (2021). Coping with Intelligence Deficits in Poverty-Alleviation Policies in Low-Income Countries. *Policy Sciences*, 54. 345-370.
- Autor, D., Basu, K., Qureshi, Z. y Rodrik, D. (2022). An Inclusive Future? Technology, New Dynamics, and Policy Challenges. *Brookings Institution Global Forum on Democracy and Technology*.
- Bagby, E., Swift-Morgan, J., Niang, A. y Upadhyay, A. (2022). *Achieving Cost-Effective Instructional Coaching at Scale: Evidence from Senegal*. Chemonics International Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and Research in the Ecology of Human Development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119(6), 439–469. <http://www.jstor.org/stable/986378>
- Cairney, P., Kwiatkowski, R. How to communicate effectively with policymakers: combine insights from psychology and policy studies. *Palgrave Commun* 3, 37 (2017). <https://doi.org/10.1057/s41599-017-0046-8>
- Caldwell, A. (2021). *Nine Contributing Factors That Help to Drive the Decision-Making Process in Low and Middle Income countries (With a Brief Look at Five Countries)*. Informe de investigación interna. Brookings Institution.
- Cavanagh, S. (2017). Most K-12 Spending Goes to Salaries and Benefits. *EducationWeek*. <https://www.edweek.org/policy-politics/most-k-12-spending-goes-to-salaries-and-benefits/2017/06>
- Chandy, L., Hosono, A., Kharas, H., Linn, J. (2013) *Getting to Scale: How to Bring Development Solutions to Millions of Poor People*. Washington DC: Brookings Institution Press.
- Crawford, L. y Pugatch, T. (2020). *Teacher Labour Markets in Developing Countries*. Documentos de discusión de IZA, 12985.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Hyley, M. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Easterly, W. (2009). Sachs Ironies: Why Critics are Better for Foreign Aid than Apologists. *Huffington Post*. [https://www.huffpost.com/entry/sachs-ironies-why-critics\\_b\\_207331](https://www.huffpost.com/entry/sachs-ironies-why-critics_b_207331)
- EdTech Team. (2022). *Knowledge Pack: EMIS 2.0 Learning and Accountability System Architecture (LASA)*. Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial.
- Edwards, D. B. (2018). *The trajectory of global education policy: Community-based management in El Salvador and the global reform agenda*. Palgrave Macmillan.
- Escueta, M., Nickow, J., Oreopoulos, P. y Quan, V. (2020). Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research. *Journal of Economic Literature*, 58:4. 897-996.
- Fixsen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R. y Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network.
- Fuller, B. y Caldwell, A. (2000). *Education in Southern Africa: The Paradox of Progress*. *The Uncertain Promise of Southern Africa (editor)*, York Bradshaw y Stephen Ndegwa. Bloomington: Indiana University Press.
- Ganimian, A., Vegas, E. y Hess, F. (2020). *Realizing the Promise How can Education Technology Improve Learning for All?* Centro de Educación Universal en Brookings.

- Hickey, S., y Hossain, N. (2019). *Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning*. Oxford University Press.
- Istance, D., Paniagua, A., Winthrop, R. y Ziegler, L. (2019). Learning to leapfrog: Innovative pedagogies to transform education. Brookings.
- Kafyulilo, A. (2014). Professional Development Through Teacher Collaboration: An Approach to Enhance Teaching and Learning in Science and Mathematics in Tanzania. *Africa Education Review*, 10:4. 671-688.
- Kaufman, J., Glassman, A., Levine, R., Madan Keller, J. (2022) Breakthrough to Policy Use: Reinvigorating Impact Evaluation for Global Development. Washington, DC: The Center for Global Development.
- Kauppi, N. (2018). The Global Ranking Game: Narrowing Academic Excellence Through Numerical Objectification. *Studies in Higher Education*, 43:10. 1750-1762.
- Kirp, D. (2015). Make School a Democracy. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2015/03/01/opinion/sunday/make-school-a-democracy.html>
- Kraft, M., Blazar, D. y Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88:4. 547-588.
- Linn, J. (2021) Hardwiring the Scaling-up Habit in Donor Organizations. Brookings Institution.
- List, J., Suskind, D. y Al-Ubaydli. (2019). The Science of Using Science: Towards an Understanding of the Threats to Scaling Experiments. *Becker Friedman Institute for Economics Working Paper No. 2019-73*. 1-36.
- List, J., Suskind, D., Supplee, L. [Eds.] (2021) The Scale-Up Effect in Early Childhood and Public Policy: Why Interventions Lost Impact at Scale and What We Can Do About It. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367822972>
- Marion, R. (1999). *The Edge of Organization: Chaos and Complexity Theories of Formal Social Systems*. SAGE Business and Economics.
- McNeil, L. (2013). *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. Routledge.
- Mezirow, J. (1995). Transformation Theory of Adult Learning. In M.R. Welton. *In Defense of the life-world* (39-70). Nueva York: State University of New York Press.
- Moyo, D. (2009). Aid Ironies: A Response to Jeffrey Sachs. *Huffington Post*. [https://www.huffpost.com/entry/aid-ironies-a-response-to\\_b\\_207772](https://www.huffpost.com/entry/aid-ironies-a-response-to_b_207772)
- Olsen, B. (2008). *Teaching What They Learn, Learning What They Live: How Teachers' Personal Histories Shape Their Professional Development*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Olsen, B. y Kirtman, L. (2002). Teacher as mediator of school reform: An examination of teacher practice in 36 California restructuring schools. *Teachers College Record*, 104(2). 301-324.
- Palacios, M. (2004). *Investing in Human Capital: A Capital Markets Approach to Student Funding*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Powell, W. y DiMaggio, P. (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rincón-Gallardo, S. (2016). Large Scale Pedagogical Transformation as Wide-Spread Cultural Change in Mexican Public Schools. *Journal of Educational Change*, 17 411-436.
- SABER. (2014). Education Management Information Systems Data Collection Instrument Training Manual. Grupo del Banco Mundial.
- Sachs, J. (2009). Aid Ironies. *Huffington Post*. [https://www.huffpost.com/entry/aid-ironies\\_b\\_207181](https://www.huffpost.com/entry/aid-ironies_b_207181)
- Seelig, M. (2020). *How 20 Years of Education Reform Has Created Greater Inequality*. Stanford Social Innovation Review.
- State of Broadband Report. (2021). *The State of Broadband: People-Centered Approaches for Universal Broadband*. Comisión sobre la Banda Ancha para el Desarrollo Sostenible de la UIT/UNESCO. Ginebra: Unión Internacional de Telecomunicaciones.

- Sutoris, P. (2018). Ethically Scaling Up Interventions in Educational Development: A Case for Collaborative Multi-sited Ethnographic Research. *Comparative education*, 54:3. 390-410
- Sustainable Energy for All. 2020. Energizing Finance: Understanding the Landscape 2020. Vienna: Sustainable Energy for All.
- Tinio, V., Lim, C. y Modesto, J. (2022). Supporting Teacher Professional Development at Scale. Foundation for Information Technology Education and Development, Inc.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24. 80-91.
- Villaneza, R. (2019). Scaling Education Programs in the Philippines: A Policymaker's Perspective. Brookings Institution.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998). A Critical Analysis of Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Education Research*, 68:2. 130-178.
- Winthrop, R., Sengeh, D. (2022). Transforming education systems: Why, what, and how. Brookings Institution.
- Winthrop (2018). We studied 3,000 new education ideas – here's how to choose the best. Brookings Institution.

# ANEXO I

## COHORTE 1 DE ROSIE

### ABRA

**CONCORDIA UNIVERSITY, WILFRID LAURIER UNIVERSITY,  
AGA KHAN ACADEMIES UNIT OF AKDN, WORLD VISION CANADA**

- **Proyecto:** *usar la tecnología para mejorar la alfabetización en el Sur Global.*
- **Países de enfoque:** Bangladesh, Kenia, Ruanda.
- **Pregunta de investigación:** ¿cuáles son los impactos de las innovaciones ABRACADABRA y READS, incluidos los métodos de desarrollo profesional y el apoyo asociados, en la lectura y la escritura de los alumnos? ¿Estos efectos se generalizan en los contextos de aprendizaje, las características de los maestros y las características de los estudiantes?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto utiliza software de alfabetización adaptado para el Sur Global a fin de mejorar los resultados de aprendizaje de los niños en países de bajos ingresos para aumentar el aprendizaje de los estudiantes mediante la mejora de las prácticas de enseñanza a través de tecnologías educativas para el desarrollo profesional. El proyecto escala dos innovaciones de software educativo, ABRACADABRA y READS, que se implementa a través del desarrollo profesional y el apoyo de seguimiento para maestros en formatos presenciales, combinados y completamente en línea. El proyecto implica estudios de campo en comunidades urbanas, rurales y remotas, y la evaluación continua del proyecto y sus estrategias de escalamiento se traducen en mejoras graduales a las herramientas y técnicas para aumentar la probabilidad de éxito.

### DMS

**OFICINA DE INVESTIGACIÓN DE UNICEF – INNOCENTI**

- **Proyecto:** *la iniciativa “Los datos deben hablar” (Data Must Speak, DMS) sobre los enfoques desviados positivos para el aprendizaje.*
- **Países de enfoque:** Burkina Faso, Etiopía, Lao PDR, Madagascar, Nepal, Níger, Togo, Zambia.
- **Pregunta de investigación:** ¿cuáles son los factores relacionados con los datos que impiden y permiten la implementación de la iniciativa DMS?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto adapta y escala una innovación comprobada dirigida por UNICEF sobre el uso de datos en el sector educativo, DMS, y tiene como objetivo generar conocimientos y mejores prácticas sobre el uso de datos educativos cada vez más disponibles para ampliar el acceso y elevar el desempeño a nivel escolar. La investigación incorpora el concepto de desviación positiva, utiliza un enfoque de métodos mixtos y se implementa simultáneamente en ocho países de África y Asia que han identificado la necesidad de una mejor gestión de datos como un elemento crítico de sus planes del sector educativo.

## PAL

### THE PEOPLE ACTION LEARNING (PAL) NETWORK (RED DE ACCIÓN POPULAR PARA EL APRENDIZAJE), PRATHAM, AUSTRALIAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH (CONSEJO AUSTRALIANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA)

- **Proyecto:** *evaluación a escala común del aprendizaje temprano y fundamental de matemáticas en todo el Sur Global.*
- **Países de enfoque:** Bangladesh, Kenia, Mali, Mozambique, Nepal, Nicaragua, Nigeria, Pakistán, Senegal, Tanzania, Uganda.
- **Pregunta de investigación:** ¿cuáles son las similitudes y diferencias entre países en cuanto a las competencias de alfabetización y aritmética?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto busca escalar una herramienta de alfabetización y aritmética a escala común (ELANA) adaptable digitalmente diseñada para evaluar, informar y proporcionar datos relevantes para la comunidad que los padres y las comunidades puedan comprender fácilmente. KIX apoya el diseño y la expansión de esta herramienta a tres distritos en 12 países de América Latina, África y Asia.

## TaRL África

### TEACHING AT THE RIGHT LEVEL (TARL) (ENSEÑANZA AL NIVEL ADECUADO)

- **Proyecto:** *Teaching at the Right Level (TaRL): aprender cómo mejorar la tutoría y el monitoreo del apoyo a los maestros a escala en los sistemas gubernamentales africanos.*
- **Países de enfoque:** Costa de Marfil, Nigeria, Zambia.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo se pueden hacer más rentables los modelos de tutoría, capacitación y monitoreo de TaRL para que los sistemas gubernamentales funcionen a escala?
- **Resumen del proyecto:** el equipo de TaRL África está trabajando actualmente con el gobierno en Costa de Marfil, Nigeria y Zambia para implementar el enfoque de TaRL. Este proyecto aprovecha el trabajo actual de TaRL para promover la apropiación gubernamental sostenible y efectiva del enfoque de TaRL. El proyecto está poniendo a prueba nuevas innovaciones en los enfoques de tutoría y monitoreo de TaRL, probando rigurosamente las mejores innovaciones a escala en los sistemas gubernamentales.

## TPD@Scale

### FOUNDATION FOR INFORMATION TECHNOLOGY EDUCATION AND DEVELOPMENT (FITED) (FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN), SUMMA, WORLDREADER

- **Proyecto:** *adaptar y escalar los enfoques de desarrollo profesional de los maestros en Ghana, Honduras y Uzbekistán.*
- **Países de enfoque:** Ghana, Honduras, Uzbekistán.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo y en qué medida se puede utilizar el enfoque TPD@Scale para la capacitación docente en servicio en estos tres países para mejorar el acceso de todos los docentes al desarrollo profesional de calidad?

- **Resumen del proyecto:** el proyecto TPD@Scale aplica las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para permitir un acceso y una participación más equitativos en experiencias de aprendizaje de calidad para los maestros, que de otro modo serían imposibles por medios convencionales. Los objetivos principales del proyecto son desarrollar un marco y pautas para adaptar, implementar, evaluar y mejorar continuamente los modelos comprobados de TPD@Scale; desarrollar la capacidad de los ministerios de educación y las partes interesadas relevantes en todos los niveles para diseñar, desarrollar, implementar, evaluar y mejorar continuamente TPD@Scale; y promover cambios basados en evidencia en la política y la práctica para mejorar el acceso al desarrollo profesional de los maestros de calidad utilizando el enfoque de TPD@Scale.

## ULLN

### WORLD VISION, ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION, THE SCHOOL OF EDUCATION AND LEADERSHIP OF THE UNIVERSITY OF GHANA, FORO SOCIAL DE LA DEUDA EXTERNA Y DESARROLLO DE HONDURAS (FOSDEH)

- **Proyecto:** *mejorar la alfabetización para niños a través del apoyo de redes comunitarias (o Unlock Literacy Learning Networks, ULLN [desbloqueo de redes de aprendizaje de alfabetización])*
- **Países de enfoque:** Ghana, Honduras, Nicaragua.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo pueden fortalecerse los actores y las redes comunitarias (tanto formales como informales), con problemas sociales distintos y contextualizados, para crear sus propios sistemas adaptativos a fin de apoyar la alfabetización de los niños a escala, enfocándose en la implementación del programa Unlock Literacy y su impacto en los resultados de la alfabetización?
- **Resumen del proyecto:** el modelo de proyecto del consorcio Unlock Literacy Learning Network (ULLN) trabaja con maestros, líderes comunitarios, padres, voluntarios y administradores para adaptar los enfoques de Unlock Literacy (UL) al modelo de proyecto dentro de los sistemas de aprendizaje locales. A través de la investigación, el consorcio explora cómo los actores comunitarios trabajan juntos, se adaptan e interactúan con el sector de educación formal para implementar y apoyar actividades de alfabetización comunitaria (incluidos los campamentos de lectura) para mejorar la fluidez en la lectura de niñas y niños dentro de contextos distintos en Ghana, Honduras y Nicaragua. Este proyecto tiene como objetivo proporcionar evidencia sobre la mejora de las redes colaborativas de partes interesadas que promueven una programación educativa de calidad, sostenible y eficaz que tenga en cuenta las cuestiones de género y sea inclusiva para los estudiantes de primer grado (grados 1 a 3) con el fin de mejorar los niveles de alfabetización de los niños dentro de las poblaciones vulnerables.

# COHORTE 2 DE ROSIE

## AfC

### ASSOCIATES FOR CHANGE (AFC), GHANA, CENTRE FOR THE STUDY OF THE ECONOMIES OF AFRICA (CSEA) (CENTRO PARA EL ESTUDIO DE LAS ECONOMÍAS DE ÁFRICA), NIGERIA

- **Proyecto:** *aumento del acceso a educación de calidad para niños rurales y marginados en África Occidental. Estudio comparativo de programas de educación acelerada y modelos de educación enfocada en niñas en Ghana, Nigeria y Sierra Leona.*
- **Países de enfoque:** Ghana, Nigeria, Sierra Leona.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo se puede desarrollar la capacidad del gobierno para adoptar y ampliar las innovaciones de educación acelerada efectivas en políticas para reducir la cantidad de niños no escolarizados?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto tiene como objetivo generar lecciones para mejorar la escalabilidad de los Programas de Educación Acelerada (Accelerated Education Programs, AEP) en Ghana, Nigeria y Sierra Leona, y lleva a cabo un análisis de cuatro innovaciones en curso en estos países (Proyecto de Educación Básica Complementaria Escuela para la Vida, Enfoques Estratégicos para la Educación de las Niñas, Abordar la Educación en el Noreste de Nigeria y el proyecto Círculos de Niñas con Propósito en Sierra Leona) y su efectividad para llegar a grandes poblaciones de niños no escolarizados. Los resultados previstos del proyecto incluyen una sólida evidencia basada en la efectividad del AEP y la programación educativa enfocada en las niñas en contextos rurales pobres y de emergencia.

## CAMFED

### CAMPAÑA PARA LA EDUCACIÓN FEMENINA (THE CAMPAIGN FOR FEMALE EDUCATION, CAMFED)

- **Proyecto:** *escalar un programa de apoyo social y tutoría dirigido por jóvenes para mejorar la calidad de la educación de las niñas marginadas en Tanzania, Zambia y Zimbabue.*
- **Países de enfoque:** Tanzania, Zambia, Zimbabue.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo pueden los gobiernos adoptar y escalar los elementos centrales de un programa de apoyo social y tutoría dirigido por jóvenes en estos tres países?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto examina cómo los gobiernos de Tanzania, Zambia y Zimbabue pueden adoptar y escalar de manera sostenible los elementos centrales del programa de apoyo social y tutoría basado en la evidencia y dirigido por jóvenes, Guía del estudiante. Los programas de la Guía del estudiante se enfocan en mejorar el acceso y la permanencia de las niñas en la educación secundaria y en dotarlas de un amplio conjunto de habilidades de vida necesarias para la transición a medios de vida productivos y gratificantes. El proyecto examina la efectividad del programa en virtud de la implementación conjunta del gobierno y su impacto en las niñas marginadas en Tanzania e investiga cómo este enfoque podría transferirse a Zambia y Zimbabue para integrar la intervención en sus estructuras gubernamentales.

# CEIBAL

## FUNDACIÓN CEIBAL

- **Proyecto:** *adaptaciones digitales para el aprendizaje a distancia efectivo e inclusivo en comunidades rurales de Honduras y Nicaragua.*
- **Países de enfoque:** Honduras y Nicaragua.
- **Pregunta de investigación:** ¿cuál es la mejor estrategia para adaptar, implementar y ampliar el uso de la tecnología para el aprendizaje a distancia y combinado en comunidades rurales de Honduras y Nicaragua?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto busca fortalecer los sistemas de educación para mejorar la equidad y la inclusión en las comunidades rurales de Honduras y Nicaragua a través de modelos de aprendizaje a distancia y combinados utilizando diversas tecnologías disponibles y marcos pedagógicos adecuados. El proyecto define y pone a prueba los usos comprobados de la tecnología, incluidas las plataformas digitales y la televisión educativa, y las estrategias de aprendizaje asociadas en contextos rurales culturalmente diversos, y establece condiciones y vías para la escalabilidad y la replicabilidad. Los resultados esperados del proyecto incluyen pautas de política pública, marcos pedagógicos, estándares técnicos y recursos para la capacitación profesional de maestros.

# CL4STEM

## IBRAHIM BADAMASI BABANGIDA UNIVERSITY, LAIPAI (IBBUL), TATA INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES (TISS), Y THE OPEN UNIVERSITY OF TANZANIA

- **Proyecto:** *aprendizaje conectado para el desarrollo de la capacidad docente en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CL4STEM).*
- **Países de enfoque:** Bután, Nigeria, Tanzania.
- **Pregunta de investigación:** poner a prueba la plataforma Connected Learning Initiative (CLIX) (Iniciativa de Aprendizaje Conectado) desarrollada por el Instituto Tata para el desarrollo de capacidades para maestros de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (science, technology, engineering, and mathematics, STEM).
- **Resumen del proyecto:** este proyecto aborda la escasez mundial de maestros de STEM de calidad mediante la adaptación y prueba de CLIX, una plataforma de recursos de educación abierta desarrollada en India que tiene como objetivo apoyar a una comunidad de práctica a través de dispositivos móviles para el desarrollo profesional de maestros de STEM de nivel medio y secundario. El proyecto adopta un enfoque participativo para escalar la innovación e incluye dos estudios principales que incorporan métodos de investigación cuantitativos y cualitativos: un estudio de difusión de la innovación para generar conocimientos sobre los procesos y factores que respaldan la adaptación de la innovación para nuevos contextos y las condiciones para respaldar el escalamiento en estos contextos, y estudios de impacto de CLIX sobre los resultados de aprendizaje obtenidos por maestros y estudiantes. A partir de este proyecto, se elabora y adapta un conjunto de recursos educativos abiertos para adecuarlos a los contextos y necesidades locales, se crean nuevas comunidades de práctica en las plataformas TIC, y se comparten e integran nuevos conocimientos sobre la adaptación de los enfoques de capacitación de los maestros en las instituciones de educación de los maestros.

## DUCE

### DAR ES SALAAM UNIVERSITY COLLEGE OF EDUCATION (DUCE), KIBABII UNIVERSITY (KIBU), Y UNIVERSITY OF ZAMBIA (UNZA)

- **Proyecto:** *fortalecer la tutoría y el apoyo de los maestros en servicio*
- **Países de enfoque:** Kenia, Tanzania, Zambia.
- **Pregunta de investigación:** ¿cuáles son los enfoques existentes y prometedores de tutoría y apoyo para los maestros de escuelas secundarias, y cómo pueden escalarse en estos tres países?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto adapta y escala el modelo de apoyo y tutoría para maestros de capacitación para maestros en servicio en la escuela (school-based in-service teacher training, SITT), que consiste en capacitar a maestros experimentados y tutores universitarios para orientar a otros maestros de escuela secundaria a través del intercambio de aprendizaje entre pares, lecciones modelo y enseñanza en equipo. SITT ha tenido éxito en los niveles de la escuela primaria y está contextualizado y adaptado a las escuelas secundarias en Tanzania, Kenia y Zambia, tres países con un compromiso demostrado con el desarrollo profesional continuo de maestros que carecen de programas integrales que incorporen el enfoque de tutoría y apoyo. El resultado previsto del proyecto es fortalecer los esfuerzos del gobierno para implementar programas de capacitación docente en servicio en la escuela que funcionen bien, que mejoren la calidad de la enseñanza, empoderen a los estudiantes y mejoren la calidad de la educación básica.

## I-HELP

### PROYECTO INCLUSIVO DE APRENDIZAJE TEMPRANO EN EL HOGAR (INCLUSIVE HOME-BASED EARLY LEARNING PROJECT, IHELP)

- **Proyecto:** *Proyecto Inclusivo de Aprendizaje Temprano en el Hogar. Aumentar el acceso a una atención y educación infantil de calidad y equitativa.*
- **Países de enfoque:** Kenia, Uganda, Zimbabue.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo se pueden adoptar y escalar modelos efectivos de educación y atención de la primera infancia (AEPI) para aumentar el acceso y mejorar la preparación escolar en las comunidades vulnerables?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto busca adaptar y escalar los elementos clave de tres modelos de aprendizaje temprano (en el hogar, en el centro y en el juego) para abordar la falta de apoyo gubernamental que enfrentan los programas de AEPI de participación familiar y comunitaria en muchos países africanos. El proyecto integra diferentes elementos de estos tres modelos para crear el IHELP con el fin de generar lecciones sobre cómo los padres y maestros pueden apoyar el aprendizaje en un entorno de hogar y de aula enriquecido con experiencias sensoriales para mejorar el acceso y los resultados de aprendizaje para los niños. El resultado previsto del proyecto es una mayor acción a nivel comunitario y nacional para proporcionar acceso a la AEPI de calidad para niños y niñas, incluidos aquellos con discapacidades, en Uganda, Kenia y Zimbabue.
- *\*En esta ronda de análisis no se incluyen datos de I-HELP*

# Karanta Foundation

## KARANTA FOUNDATION, FORUM FOR AFRICAN WOMEN EDUCATIONALISTS (FAWE), EDUCATIONAL RESEARCH NETWORK FOR WEST AND CENTRAL AFRICA (ERNWACA)/ RÉSEAU OUEST ET CENTRE AFRICAIN DE RECHERCHE EN EDUCATION (ROCARE)

- **Proyecto:** *Un nuevo modelo de aulas puente para mejorar el aprendizaje de los niños y jóvenes no escolarizados en los seis países miembros de la Fundación Karanta (Centro de Aprendizaje) en África Occidental.*
- **Países de enfoque:** Burkina Faso, Costa de Marfil, Guinea, Mali, Níger, Senegal.
- **Pregunta de investigación:** ¿en qué medida la innovación propuesta aquí proporciona soluciones a los desafíos de políticas comunes de proporcionar nuevas oportunidades para niños y jóvenes no escolarizados y que han abandonado la educación primaria y secundaria inicial?
- **Resumen del proyecto:** El proyecto “Un nuevo modelo de clases puente para mejorar el aprendizaje de niños y jóvenes no escolarizados” en los seis países miembros de la Karanta Foundation en África Occidental es un proyecto de investigación en educación no formal. Karanta Foundation lo implementa en asociación con Forum for African Women Educationalists (FAWE) y Educational Research Network for West and Central Africa (ERNWACA). El objetivo general del proyecto es implementar un programa innovador para brindar nuevas oportunidades para niños y jóvenes de 8 a 15 años, fuera del sistema escolar, a través de puentes entre la educación no formal y formal. A través de una investigación en profundidad sobre las prácticas educativas probadas y las innovaciones en materia de puentes, se desarrolla un nuevo modelo de centros de educación no formal en la escuela, que se pone a prueba en los países. El innovador programa enfatiza el género, la inclusión y utiliza la enseñanza bilingüe. Al final de la fase experimental, el equipo del proyecto propondrá un plan para escalar el modelo.

# SAHE

## SOCIEDAD PARA EL AVANCE DE LA EDUCACIÓN (SOCIETY FOR THE ADVANCEMENT OF EDUCATION, SAHE)

- **Proyecto:** *uso de datos para mejorar la escuela; oportunidades, desafíos y soluciones escalables.*
- **Países de enfoque:** Nepal, Pakistán.
- **Pregunta de investigación:** ¿cómo se puede adaptar, mejorar y escalar el Marco de Mejora Escolar (School Improvement Framework, SIF) en estos países?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto tiene como objetivo generar conocimientos para optimizar el uso de los datos producidos por las escuelas para mejorar su gestión y resultados, e informar cómo otros niveles del sistema educativo pueden apoyar la mejora a nivel escolar. Los indicadores en los dominios clave presentan información sobre la participación de los estudiantes y el desarrollo personal, los maestros y la enseñanza, el liderazgo y el apoyo escolar, y el entorno escolar. Combinados en un índice compuesto, los datos permiten a las escuelas evaluarse a sí mismas y categorizarse según el nivel de necesidad de mejora. El proyecto combina enfoques cualitativos y cuantitativos en el diseño de investigación de acción, y los resultados esperados incluyen un camino contextualizado para ampliar la innovación en Nepal y Pakistán.

# UHAITI

## STATE UNIVERSITY OF HAITI

- **Proyecto:** *fortalecer la capacidad de los maestros y directores de escuelas para escalar la innovación desde la base en el sistema educativo del Caribe.*
- **Países de enfoque:** Haití, Santa Lucía.
- **Pregunta de investigación:** ¿en qué medida la capacitación y el desarrollo de capacidades para la innovación social ayudan a los directores y maestros a ser agentes de cambio en el sistema educativo?
- **Resumen del proyecto:** este proyecto pretende mejorar la capacidad de los actores locales en Haití y el sistema educativo de Santa Lucía para identificar y comprender los desafíos educativos concretos, diseñar y probar soluciones, y compartir los resultados con compañeros y responsables de la toma de decisiones. El proyecto tiene como objetivo alcanzar tres objetivos: abordar las necesidades sociales, mejorar las capacidades de las partes interesadas clave y usar los recursos escasos de manera eficiente. Este proyecto combina métodos cualitativos y cuantitativos con componentes participativos y pone a prueba metodologías comprobadas enfocadas en capacitar a actores clave para introducir innovaciones desde la base, informar reformas continuas de políticas nacionales en Santa Lucía y Haití, y enfocarse en condiciones para una escalabilidad efectiva de las innovaciones.

# BROOKINGS

1775 Massachusetts Ave NW,  
Washington, DC 20036  
(202) 797-6000  
[www.brookings.edu](http://www.brookings.edu)