

Lo prometido es deuda

Cinco años para cumplir los compromisos con el
derecho al aprendizaje



 **entreculturas**
ONG · JESUITA

índice

Introducción	3
1/ El Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible y el Derecho Humano a la Educación	6
1.1 El impacto del Covid-19 en el ODS 4	
1.2 El financiamiento de la educación	
2/ Las metas en revista	12
3/ Medios de implementación	36
4/ Conclusiones	44
Recomendaciones a los Estados y a la comunidad internacional	46
Notas	54
Fuentes bibliográficas	58

“NOS COMPROMETEMOS a proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente.”

“Al emprender juntos este viaje, PROMETEMOS que nadie se quedará atrás.”

Extractos de “TRANSFORMAR NUESTRO MUNDO:
LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE”

Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015.

“Cuando supe que podía ir a la escuela en el campamento, ese momento cambió mi vida. Me dio esperanza y me hizo más fuerte. Me hizo ser quien soy ahora. Pero no puedo ser completamente feliz sin ver a cada niño en el mundo con acceso a una educación de calidad. Estoy luchando por cada niño, no solo por los refugiados, sino por toda la infancia del mundo.”

MUZOON ALMELLEHAN

Defensora global de la educación infantil
y ganadora del Global Citizen Prize 2017.

“Los niños y las niñas no son adultos del futuro, sino habitantes del presente... La felicidad tiene mucho que ver con la educación, y la educación con la felicidad. Contagiamos en positivo. Saquemos a la luz lo mejor de nosotros.”

CÉSAR BONA

Maestro y escritor español,
nominado al Global Teacher Prize.



Introducción

Los compromisos que suscribieron los estados en 1990, con la adopción en Jomtien de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, permitieron construir una agenda política global para avanzar en la realización del derecho humano a la educación.

Desde entonces, cada quince años la comunidad internacional ha renovado esos compromisos, hasta llegar a la adopción de la Declaración y Marco de Acción de Incheon y de la Agenda de Desarrollo Sostenible en 2015, que contiene **el ambicioso Objetivo 4**, cuyas metas y medidas de implementación significan un importante adelanto y generaron grandes consensos y expectativas en torno a la realización de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Este informe indaga sobre los avances y desafíos, incluyendo los factores de retroceso, relacionados con la implementación del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ODS 4). Pretende evidenciar las cuestiones más sensibles e ilustrar las razones por las cuales ninguna de las metas se alcanzará en 2030. Para ese año se calcula que aún habrá **84 millones de niños y niñas sin haber puesto un pie en la escuela**¹. Todo ello sin pretender un examen exhaustivo que las citadas fuentes secundarias desarrollan con mayor profundidad.

Los estados, la comunidad internacional y la sociedad civil organizada, han llevado a cabo desde 2015 esfuerzos de diversa intensidad para la consecución de las metas del ODS 4. La ONU ha realizado encuentros internacionales: el Foro Político de Alto Nivel², el más importante espacio permanente de seguimiento a los ODS, la Cumbre de los ODS (2019)³, la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (2022)⁴ y la Cumbre del Futuro (2024)⁵, entre las más importantes. UNESCO organizó la Reunión Mundial sobre la Educación⁶, en Fortaleza, Brasil.

Las dificultades que el mundo ha encontrado para avanzar decididamente en la realización del derecho a la educación no significan que la Agenda 2030 sea innecesaria o inaplicable.



© Rodolfo Churión/Fe y Alegría Venezuela

NACIONES UNIDAS, EN SU ÚLTIMO INFORME SOBRE LOS ODS⁷ REVELA QUE, A CINCO AÑOS DE ACABARSE EL PLAZO, EN PROMEDIO, SOLO EL 17% DE LAS METAS DE LOS ODS ESTÁN AVANZANDO DE FORMA ADECUADA, LA MITAD MUESTRA UN PROGRESO MÍNIMO O MODERADO Y MÁS DE UN TERCIO ESTÁ ESTANCADO O RETROCEDIENDO.

Entreculturas reivindica los principios y obligaciones en ella contenidos que, si bien son ambiciosos, son realizables, y denuncia la desidia de algunos estados y organismos financieros internacionales que, al mostrarse débiles frente a sus responsabilidades, provocan el estancamiento de la educación en muchas regiones.



Objetivo 4:

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

A cinco años de cumplirse el plazo para el ODS 4, nuestro compromiso se multiplica y redoblamos los esfuerzos a favor del derecho humano a la educación para todas las personas

METAS de aquí a 2030



Meta 4.1: Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, gratuita, equitativa y de calidad, con resultados de aprendizaje efectivos.



Meta 4.2: Asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a educación de calidad en su primera infancia.



Meta 4.3: Asegurar el acceso a la formación técnica, profesional superior de calidad y a la universidad.



Meta 4.4: Aumentar el número de jóvenes y adultos con competencias necesarias, técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.



Meta 4.5: Eliminar las disparidades de género y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables.



Meta 4.6: Asegurar que todas las personas, los jóvenes y una proporción considerable de hombres y mujeres adultas, estén alfabetizadas y tengan nociones elementales de aritmética.



Meta 4.7: Asegurar que todo el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible y los derechos humanos, la igualdad de género, la paz, la ciudadanía mundial y la diversidad cultural.



OD

MEDIOS DE IMPLEMENTACIÓN



4.a
Instalaciones
educativas
adaptadas



4.b
Becas para enseñanza
superior y formación
profesional



4.c
Docentes
calificados

INDICADORES

4.1.1 Niños, niñas y jóvenes que han finalizado primaria y primer ciclo de secundaria con el nivel mínimo de competencias en lectura y matemáticas.

4.2.1 Niños y niñas menores de 5 años bien encaminados en salud, aprendizaje y bienestar.

4.2.2 Tasa de participación en educación preescolar.

4.3.1 Tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de educación técnica y superior.

4.4.1 Jóvenes y adultos que han adquirido competencias de TIC.

4.5.1 Índices de paridad entre estudiantes, mujeres y hombres, zonas rurales y urbanas, ingreso, discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos.

4.6.1 Proporción de la población joven y adulta que ha alcanzado el alfabetismo funcional.

4.7.1 Grado en que la educación para la ciudadanía global y un desarrollo sostenible se incorporan en los planes y políticas nacionales de educación, estudio, formación y evaluación.

4.a.1 Proporción de escuelas con acceso a electricidad, Internet, computadoras con fines pedagógicos, infraestructura y materiales adaptados, agua potable y saneamiento básico.

4.b.1 Volumen de la asistencia oficial al desarrollo destinada a becas por sector y por tipo de estudio.

4.c.1 Proporción de docentes por niveles, con formación reconocida y organizada mínima previa al ingreso a la carrera docente y en servicio.



1/ El Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible y el Derecho Humano a la Educación

“La crisis mundial de la educación necesita un cambio drástico para dar forma a un mundo más pacífico, sostenible y justo. Dado lo que está en juego, el mundo no puede permitirse descuidar la educación, pero, según casi todos los indicadores, eso es exactamente lo que estamos haciendo. El progreso es demasiado lento y desigual. Algo tiene que cambiar. La educación es la inversión más importante que puede hacer un país. En su gente. Y en su futuro. Así que empecemos a predicar con el ejemplo. Unámonos para poner fin a la crisis mundial de la educación.”

ANTONIO GUTERRES

Secretario General de las Naciones Unidas

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible⁸ es un esfuerzo global para avanzar en la lucha contra la pobreza y para asegurar mejores condiciones de vida en el planeta. La agenda está basada en 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS)⁹, que dan continuidad a la “Declaración del Milenio”, adoptada por la ONU en 2000.

Los Objetivos del Milenio (ODM) eran menos numerosos y sus alcances acotados. En el caso de la educación, los ODM plantearon únicamente “lograr la enseñanza primaria universal”, mientras que el Objetivo 4 de los ODS es mucho más ambicioso, pues propone: **“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”**.

La formulación del ODS 4 incluido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, es un importante avance, no solo porque no se limita a la universalización de la educación primaria, sino, además, porque se alinea con el proceso de “Educación para todos” que inauguró la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1990, y con la Declaración y Marco de Acción de Incheon también lideradas por la UNESCO, que fuera aprobada en el Foro Mundial sobre Educación en 2015.



Existen positivas combinaciones entre la Declaración de Incheon y las metas del ODS 4 y posiblemente la única excepción de importancia, radica en que la primera hace un llamado concreto a la financiación educativa, al pedir a los estados aumentar el gasto público en educación al menos entre un 4% y un 6% del producto interno bruto o al menos entre un 15% y un 20% del total del gasto público.

Entre las metas del ODS 4 y sus indicadores, no existen referencias a las obligaciones de financiamiento educativo, aunque es evidente que ninguna de ellas podría alcanzarse sin una inversión progresiva de recursos destinados a asegurar la educación pública.

Al comparar el ODS 4 con el marco normativo del derecho a la educación, hay que recordar que la

Agenda 2030 no es un instrumento legal, sino *soft law*; es decir, un acuerdo político global sin fuerza vinculante para el progreso educativo.

Entreculturas apoya la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, pues se trata de un esfuerzo internacional para progresar como familia humana y porque en la práctica es una hoja de ruta global que ayuda a los estados y a la sociedad civil, a canalizar sus esfuerzos hacia un mejor futuro compartido. Pensamos que **la Agenda 2030 debe implementarse en los ámbitos nacionales e internacionales**, sin renunciar a la exigibilidad del

derecho internacional de los derechos humanos. Por eso, Entreculturas lamenta los retrasos en su implementación, cuya responsabilidad principal es atribuible a la falta de compromiso de los estados, que han asumido sus obligaciones de manera desigual: algunos consideran que la Agenda 2030 es un programa únicamente para los países en desarrollo y otros son renuentes a adoptar las políticas públicas que se requieren para su implementación. El eslogan de “no dejar a nadie atrás”, no ha sido la luz que ilumine estas realizaciones, sino el velo que las oculta tras una retórica indolente.

1.1 El impacto del Covid-19 en el ODS 4

En marzo 2020 se declaró la pandemia y 188 países cerraron sus escuelas a consecuencia de ella, dejando fuera de la escuela a mil quinientos cuarenta millones de estudiantes, **más del 91%** de la población escolar mundial¹⁰.

Los efectos sociales y laborales de la pandemia en el corto plazo, fueron desiguales entre países, dado que en algunos casos las escuelas reabrieron pronto y en otros el cierre permaneció durante casi dos años¹¹. No obstante, en la mayoría de los casos los problemas estructurales de desigualdad, pobreza, informalidad y vulnerabilidad se agravaron con la Covid-19.

El impacto del Covid-19 ha tenido consecuencias dramáticas que van más allá del cierre de instituciones educativas, pues las **pérdidas de aprendizaje** repercutirán negativamente en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Según el informe “The Sustainable Development Goals Report 2024”, **el Covid-19 ha sido uno de los factores que más ha contribuido al profundo declive de la lectura y las matemáticas**. En los países de la OCDE, el rendimiento medio en matemáticas se desplomó por un récord de 15 puntos entre 2018 y 2022, mientras los puntajes de lectura disminuyeron en 10 puntos, el doble del récord anterior. Ello en un contexto en el que las puntuaciones de matemáticas se mantenían estables desde 2003 y donde el dominio de la lectura llevaba una década en trayectoria descendente, pero no de forma tan drástica. Esta



© Christian Zúñiga/Fe y Alegría Guatemala

**EN MARZO DE 2020
SE DECLARÓ LA PANDEMIA
Y 1.540 MILLONES DE
ESTUDIANTES SE QUEDARON
FUERA DE LA ESCUELA**

caída sin precedentes destaca el profundo impacto de la pandemia en la educación global¹².

En general, la pandemia podría reducir el crecimiento potencial de los países en desarrollo en hasta el 3,4% durante la próxima década, si no se implementan reformas para impulsar el crecimiento a largo plazo¹³. Pero esta terrible predicción se proyecta con mayor dureza en los ámbitos educativos, dado que la inversión social en estas áreas a duras penas alcanza las cifras requeridas para avanzar en la realización del ODS 4 y la cooperación internacional más bien retrocede.

1.2 El financiamiento de la educación

Los servicios públicos de calidad e inclusivos necesarios para garantizar el ODS 4 deben ser financiados por los estados, mediante **sistemas fiscales eficientes y mecanismos tributarios progresivos**¹⁴.

Presupuestos nacionales afectados por la crisis de deuda y el Covid-19

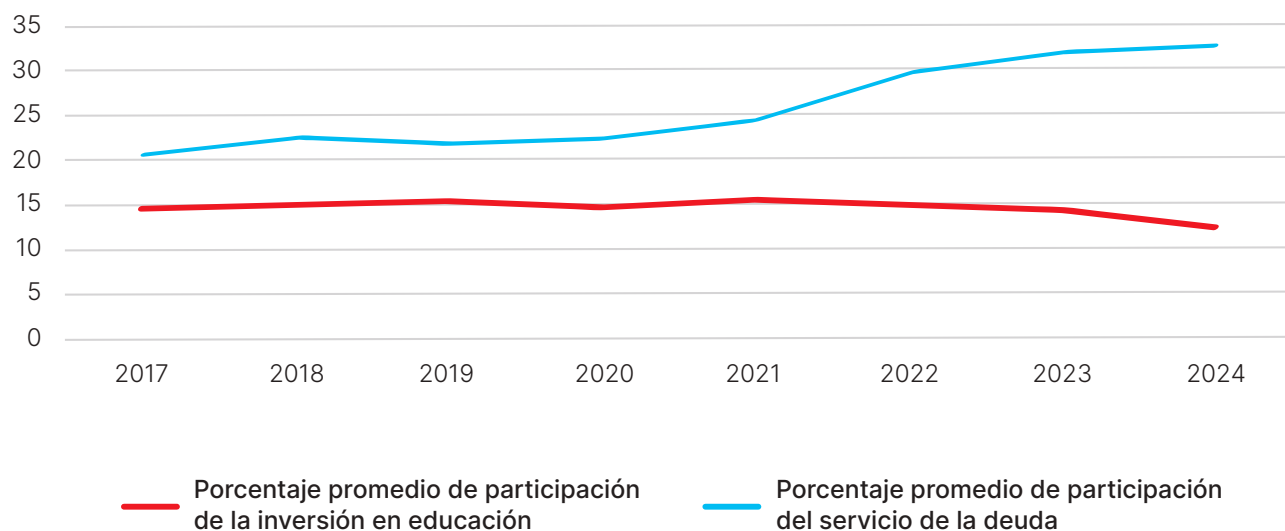
El gasto público en educación, en promedio, se ha mantenido constante en alrededor del 4,2% del PIB, pero la proporción de países de bajos ingresos en situación de sobreendeudamiento o con alto riesgo de sobreendeudamiento aumentó del 27% al 58%.

El servicio de la deuda ha crecido enormemente en los últimos siete años, desplazando el gasto social y superando a la inversión en educación en 2,8 veces. Esta brecha es mayor en los países de ingresos bajos y los de ingresos medio bajo (PIMB),

que están más lejos de cumplir con el ODS 4 y tienen las mayores necesidades de financiamiento.

La Red Latinoamericana y del Caribe por Justicia Económica, Social y Climática (LATINDADD) evidencia correlaciones muy fuertes entre el aumento del servicio de la deuda y la disminución de la inversión en educación en todos los países desde el inicio del Covid-19 como puede observarse en el siguiente gráfico¹⁵.

Porcentaje presupuestario de gasto en el servicio de la deuda vs inversión en educación

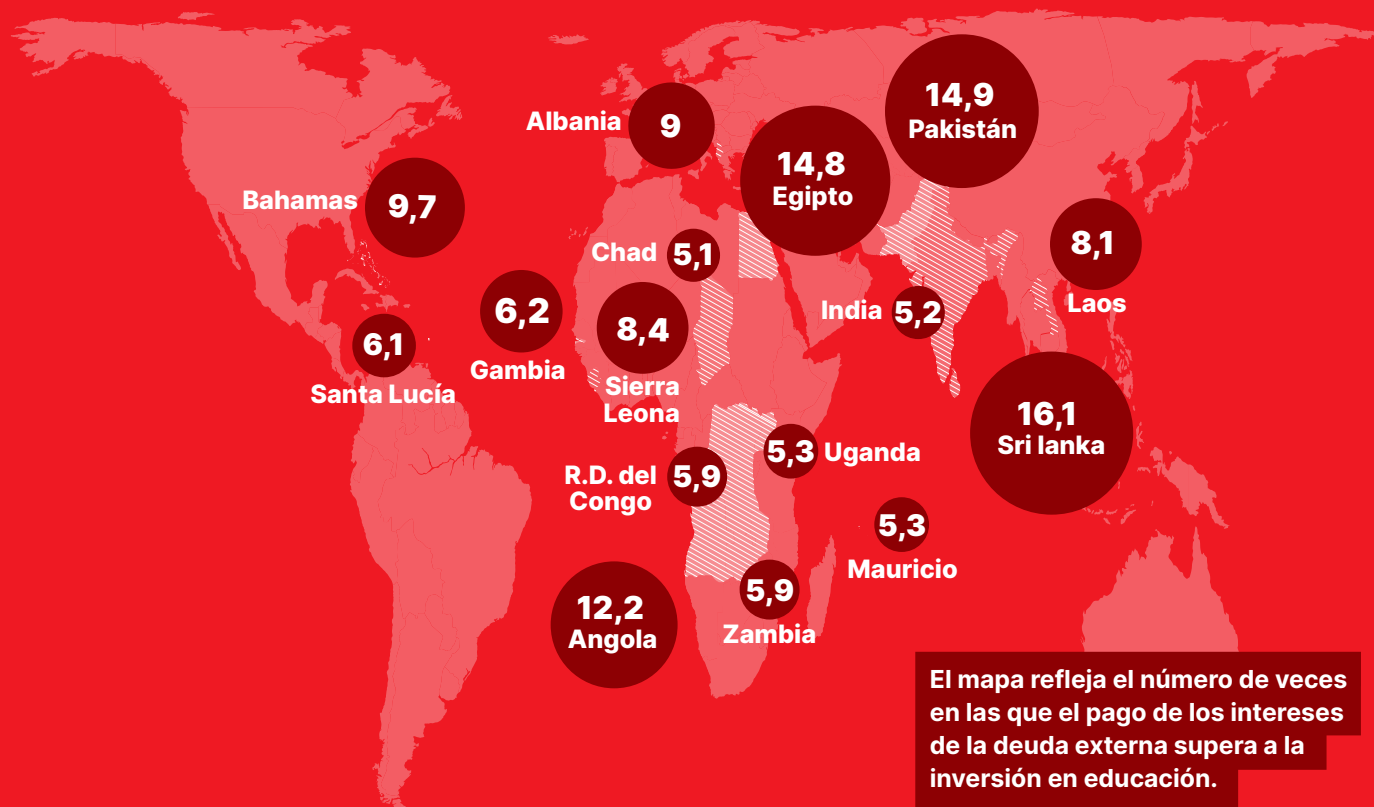


Fuente: Elaboración propia a partir de LATINDADD. La crisis de deuda descarrila el ODS 4, Informe de Políticas de DFI/LATINDADD, 30 de octubre de 2024.

Tras la aparición de la pandemia del Covid-19 en 2020, el 40% de los países de ingreso bajo y mediano bajo recortaron su inversión en educación en un promedio del 13,5%. Los datos disponibles indican que **la inversión en educación ha perdido importancia** en los presupuestos nacionales de los países de ingreso bajo y mediano-bajo en 2021 y 2022. Uno de los factores que influye en que el crecimiento de la inversión educativa no

haya sido mayor tiene relación con las **políticas de austeridad** dictadas por el Fondo Monetario Internacional y por el Banco Mundial, provocando restricciones a la masa salarial del sector público, con dos efectos importantes: por un lado, el bloqueo de la contratación de nuevos docentes, y, por otro, el establecimiento de límites estrictos a los ya bajos salarios de los y las trabajadoras de la educación¹⁶.

Principales países en los que el pago de la deuda es mayor que la inversión en educación

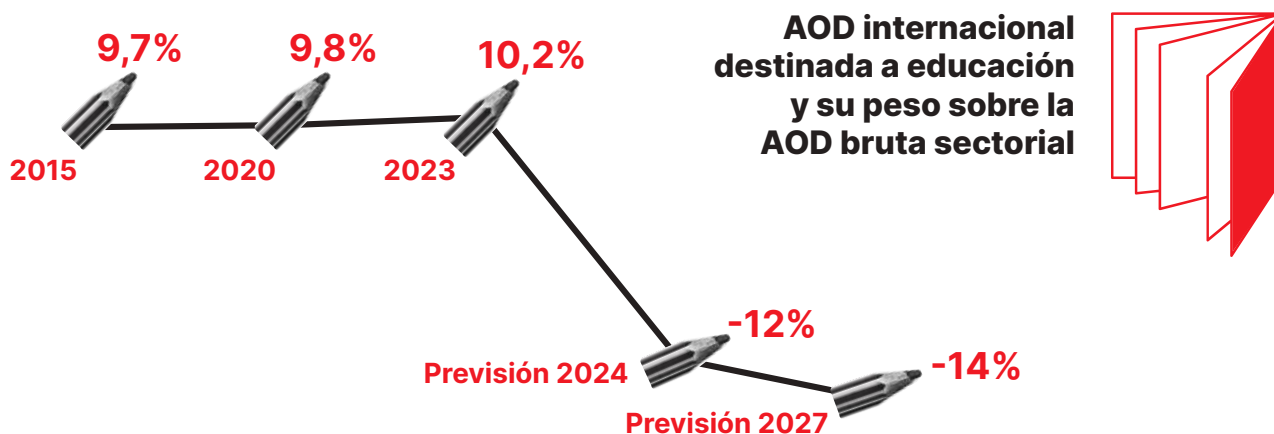


Fuente: Elaboración propia a partir de LATINDADD. La crisis de deuda descarrila el ODS 4, Informe de Políticas de DFI/LATINDADD, 30 de octubre de 2024.

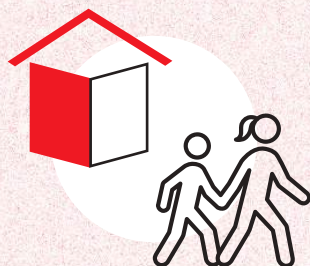
Ayuda oficial al Desarrollo y educación

Entre 2015 y 2023, la ayuda oficial al desarrollo destinada a la educación se mantuvo prácticamente estancada respecto al total de la AOD. La Iniciativa Internacional para la Transparencia de la Ayuda¹⁷ sugiere que la ayuda ya habría disminuido un 12%

en 2024 y los anuncios de los principales donantes indican que habrá, al menos, una caída del 14% para 2027. Esto afectaría aún más a los países de bajos ingresos, algunos de los cuales perderían hasta la mitad de los niveles actuales de ayuda.



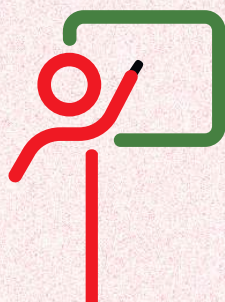
AVANCES Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN A 5 AÑOS DE FINALIZAR LA AGENDA 2030



Más del **50%** de los niños, niñas y jóvenes **refugiados** están **fuera de la escuela**



En el mundo hay **754 millones** de **personas analfabetas**
2/3 son mujeres



Hacen falta cerca de **44 millones** de **docentes** para cubrir en todo el mundo las **necesidades de profesorado** en primaria y secundaria



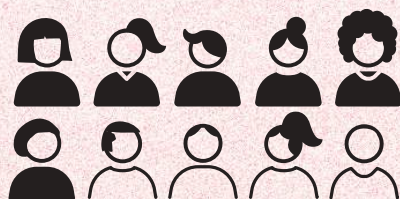
En África subsahariana menos del **50%** del **magisterio** en primaria son mujeres
desciende al **32%** en secundaria



A pesar del **gran aumento** de población, el porcentaje de niños y niñas que están matriculados en educación **primaria** no baja del

91% desde 2008

Pero a este ritmo sólo **6** de cada **10**



jóvenes **terminarán** la escuela secundaria en 2030



El **37%** de los niños y niñas del mundo **no alcanzarán** los niveles básicos de competencia en **lectura** en 2030



La **educación técnica** en África subsahariana ha avanzado de manera **significativa**

Jóvenes (15-24 años) **matriculados**



5%

en 2010

12%

en 2021



La cifra de **estudiantes universitarios** se duplicó en los últimos 20 años de manera muy desigual

en Asia
creció el
200%

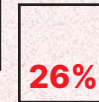
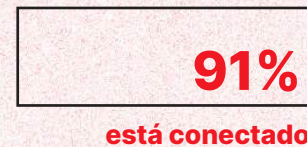


en África
solo del
4% al 9%



La innovación, la calidad educativa y el acceso a recursos pedagógicos requieren acceso a **internet**

En países de ingresos altos



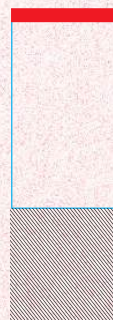
En países de
ingresos
bajos

Las desigualdades en la finalización del segundo ciclo de secundaria son muy marcadas



Países de bajos ingresos

el **4%**
de los
estudiantes
más pobres
finaliza sus
estudios



frente al
36%
de los
más ricos

Países de ingresos medianos bajos

el **14%**
de los más
pobres



frente al
72%
de los
más ricos

La educación preescolar ha progresado en la última década y es posible alcanzar



el
95%

de
participación
a nivel mundial
en 2030



La falta de electricidad restringe la educación en los países de bajos ingresos. Escuelas que disponen de ella:

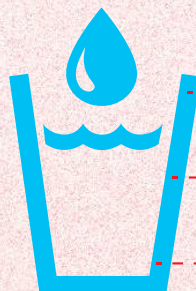


32% de primaria

43% del primer ciclo de secundaria

52% del segundo ciclo de secundaria

Acceso a agua potable en las escuelas secundarias



universal en los países de altos ingresos

84% en países de ingresos medios

53% en países de bajos ingresos

2/ Las metas en revista

Una revisión a las metas propuestas del ODS 4¹⁸, confirma lo lejos que estamos de alcanzar la promesa que los estados lanzaron en 2015. A cinco años de cumplirse el plazo, quedan muchas personas atrás y muchos planes sin avance.

Meta 4.1

Acceso y finalización de educación primaria y secundaria gratuitas, de calidad, pertinentes y efectivas

“Hemos avanzado mucho en esta meta en mi país, pero aún contamos con grandes desafíos. En Guatemala, el 43% de los jóvenes rurales terminan la secundaria, pero de ahí no siguen. También tenemos otro problema que es la brecha de la tecnología. Realmente, en Guatemala hay muchos jóvenes que estudian en las zonas rurales donde no hay acceso a internet. Entonces, es una gran brecha y siento que podemos mejorar eso. Como jóvenes y educadores, podemos ser parte de grandes cambios.”

ALEXANDRA VANESA MEJÍA ILLESCAS

Red generación 21⁺¹⁹

La meta 4.1 está relacionada con la obligación principal de los estados, de proveer oportunidades efectivas de acceso a una educación de calidad, pertinente y eficaz. **El acceso es la base sobre la cual se levantan las demás oportunidades.** El avance insuficiente en esta condición elemental, subordina toda la cadena de derechos no conquistados.

Sabemos que la población no escolarizada aumentó en 2022 a 250 millones de personas²⁰, y según las tendencias actuales, estas cifras sólo disminuirán levemente a 225 millones o el 14% en 2030, ya que la tasa de niños y niñas sin escolarizar en la escuela primaria disminuyó del 15% al 9% entre 2000 y 2008, pero no ha cambiado en los años posteriores. El desafío de alcanzar la meta 4.1 es particularmente grande para los países del África subsahariana, donde la población en edad escolar está creciendo más rápido que en otras partes del mundo²¹.

Es importante destacar el **aumento del número de escuelas disponibles** en al menos 159 países²²,



© Montserrat Fotografía

así como el aumento global, aunque ligero, en la tasa de finalización²³ en la educación primaria de 2,1 puntos porcentuales, en el primer ciclo de educación secundaria de 2,8 puntos porcentuales y, en el segundo ciclo de educación secundaria de 4,9 puntos porcentuales. Este indicador es probablemente el más revelador de cuán lejos estamos de la conquista del objetivo planteado.

El mundo alcanzó la **paridad de género** en las tasas brutas de escolarización en la educación primaria y el primer ciclo de secundaria en 2009 y en el segundo ciclo de secundaria en 2013. Esta brecha



La falta de aprendizaje

y el abandono escolar está directamente relacionado con los niveles de pobreza

© Irene Galera/JRS

se revirtió y la disparidad actualmente existe en detrimento de los varones debido al aumento de niños que desertan en mayor medida debido a la necesidad de trabajar, son reclutados por grupos armados o se ven obligados a tomar el camino de la migración.

En África subsahariana, no obstante, **la desigualdad sigue afectando de forma más intensa a las niñas**. En 2020, por cada 100 niños matriculados, había solo 87 niñas en el segundo ciclo de secundaria. Los países con mayores tasas de niñas fuera de la escuela se concentran también en esta región.

Las diferencias regionales son significativas: en Asia oriental y sudoriental las niñas superan en matrícula a los niños, mientras que en África subsahariana y en Afganistán, como consecuencia del gobierno Talibán, sucede lo contrario.

En Asia occidental y el norte de África, **los conflictos armados están elevando las tasas de exclusión**, y en territorios como Gaza el sistema educativo ha sido prácticamente arrasado, bajo el silencio de la comunidad internacional.

Por otra parte, si bien la educación primaria en América Latina y el Caribe alcanza niveles cercanos a la universalidad, algunos países tienen dificultades para incluir a todos los niños y niñas del rango de edad correspondiente. En el caso del primer ciclo de educación secundaria, se reconoce

La población no escolarizada aumentó en 2022 a 250 millones de personas, y según las tendencias actuales, estas cifras sólo disminuirán levemente a 225 millones o el 14% en 2030.

una tendencia creciente hasta 2008, cuando se estabilizó en torno al 94%. Más allá de algunas oscilaciones posteriores, no se ha mejorado la cobertura por encima de estos márgenes. En el caso del segundo ciclo de educación secundaria, se reconoce una sostenida tendencia creciente hasta 2013, cuando pareciera haberse estancado²⁴.

Según el Banco Mundial, en el Chad existe una disparidad significativa en la participación de niñas y niños en la educación secundaria, con una tasa mucho más baja para las niñas. Siendo la tasa bruta de escolarización secundaria en hombres muy baja, en 2021 sólo el 30,08% de los varones cursaban estudios secundarios, la cifra aún desciende más en el caso de las niñas y adolescentes, que solo llegaba al 17,95%.

Para 2021, en Asia-Pacífico, más del 90% de niños y niñas había completado la educación primaria en 10 de los 17 países de la región y la transición a la secundaria reportaba el mismo porcentaje. Sin embargo, solo 5 países de esos 17, contaban con tasas de compleción mayores al 90%²⁵.



Agustus Ekka, SJ es director Nacional de Fe y Alegría en Nepal.

Agustus Ekka, SJ

"En Nepal, se han hecho muchos esfuerzos por parte de diferentes instituciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales. Sin embargo aún queda mucho margen de mejora."

Agustus Ekka es el director nacional de Fe y Alegría en Nepal. Cuando habla de la educación primaria, destaca que "ha evolucionado mucho, especialmente en cuanto a la tecnología y también al abordar diferentes cuestiones como la desigualdad de género. Ha habido un aumento en la matrícula escolar en las zonas rurales gracias a la política de educación primaria gratuita y obligatoria, implementada por el gobierno. Esto ha traído muchos cambios, pero sigue existiendo la cuestión de la calidad de la educación primaria. Existe una brecha entre la matrícula y la calidad de la educación, porque no hay suficiente capacitación en los docentes y también hay una brecha en la integración de la tecnología entre las zonas rurales y la ciudad."

La gratuidad efectiva de la educación obligatoria, por su parte, sigue siendo una quimera. Las escuelas públicas en muchos países imponen múltiples tarifas, y las familias deben afrontar otros gastos como uniformes, transporte o alimentación. Una de cada seis familias en el mundo ahorra para costear la escolarización, y hasta un 30% debe recurrir a préstamos para cubrirla en países como Uganda, Haití, Kenia o Filipinas.

No existen datos fiables sobre **modelos de educación flexible** cuyo objetivo sea facilitar la reinserción escolar de jóvenes mayores de 15 años que, tras completar la primaria, abandonan sus estudios. Estos modelos, en los países donde se implementan, posibilitan la continuidad educativa y facilitan la transición entre la primaria y el nivel básico de secundaria, por ejemplo de madres adolescentes que se ven obligadas a abandonar sus estudios a causa de la maternidad.

La meta 4.1 también se refiere a la calidad educativa, que es compleja de medir. Sin embargo, una de sus referencias importantes son los resultados de aprendizajes, por lo que es indispensable destacar las brechas que al respecto persisten y que afectan, mayoritariamente, a los grupos social y

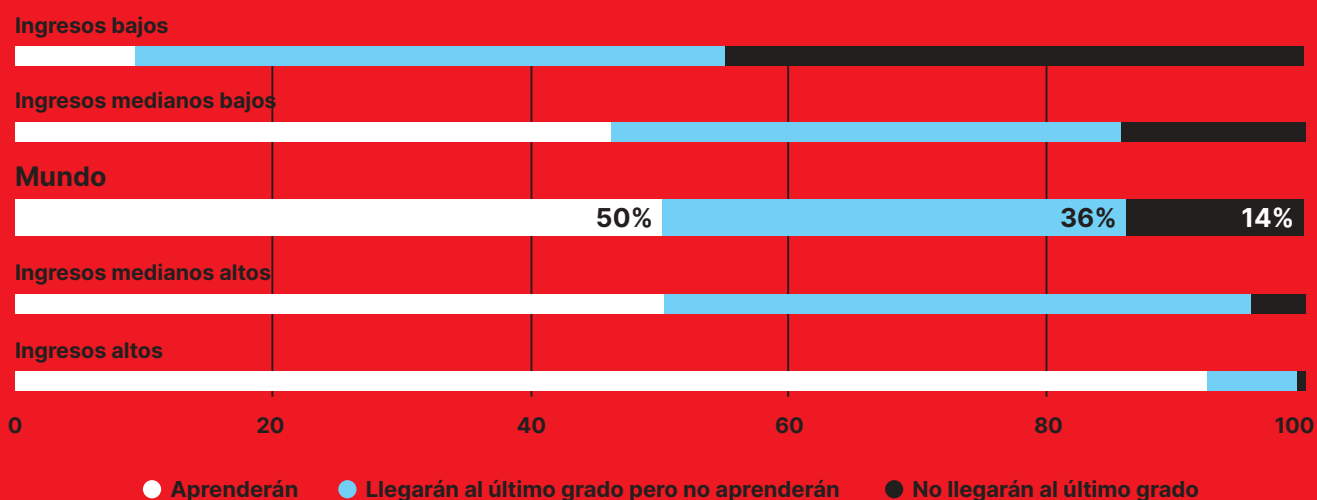


© Jaime Murcieto/NJSI-Fe y Alegría Nepal

económicamente más vulnerables como se explica en el gráfico de la siguiente página.

Las brechas en los aprendizajes están relacionados con la falta de preparación y condiciones de trabajo que enfrentan las y los docentes, la ausencia de materiales educativos, la discriminación por género o la enseñanza en lenguas que no dominan ni estudiantes ni docentes²⁶. La desactualización y pauperización curricular profundiza los vacíos en la construcción de sentidos de la educación y desestimula el interés de todos los actores educativos.

Crisis del aprendizaje: porcentaje de niños y niñas que no logran los aprendizajes necesarios al finalizar la primaria



Fuente: UNESCO, Web SCOPE, Informe Gem. www.education-progress.org



Claudia Ponce de León es técnica de incidencia política en la Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Claudia Ponce de León

“La educación es la herramienta más poderosa para luchar contra la desigualdad y para garantizar la igualdad de oportunidades, pero nuestro sistema educativo actual no está logrando revertir las desigualdades sociales, sino que está contribuyendo a que aumenten, afectando en mayor medida a las niñas, niños y adolescentes que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.”

A la hora de hablar sobre el avance de la meta 1 en España, desde la Plataforma de Infancia, Claudia destaca que “La cobertura gratuita de la educación primaria y secundaria es casi universal en España, pero esto no implica que esta sea de calidad y que todos los costes asociados a estas etapas están cubiertos. Sigue habiendo grandes problemas de equidad que afectan a la infancia que pertenece a colectivos especialmente vulnerables como pueden ser, la infancia con discapacidad o de origen migrante, entre otros. En España el porcentaje de jóvenes que abandonan los estudios sin completar una titulación secundaria postobligatoria desciende cada año. Actualmente se encuentra en el 13%, sin embargo, es superior al conjunto de Europa (9,5%), siendo la tasa de abandono en los hogares con menos ingresos mayor que en los hogares más acomodados. Otro dato importante a tener en cuenta es que España destina a becas y ayudas al estudio el 0,21% del PIB, una cifra muy por debajo de la media europea (0,44%).”

POR EL DERECHO AL APRENDIZAJE



El 22 de octubre de 2024 las juventudes de Fe y Alegría, líderes, educadores y comunidades de la Federación Fe y Alegría lanzaban la campaña por el Derecho al Aprendizaje.

Desde ese momento la campaña ha estado centrada en promover la garantía efectiva del derecho al aprendizaje para todos y todas en un contexto global donde las crisis persisten, acentuando las desigualdades educativas y perpetuando la pobreza y la exclusión.

Con diferentes acentos y estrategias de acción pública en cada país, Fe y Alegría a nivel local y global reivindica:

1. **Aprendizaje integral:** Aprender a conocer, a hacer, a ser, a convivir y a seguir aprendiendo a lo largo de

toda la vida es un derecho humano fundamental que se desarrolla tanto en espacios formales como no formales e informales.

2. **Foco en el individuo:** el Derecho al Aprendizaje se centra en la persona, el sujeto que aprende y que es titular de este derecho.

3. **Educación de calidad:** Aprendizajes relevantes y adecuados que permitan la transformación personal y social, faciliten el desarrollo de proyectos de vida plena, mejoren el acceso al mundo laboral y promuevan la inclusión.

4. **Condiciones y recursos** que deben ser garantizados de manera equitativa y justa.

Demandas y propuestas ante los espacios de toma de decisiones y la sociedad en general:

1. **Incrementar el acceso, permanencia y promoción**, así como la calidad de la educación para asegurar que nadie se quede rezagado, prestando especial atención a los colectivos tradicionalmente excluidos.

2. **Incremento y reorientación de la financiación de la educación** a partir de criterios de equidad y de garantía de derechos.

3. **Garantizar la educación desde la primera infancia**, comenzando progresivamente desde el primer año de enseñanza preescolar obligatoria y gratuita.

4. **Currículos flexibles e innovadores** en contenidos, recursos, tecnología, metodologías y estrategias pertinentes.

5. **Reducir el déficit de docentes** y garantizar su formación inicial y continua, basada en criterios de pertinencia y calidad.



Escanea y accede al vídeo de la campaña
"LEVANTA LA MANO POR LA AVENTURA
DE APRENDER".

Meta 4.2

Educación desde el principio

“Algunas estadísticas muestran que sólo un tercio de la población mundial en sus primeros 1.000 días accede a este servicio y más o menos el 50% de la población en el mundo en los segundos 1.000 días.”

IORELLA MAGNANO

Fe y Alegría Uruguay, Iniciativa Federativa de Primera Infancia

La educación es un derecho humano que debe asegurarse desde el nacimiento hasta la muerte, de manera que los niños y niñas más pequeños también son sujetos de educación y, como tales, tienen el derecho de recibir una atención apropiada a su edad y a sus características.

La educación de la primera infancia²⁷ comprende la educación preescolar y los primeros años de primaria. Tiene como fin promover el desarrollo integral de los niños y las niñas más pequeños, por lo que no se concibe únicamente para prepararlos para las etapas educativas subsiguientes.

La educación para la primera infancia se expandió a nivel global desde el año 2015 hasta la fecha. Por ejemplo, **en España, el número de niños y niñas de 0 a 3 años escolarizados aumentó un 6,8% en 2023, respecto del año anterior, alcanzando el 45,6% de niños y niñas escolarizados de 0 a 3 años de edad**²⁸.

Sin embargo, los avances globales no deben llevar a un entusiasmo exacerbado, pues **la educación en la primera infancia sigue siendo ampliamente negada**, de modo que los vacíos son más abundantes que los logros.

A pesar de que en el Marco de Acción en la Declaración de Incheon se alienta a los países a **hacer obligatorio al menos un año de educación preescolar**, en la actualidad solo el 28% de los países lo ha hecho, que oscila entre ninguno en los Estados Árabes hasta el 55% en América Latina y el Caribe²⁹.

En 2019, la tasa bruta de matrícula de educación de la primera infancia era del 46,6% para América Latina y el Caribe, lo que indica que menos de la mitad de la población en el rango de edad asistía a una oferta educativa. El acceso a programas



© Caralén M. Mejía/Fe y Alegría Bolivia

de educación y atención mostró un incremento sostenido desde 2007 hasta 2020, a una velocidad relativamente constante, en torno a los 0,7 puntos porcentuales por año. En términos absolutos, esta expansión implicó ampliar las oportunidades de acceso para más de 6,3 millones de niños y niñas de la región entre 2007 y 2020, alcanzando un total de 27,3 millones de infantes escolarizados³⁰.

En Asia-Pacífico, la tasa bruta de matriculación en la educación preescolar ha aumentado en los últimos años. Solo en Asia oriental, la tasa aumentó nueve puntos porcentuales entre 2015 y 2019, gracias a las políticas públicas que apoyan entre 1 y 4 años de educación preescolar, a pesar de que solo en siete países es gratuita y obligatoria³¹.

Por su parte, entre las niñas y niños africanos de 36 a 59 meses de edad, el 23% atendía programas educativos en África central y occidental, 24% en el oriente y norte del continente y 26% en África subsahariana³².



Tsayem Saturnin, SJ.

"El Estado ha hecho esfuerzos para que más niños y niñas cursen la educación preescolar. Pero el nivel sigue siendo muy bajo. La evolución se nota sobre todo en las directrices, en las leyes implementadas. Por ejemplo, la creación de un Ministerio para la Mujer y la Protección de la Primera Infancia. Estos son avances notables pero todavía queda mucho por hacer."



Foi et Joie en el Chad desarrolla programas en treinta y tres centros educativos –desde preescolar hasta educación secundaria y técnica–, principalmente en zonas rurales. Tsayem, como director nacional de Foi et Joie en Chad, destaca que:

"En el país, el primer y mayor desafío en educación preescolar es el reconocimiento de que el niño pequeño también tiene derecho a un acompañamiento y una educación adecuada desde sus primeros años. El contexto sociocultural no prioriza su educación. Muchas personas adultas dicen: '¡Pero, si ni siquiera los que deben estar en primaria o secundaria lo están!'. Existe una mentalidad que hay que romper. El segundo gran desafío, es la creación de infraestructuras para los más pequeños. Actualmente, las estructuras preescolares casi no existen o son privadas. En un informe reciente de UNICEF vi

que la tasa de cobertura era del 2% para niños y niñas de entre 3 y 5 años. Para revertir esta situación son necesarios esfuerzos de todos empezando por la sensibilización de los padres. El rol de las familias en la educación preescolar es fundamental, por eso hacemos campañas antes del inicio escolar para sensibilizar a los padres y las madres sobre la importancia de enviar a los más pequeños a preescolar. Los padres y las madres deben asumir su responsabilidad. Hay clubes de madres que se aseguran del pago de los monitores, de la construcción de estructuras como cobertizos. Cuando hablamos de educación preescolar en el Chad, el papel principal lo están teniendo los progenitores y la comunidad, no el Estado. En la ciudad hay más calidad pero el coste es más elevado, mientras que en el campo, las monitoras tienen menos formación."



Escanea y accede a la entrevista completa de **Tsayem** en video



Pilar Orenes es directora de Educo, organización que lidera actualmente la Campaña Mundial por la Educación en España.

Pilar Orenes

"En España el 34,6% de niños, niñas y adolescentes vive en riesgo de pobreza o exclusión. Afrontamos retos educativos importantes como: segregación escolar, abandono educativo temprano, tasas de repetición, fracaso escolar."

A la hora de resaltar los principales desafíos educativos en el país, Pilar señala que "Todos están directamente vinculados con la desigualdad social y las barreras para hacer realidad de forma integral dos de los elementos con los que la meta 4.1 define la educación: gratuita y equitativa.

El primer ciclo de educación infantil es fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, y también es clave desde la perspectiva de la reducción de desigualdades. En España se ha avanzado considerablemente en la asistencia al primer ciclo de educación infantil, que supera el 50% pero el acceso no es equitativo para todas las familias: mientras entre las familias de rentas más bajas asiste el 39,9%, en las familias de rentas más altas asiste el 60,1%.

Es imprescindible la inclusión y el acceso equitativo de los niños y niñas de familias en situación de vulnerabilidad con medidas de apoyo económico que aseguren la gratuidad de este ciclo educativo y también en la diversificación de los servicios educativos y de crianza, ampliando el enfoque hacia un modelo de políticas integrales de primera infancia."

En la Conferencia Mundial por la educación preescolar celebrada en 2022 en Tashkent, se estableció el compromiso de que los estados deben asignar, al menos, el 10% del gasto en educación a preescolar y a garantizar que, al menos, un año sea gratuito y obligatorio, aumentando progresivamente la oferta, la inclusión y la igualdad de género³³.

La educación preescolar y en general la educación para la primera infancia son las más altamente privatizadas en el mundo, proceso que se ha incrementado en los últimos decenios, pasando del 28% al 30% entre 2000 y 2020³⁴. Los avances se han logrado a costa del esfuerzo de las familias y no gracias a las inversiones estatales, que continúan siendo deficitarias. El costo, asumido por las familias, sin embargo, no asegura la sostenibilidad a largo plazo.

Esto se debe, entre otras causas, a la ausencia de legislación sobre educación preescolar gratuita y obligatoria. En efecto, hay 117 países, principalmente en África y Asia, que no cuentan con una ley sobre el particular.

La proporción de países que no ofrecen ningún año de educación preescolar gratuita disminuyó del 58% en 2010 al 49% en 2021, mientras que la proporción correspondiente de países sin años obligatorios de educación preescolar también disminuyó, del 84% al 75% en el mismo período³⁵.

Con algunos esfuerzos se ha logrado una mejora global de las tasas de asistencia pasando, en promedio, del 65% en 2002 al 75% en 2020. A este ritmo, es posible que la tasa de participación en la educación de la primera infancia alcance el 95% en 2030 a nivel mundial³⁶.

Meta 4.3

Educación técnica y superior

“La educación nos ofrece caminos hacia un futuro mejor, fomenta el respeto por los demás y nos aporta valor en nuestras comunidades. Nos protege de la corrupción y el engaño. Me permite criar y educar a mis futuros hijos y buscar empleo. Mi aspiración es ser abogada para defender a mi país y restaurar los derechos de las personas a quienes les han sido arrebatados. Sin educación, no podré alcanzar mis sueños. Si no adquiero conocimientos, no podré alcanzar mis metas, ya que exigen una educación superior y credenciales.”

NAGHAM AL-DADA

12 años. Alumna de sexto grado en la escuela Telyani, JRS, Libano.

El derecho a la educación a lo largo y ancho de la vida es el principio que garantiza que todas las personas, sin excepción, puedan optar por oportunidades de aprendizaje durante todo el ciclo vital y en aquellos temas y espacios que les interesen y resulten útiles para responder a sus necesidades.

capacitadas para ofrecer servicios en los diferentes espacios económicos, sociales o culturales. El Foro Económico Mundial estima que para el 2025, el 50% de todos los empleados necesitarán una capacitación significativa en **nuevas habilidades tecnológicas**.

Es necesario que las ofertas de educación técnica, profesional, vocacional, terciaria y universitaria, estén articuladas con los demás subsistemas educativos, de modo que, en la diversidad, persistan los mismos principios y valores que inspiran a una sociedad comprometida con los derechos humanos.

En lo que se refiere a la educación técnica, en 2021, **la proporción de jóvenes de entre 15 y 24 años matriculados es del 10% o menos** en todas las regiones y grupos de ingresos. África subsahariana ha avanzado de manera importante, pasando del 5% en 2010 al 12% en 2021³⁷.

La proporción de jóvenes que participan en la educación técnica/vocacional es mayor al promedio mundial del 5% en la mayoría de las subregiones de Asia y el Pacífico, con la excepción de Asia meridional, donde es solo del 2%³⁸.

Por su parte, la matrícula en educación secundaria técnica en América Latina y el Caribe, crece de manera sostenida³⁹. El Banco Mundial estima que la matriculación ha crecido un 30% en la última década y que, en países como México y Brasil, los programas de educación técnica y tecnológica representan más del 20% del total de inscripciones en la educación superior⁴⁰.



© Laura Chimini/Entreculturas

Esta premisa se conjuga con el interés del estado y de la sociedad en general, de contar con personas formadas en áreas técnicas y profesionales,



Belkis Yamileth Aviles

"La formación técnica en la comunidad como en el país es un reto. Está lleno de retos y desafíos. En el camino siempre nos damos cuenta que falta apoyo político, ya sea el apoyo local, el apoyo de país. Nuestra formación técnica siempre está dependiendo de ayudas internacionales, de apoyo financiero, de Europa."

Belkis es educadora de profesión, actualmente es la coordinadora general del Centro Nazaret de Fe y Alegría en Urraco, Honduras. Cuando habla de los estudiantes del centro, nos dice:

"Nuestros jóvenes tienen un perfil educativo bajo, de nivel de primaria y algunos de nivel básico. Llegan a nuestro centro, se forman en un área técnica y luego optan por el autoempleo. Por la zona donde estamos siempre están enfocados a ser agentes precursores de desarrollo en sus comunidades haciendo un emprendimiento.

En el grupo de profesorado que nosotros tenemos siempre hay necesidades de formación, las cuales no están siendo suplidas por el gobierno. Acabamos de salir de una pandemia y nos encontramos con un rezago escolar importante. Se dan altos niveles de deserción, a raíz de

varios factores sociales. Uno de ellos, la migración.

Los jóvenes vienen de familias completamente desintegradas, rodeados de violencia. Estas son las causas que provocan el ausentismo en nuestros centros. Las autoridades educativas deben prestar más atención a factores como la migración, la violencia juvenil y la desintegración familiar.

Las muchachas se sienten afectadas por estereotipos y situaciones de problemática social, por ello estamos integrando nuevas propuestas para ellas como la atención psicológica y la instalación de una guardería infantil para sus hijos e hijas.

¿Por qué no seguir luchando en nuestro país? Se invita a la juventud a que fomentemos esa identidad y amor por nuestro país."



Escanea y accede a la entrevista completa de **Belkis** en video

Entre los 82 millones de personas refugiadas en el mundo

solo el 7%

de las y los jóvenes se han
inscrito en la educación
superior



Es también imprescindible multiplicar los esfuerzos para democratizar el acceso a la educación terciaria y universitaria, eliminando restricciones que grandes grupos poblacionales enfrentan por los altos costos vigentes.

A nivel mundial, se estima que existen alrededor de **254 millones de estudiantes universitarios**. **La cifra se duplicó en los últimos 20 años⁴¹ aunque de manera muy desigual:** mientras que la población universitaria en Asia creció más del 200%, en África la subida fue del 4% al 9%⁴². A pesar de la demanda, las tasas globales de inscripciones representan el 42%.

Por nivel de renta la matriculación en la educación superior oscila entre apenas el 9% en los países de bajos ingresos y el 77% en los países de ingresos altos⁴³.

Ya había paridad de género en la tasa bruta de matriculación mundial universitaria en 2000. Desde entonces, ha aumentado llegando a 113 mujeres por cada 100 hombres matriculados en 2020.

Ahora hay disparidad a expensas de los varones en todas las regiones del mundo, excepto en África

subsahariana⁴⁴. La tasa bruta de matriculación en educación terciaria de mujeres supera a la de los varones en 6 puntos, alcanzando el 44%⁴⁵.

Para 2030, se espera que el mayor aumento de las tasas de matriculación en la educación superior se produzca en los países de ingresos medios, alcanzando el 52%⁴⁶.

En la Unión Europea en el año 2023, un 30,9% de la población total (de 16 a 64 años) había alcanzado el nivel más alto de educación y en España, un 41,1% de mujeres y un 34,4% de hombres (ambos de 16 a 64 años) habían completado la educación superior en el año 2023⁴⁷.

Alejada del llamado a mejorar los presupuestos públicos, **UNESCO invita a movilizar financiamiento privado para la educación técnica y vocacional⁴⁸**, suponiendo que ese aporte puede ser provechoso para los países de ingresos bajos y medios, que gastan menos del 0,2% del PIB en esta modalidad educativa, en comparación con el 0,46% de los países de ingresos altos.

Este llamado a la privatización es preocupante, no solo porque exonera de sus obligaciones a los

sistemas públicos, sino porque remacha la idea de que la educación se subordina a los intereses de los empleadores y no a las necesidades de los países.

En contextos de ausencia de planes de desarrollo basados en derechos, pone en riesgo los

mecanismos de gobernanza pública y, por ende, la realización de los fines de la educación.

Entre los 82 millones de personas refugiadas del mundo, solo el 7% de las y los jóvenes que cumplen los requisitos necesarios se han inscrito en la educación superior⁴⁹.

© Francesco Malavolta/JRS Líbano



© Paula Casado/JRS



Personas refugiadas

El Servicio Jesuita a Refugiados (JRS) está presente en más de cincuenta países en todo el mundo.

Desde la oficina internacional en Roma, David Holdcroft, SJ., especialista en inclusión económica, resalta que “para el 95% de las personas refugiadas, la educación terciaria ni siquiera entra en el panorama. El principal obstáculo es que muy pocas logran completar la secundaria. Tan pronto como tienen edad para trabajar, deben hacerlo para sostener a sus familias. Además, enfrentan barreras como el idioma, la falta de recursos económicos, la carencia de electricidad, internet o dispositivos, y la dificultad para acceder a certificados o documentos académicos previos. A esto se suman restricciones legales o prácticas que impiden su participación en los sistemas educativos.

No cabe duda de que el acceso y la demanda de educación postsecundaria entre personas refugiadas ha crecido en la medida en que también lo ha hecho su nivel educativo previo y la necesidad de aplicar habilidades en entornos laborales y empresariales.

En 2019, ACNUR presentó el objetivo “15 para 30”: lograr que el 15% de las personas refugiadas acceda a la educación postsecundaria de aquí a 2030. Desde entonces, ese porcentaje ha pasado del 1% al 7%, lo que representa un enorme logro, aunque aún queda mucho por hacer (ACNUR, 2023).

La época en la que los campamentos podían depender indefinidamente de la ayuda humanitaria está llegando a su fin. Las personas refugiadas, en cuanto pueden, necesitan encontrar formas de autosustento”.

Meta 4.4

Educación para el empleo de jóvenes y adultos

“El componente de intermediación laboral en la formación para el trabajo cobra una importancia crucial. Adaptarse a los sistemas educativos en el ámbito de la educación para el trabajo, en colaboración con las empresas para la realización de prácticas y una posible vinculación laboral, así como trabajar en una formación en la que el componente tecnológico sea adecuado para las exigencias del mercado, son aspectos esenciales para lograr una inserción de calidad. Además, es fundamental que los centros de formación cuenten con medios adecuados y actualizados, articulados con la demanda de las empresas, para asegurar el éxito en nuestra intervención.”

VALORACIÓN DE PARTICIPANTES

en el programa [Hacia un mundo digital y sostenible](#) de Entreculturas y Accenture

Los fines de la educación van más allá de la preparación para el trabajo. Sin embargo, **sin educación, la variedad de oportunidades laborales disminuye drásticamente** cerrando así las posibilidades de las personas al empleo y al emprendimiento.

La relación entre educación, aprendizajes para la vida, supervivencia y desarrollo económico integral de los individuos, no solo es estrecha sino también indispensable.

La meta 4.4 trata de esto y se enfoca en la condición de las personas jóvenes y adultas, aunque el indicador unido a esta meta lamentablemente está pensado exclusivamente para medir el desarrollo de competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por el tipo de competencia técnica.

Es evidente que, quienes no cuenten con estas competencias, tendrán **menores oportunidades** en el mercado de trabajo o bien serán relegadas a cierto tipo de empleos que no requieren destrezas tecnológicas y suelen estar ligados a **remuneraciones menores**.

Esta situación pone en desventaja a determinados sectores poblacionales, y revela otros tipos de discriminaciones estructurales que deberían ser atendidas por las autoridades y por la sociedad, como es el caso de la desigualdad económica de las comunidades campesinas y la precarización del trabajo agrícola e industrial no cualificado.

El desempleo juvenil se situaba en el 13% en 2023, es decir, unos 64,9 millones de jóvenes de 15 a 24 años estaban en paro⁵⁰. Un cifra que casi triplica la tasa de desempleo general, pero que, al ser un



UN NÚMERO CADA VEZ MAYOR DE JÓVENES Y ADULTOS ESTÁN APRENDIENDO HABILIDADES EN LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC), AUNQUE DICHO AVANCE SE REGISTRA CON PREPONDERANCIA EN PAÍSES DE INGRESOS ALTOS.



promedio, oculta asimismo grandes disparidades entre países y regiones, especialmente en los de renta baja y media⁵¹, y también ocultan la realidad de algunos estados desarrollados.

Casi el 85% de los españoles entre 16 y 24 años posee competencias digitales básicas o avanzadas y esta cifra está, según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, por encima de la media europea, que se situó en el 71% en el año 2021⁵².

En general, en Asia Pacífico la proporción de jóvenes y adultos con habilidades básicas en TIC es menor en los países de ingresos medianos bajos y altos que en los países de ingresos altos. En casi todos los 15 países con datos disponibles en esta región, los hombres tienen en general más probabilidades de tener habilidades básicas en TIC que las mujeres⁵³.

En África subsahariana, un estudio reciente⁵⁴ concluye que más de 230 millones de empleos requerirán habilidades digitales para 2030, lo que se traducirá en casi 650 millones de oportunidades de capacitación. Este dato coloca una urgencia desmedida sobre los sistemas educativos que, en vez de subordinar los aprendizajes a los requerimientos empresariales, podrían potenciarlos, dinamizarlos y revolucionarlos, mediante una formación técnica que incluya la construcción de valores humanísticos integrales.

Hay aquí una oportunidad maravillosa.

En el caso de América Latina y el Caribe, según el informe “Panorama Laboral 2024 de América Latina y el Caribe” de la OIT, persisten retos estructurales que afectan principalmente la calidad del empleo y profundizan las brechas. En 2024, la tasa de participación femenina se mantuvo en 52,1%, muy por debajo de la de los hombres (74,3%), lo que implica que menos mujeres trabajan o buscan trabajo. Además, **las mujeres ganan en promedio un 20% menos que los hombres**, y siguen siendo expuestas a mayores tasas de desocupación y empleos de menor calidad. La **informalidad laboral** sigue siendo una característica predominante del mercado de trabajo en la región, con una tasa en 2024 del 47,6%, ligeramente menor que en 2023 (48%).

Ante estos desafíos, los sistemas educativos en general han respondido con debilidad, incluso en países desarrollados, que han invertido recursos en la dotación de equipo de cómputo, sin lograr un uso efectivo en todos los países.

Un número cada vez mayor de jóvenes y adultos están aprendiendo habilidades en las tecnologías de la información y comunicación (TIC), aunque dicho avance se registra con preponderancia en países de ingresos altos, pues el nivel de habilidades en TIC sigue siendo bajo en Asia y el Pacífico⁵⁵, África y Latinoamérica.

María Márquez y Lepetit Lunkamba

Educadora y alumno de formación para el empleo

María y Lepetit coinciden en que el compromiso de transformar el mundo y hacer de él un lugar más justo va más allá del fomento de la empleabilidad.

María Márquez es profesora en los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional Básica (FPB) de Comunicación y Sociedad en el colegio Portaceli de Sevilla de la Fundación Loyola. Da clases en este nivel desde el año 2009 y es **coordinadora de convivencia** junto a un compañero y conoce bien al alumnado de FPB “grupos de jóvenes muy heterogéneos pero que tienen una característica en común, todos han sufrido fracaso escolar. Es habitual que se den situaciones de absentismo, dificultades de aprendizaje, baja autoestima, problemas sociales, falta de disciplina... A menudo se piensa que están abocados al fracaso, que se portan mal y que no quieren estudiar ni aprender, pero no es así. “Es evidente que no basta con formar a los jóvenes; es

fundamental que sean escuchados y acompañados por los adultos de referencia en el ámbito escolar.”

En Kikwit, en el suroeste de la República Democrática del Congo, Foi et Joie imparte formación técnica dirigida a jóvenes en situación de vulnerabilidad en el Centro Kinduku. **Lepetit Lunkamba** es uno de sus estudiantes y nos cuenta que antes de descubrir el Centro Kinduku, sus días estaban marcados por una vida errática, sin rumbo ni actividad constructiva. “Como muchos otros jóvenes, pasaba mi tiempo caminando por las calles de Kikwit, sin una verdadera dirección ni oportunidad de aprendizaje. Hoy, todo eso ha cambiado. **Gracias al centro, me integré al taller de carpintería**, un espacio donde aprendemos un oficio, donde nuestras manos dan forma a algo concreto y útil. El trabajo avanza bien, y cada día adquirimos nuevas habilidades que nos permiten crear, imaginar y construir con confianza”.



“A pesar de los avances en los que se observa una apuesta más clara por la FP, si queremos ofrecer una educación de calidad, fomentar la igualdad de género y formarlos para que consigan un trabajo decente y bien remunerado, hacen falta recursos para estos jóvenes: formación para ellos, para sus profesores, para las empresas que les acogen en la formación en alternancia. La educación de los alumnos de FP Básica requiere un serio compromiso e inversión en su bienestar, su futuro profesional y el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.”



“Lo que hacemos aquí va mucho más allá del simple aprendizaje de un oficio. Es una segunda oportunidad, una esperanza recuperada. Nos sentimos valorados, capaces y portadores de un futuro mejor. Este lugar es para nosotros una oportunidad valiosa, y debemos protegerlo para que otros jóvenes también puedan beneficiarse de él.

Gracias a quienes hicieron posible esta transformación. Hoy tenemos un objetivo, un aprendizaje y una nueva perspectiva sobre el futuro.”

Meta 4.5

Disparidad de género y discriminación de poblaciones vulnerables

“Antes, las niñas y los estudiantes con discapacidad solían estar excluidos del sistema educativo. Muchas niñas eran casadas muy jóvenes. Pero ahora, con la implementación de la educación primaria y secundaria gratuita en Kenia, ha aumentado significativamente la matrícula de niñas, niños y la de estudiantes con discapacidad. La política de educación especial también ha mejorado la inclusión. Estas políticas no han generado estancamiento ni retroceso, al contrario, han abierto más oportunidades que promueven la equidad en las escuelas.”

PAULINE NYOKABI. Profesora en Kakuma. Kenia.

El acceso educativo no ha sido igual para todos. Por razones geográficas, de género, religiosas, económicas, sociales, culturales, físicas y cognitivas, a muchas personas se les ha impedido disfrutar de la educación en igualdad de condiciones.

El acceso igualitario a la educación de las personas vulnerables, tal como propone la meta 4.5, está en el centro de la lucha para universalizar el derecho a la educación. Es decir, si no se logra el acceso y disfrute educativo de quienes han sido históricamente discriminados, las metas de la Agenda 2030, y no solo las del ODS 4, no se alcanzarán.

Las brechas de desigualdad tienden a reducirse a medida que aumenta el nivel de ingresos del país y aumentan las tasas de finalización. Por cada 100 jóvenes ricos que completan la secundaria, solo 11 lo logran entre los más pobres en países de bajos ingresos, 19 en los de ingresos medianos bajos, 64 en los de ingresos medianos altos y 85 en los de ingresos altos.

La discriminación en el acceso escolar por razones económicas es quizás el mayor impedimento que se reconoce universalmente. La pobreza castiga en todos los ámbitos y en muchos casos condena a repetir los ciclos de miseria, de generación en generación. Sin embargo, cuando la pobreza se combina con otras condiciones o situaciones, la discriminación se multiplica y los estados no suelen tener respuestas para atenderla, mucho menos para resolverla.

LAS DESIGUALDADES EN LA FINALIZACIÓN DEL SEGUNDO CICLO DE SECUNDARIA SON MUY MARCADAS

En los países de bajos ingresos



En los países de ingresos medianos bajos la brecha se amplía aún más



Aun así, los avances por construir sistemas educativos inclusivos evolucionan desde la puesta en vigor de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. De hecho, muchos países han adoptado legislación y políticas públicas para promover la inclusión educativa, lo que se demuestra con el reconocimiento de los sistemas educativos inclusivos que hicieron el 87% de estados que participaron en la Cumbre sobre Transformación de la Educación⁵⁶.

La preparación de guías metodológicas de inclusión, los protocolos de análisis de riesgo⁵⁷ y, sobre todo, la atención a los programas de formación docente, han ganado terreno en todas las regiones, a pesar de que muchas veces la resistencia al cambio sigue siendo un lastre. Por ejemplo, según datos de la UNESCO, **el 90% de las niñas y niños con discapacidad continúa siendo excluida de las oportunidades educativas en el Sur Global**, muchos de los cuales viven en pobreza o en situaciones de emergencia, como guerras y desastres.

Entre 2015 y 2020, el acceso a la educación de la población con discapacidad en América Latina y el



© Irene Galera/JRS

Caribe prácticamente no se ha modificado⁵⁸ y el caso de África es aún más dramático, ya que se estima que un 6,4% de los niños menores de 14 años tienen discapacidades moderadas o graves, y menos del 10% de todos los niños con discapacidad menores de 14 años asisten a la escuela⁵⁹. Además, **las tasas de finalización de la enseñanza primaria son 10 puntos porcentuales inferiores para las niñas con discapacidad** que para las niñas sin discapacidad.

En el caso de los niños, la brecha por discapacidad en las tasas de finalización de la enseñanza primaria es de 13 puntos porcentuales⁶⁰.



Erbye Depeé es animadora comunitaria en Foi et Joie Chad.



Escanea y accede a la entrevista completa de **Erbye** en video

Erbye Depeé

"Las niñas ya no abandonan tan fácil. Los padres entienden que estudiar es más importante que ayudar en la casa. Muchas niñas ahora dicen que quieren ser maestras, funcionarias, liderar... Eso antes no se escuchaba."

Erbye Depeé lleva desde 2011 trabajando en tres aldeas rurales de Chad. Cuando empezó, recuerda que las niñas abandonaban la escuela con facilidad, muchas veces por tareas domésticas o por falta de apoyo familiar. "No había condiciones ni motivación. Pero sabíamos que eso podía cambiar con campañas de reingreso a las aulas de las niñas que las habían abandonado. Hemos trabajado para sensibilizar a las comunidades sobre la importancia de la educación, especialmente para las niñas. Las mujeres hemos comenzado a asumir roles de liderazgo: hoy somos secretarías, tesoreras, responsables escolares. Eso ha cambiado la mirada sobre lo que podemos hacer. Esto no se logra de un día para otro, pero ya se ven los frutos. Es un trabajo que seguimos haciendo, porque sabemos que una escuela con más niñas, más mujeres, es una escuela más justa para todos."



Carmiña de la Cruz es lideresa de la iniciativa federativa de inclusión en Fe y Alegría.

Carmiña de la Cruz

"La inclusión no es una opción: es un derecho fundamental. Una escuela inclusiva implica estar en constante transformación, abierta al cambio, dispuesta a desafiarse a sí misma. Es una oportunidad para aprender a valorar la diferencia, reconociendo que todas y todos tenemos algo que aportar."

Desde la visión global que tiene, Carmiña destaca: "el ODS 4 reconoce el derecho a una educación inclusiva y equitativa de calidad y plantea con claridad la necesidad de generar condiciones para la participación plena de niñas, niños y jóvenes con discapacidad. Sin embargo, aún enfrentamos enormes desafíos para lograrlo. Muchas escuelas continúan generando barreras de aprendizaje, de infraestructura y de comunicación, que limitan o impiden la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

Una de las barreras más difíciles de superar en nuestras comunidades educativas es que el prejuicio persiste. A menudo, las personas con discapacidad son vistas como enfermas, incapaces de aportar o como dependientes. Esta visión profundamente equivocada limita sus oportunidades y margina su participación. Es urgente transformar esa mirada, porque sin ese cambio no puede haber inclusión real.

Desde Fe y Alegría promovemos una educación donde todos y todas puedan participar plenamente. Solo así podremos construir una sociedad más justa, más equitativa y verdaderamente inclusiva, en la que cada persona pueda desarrollar su potencial y participar activamente."

En Asia y el Pacífico, se ha indicado que las personas con discapacidad tienen entre un 50 y un 70% menos de probabilidades de asistir a la escuela⁶¹.

Otro de los grupos mayormente discriminado es el de los **pueblos indígenas**, que fueron también incluidos como grupos prioritarios en la meta 4.5., tratándose de aproximadamente 370 millones de personas que habitan en 90 países. En el caso de Latinoamérica, el porcentaje que logra finalizar el segundo ciclo de educación secundaria es del 59% para la población indígena, y del 72,4% para la población no indígena ni afrodescendiente. Esta brecha de 13,4 puntos porcentuales dimensiona

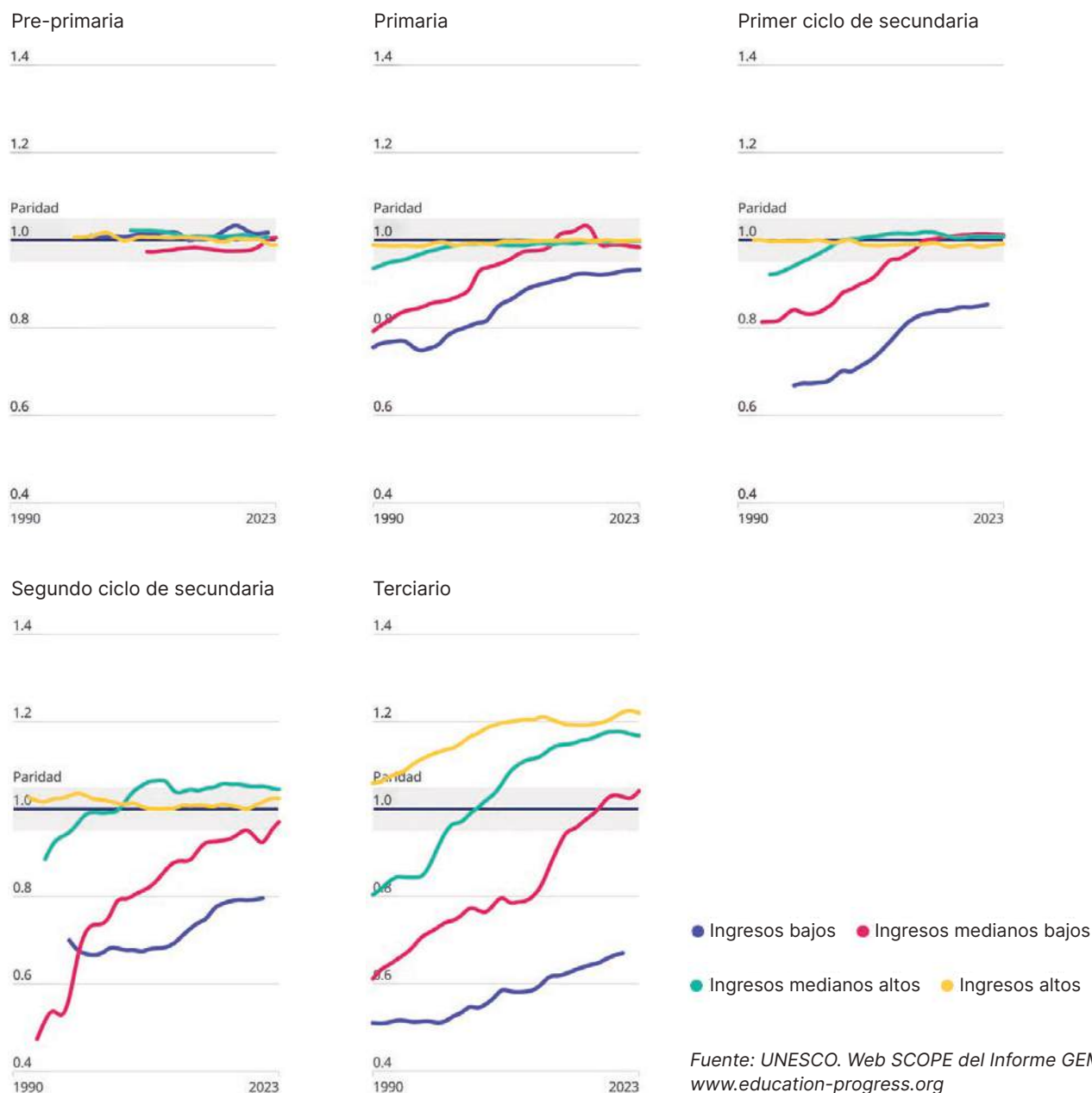
los desafíos pendientes de equidad para estos grupos. Perú es el único caso que ha logrado niveles de paridad entre la población indígena y no indígena, gracias a un marcado salto de inclusión entre 2010 y 2015⁶².

Finalmente, la meta 4.5 se refiere al logro de la paridad de género, como un factor que atraviesa todo el espectro educativo.

La brecha de género, entendida como la diferencia en la tasa de finalización escolar entre mujeres y hombres, fue seleccionada como indicador para reflejar el enfoque de la equidad en la Agenda 2030.

Desigualdad en el progreso hacia la paridad de género en el mundo

Índice de paridad de género para las tasas brutas de matriculados por nivel educativo



Si analizamos las disparidades de género según país de ingresos bajos, medianos bajos, medianos altos o altos, podemos apreciar cómo las diferencias en cuanto a paridad de género aumentan según aumenta la etapa educativa.

Por una parte, hasta primaria, se ha logrado alcanzar unos niveles de paridad muy altos en todos los países. Por otra parte, en secundaria, aún con grandes avances, vemos cómo los países de ingresos bajos aún quedan rezagados en cuanto a la integración de la mujer.

Sin embargo, **los países de ingresos bajos son los únicos donde las mujeres se van descolgando de la educación según avanzan las diferentes etapas.** En el resto de países vemos que la paridad en secundaria se transforma en disparidad en favor de las mujeres en educación terciaria. Se ha dado una inversión en el problema de la paridad de género, mayor según el nivel de ingresos del país y con tendencia a aumentar con el paso del tiempo, que nos lleva a cuestionarnos las causas sociales y económicas detrás de la desafección de muchos hombres en la última etapa educativa.

Meta 4.6

Alfabetización de personas jóvenes y adultas

“A pesar de los esfuerzos globales el analfabetismo sigue siendo un problema persistente. Su erradicación es compleja porque cada país enfrenta desafíos distintos. Mientras algunos han logrado avances significativos, otros incluso han retrocedido en este ámbito. Aunque cada vez más gobiernos y organizaciones reconocen la importancia de la alfabetización en adultos, la forma en que responden varía mucho de un contexto a otro. Esto depende, entre otras cosas, del nivel de prioridad que le asignan, la disponibilidad de recursos humanos y financieros, y la voluntad política.”

OBED OMBUNA

Coordinador regional de educación en JRS África del Este, Kenia.

La alfabetización es el mínimo de mínimos que las personas jóvenes y adultas pueden esperar de los sistemas educativos. Se trata de un proceso básico, instrumental, que, al conjugarse con los saberes previos, con la cultura comunitaria y con las habilidades adquiridas, les permiten mejorar ostensiblemente sus capacidades vitales.

Para que no quede nadie atrás, todas las personas jóvenes y adultas, tendrían que poder ser alfabetizadas. Por ello, la edad no debería ser causa de exclusión ni motivo de desinterés.

La meta 4.6 tiene que contar con el apoyo de todos los estados, ¡de todo el mundo!, considerando el impacto que la alfabetización puede alcanzar en todas las esferas sociales, culturales y políticas. No obstante, **hay 754 millones de personas adultas que no saben leer ni escribir, dos tercios de las cuales son mujeres**, triplicando así el número de niñas, niños y jóvenes excluidos de la educación⁶³.

Un desafío adicional que se presenta para ampliar las oportunidades educativas de la población joven y adulta se debe a que las brechas que se generan desde la primera infancia no se cierran en las etapas posteriores; más bien parecen acentuarse al avanzar por el ciclo de vida, lo cual profundiza las inequidades y las hace más complejas de resolver⁶⁴. Esta cruda regresividad podría deberse a las causas estructurales en las que se asienta la desigualdad, con las que se traba la movilidad social y se reproducen los factores



© Paula Casado/JRS

del empobrecimiento conforme avanza el ciclo de vida. La educación puede ser, de hecho, la principal oportunidad que tienen las personas para romper ese cruel determinante.

Según el Informe de Monitoreo Global de la Educación de 2022, las mujeres representaban el 63% de todos los adultos analfabetos y el 55% de los jóvenes analfabetos. Entre los adultos, el 83% de las mujeres y el 90% de los hombres eran alfabetizados, una brecha de siete puntos porcentuales, mientras que la brecha de género era de sólo dos puntos porcentuales entre la juventud. La brecha de género en la alfabetización de adultos era mayor en Asia central y meridional (15 puntos) y en África subsahariana (13 puntos). En Benín, Guinea, la República Centroafricana,

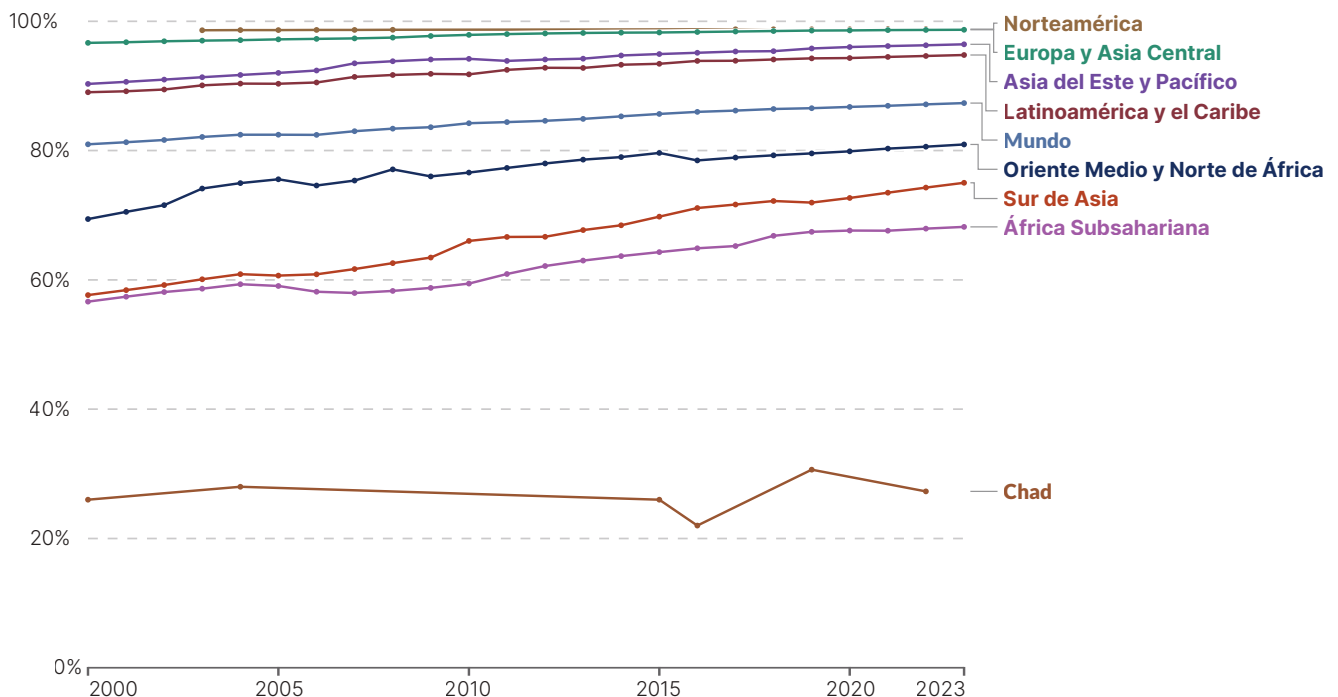
Liberia y Malí, había 60 mujeres alfabetizadas por cada 100 hombres. La tasa de alfabetización de personas adultas corresponde a esos 754 millones de personas⁶⁵.

El progreso a lo largo del tiempo sigue siendo lento y existen disparidades entre países. África subsahariana, en general, cuenta con un 67,72% de alfabetización⁶⁶, de modo que se calcula que

el 72% de las personas analfabetas residen en ese continente⁶⁷. La alfabetización de la juventud aumentó menos de un punto porcentual al año entre 2015 y 2020, destacar que más de una de cada cuatro mujeres jóvenes en África subsahariana es analfabeta⁶⁸.

Chad tuvo la tasa de alfabetización más baja durante este período, con un 26,8%⁶⁹.

Tasa de alfabetización de jóvenes mayores de quince años y población adulta



Nota: UNESCO define alfabetización como lectura y escritura, sin embargo, los criterios varían según países. Norteamérica y los países del Oeste de Europa tienen una definición más amplia y usan datos más detallados.

Fuente: OurWorldinData.org a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2025)

En las zonas rurales de los países latinoamericanos, se estima que el 12,8% de la población joven y adulta es analfabeta. Si bien esta brecha se ha ido reduciendo en los últimos quince años, la velocidad es insuficiente para garantizar que para el 2030 se alcance la universalización de la alfabetización⁷⁰.

Duele que la meta 4.6 solo considere una proporción de adultos, pero se entiende que el volumen de personas excluidas es tan grande, que en cinco años será imposible alcanzarla. **Según la UNESCO, menos del 70% de los adultos y un**

poco más del 80% de los jóvenes de 15 a 24 años tendrán habilidades básicas de alfabetización para 2030⁷¹.

Nadie previó, sin embargo, que el avance sería tan tímido y que incluso habría retroceso en algunos casos: la tasa de alfabetización de adultos aumentó solo un punto porcentual a nivel mundial (87%), pero cuatro puntos porcentuales en Asia central y meridional (73%) y en África subsahariana (64%); aunque, también en África subsahariana, el número de adultos analfabetos ¡aumentó en nueve millones!⁷².



Obed Ombuna es coordinador regional del JRS de África del Este.

Obed Ombuna

“En los últimos 10 a 15 años, la alfabetización entre adultos y jóvenes refugiados en Adís Abeba y en los campos ha mejorado significativamente, gracias a los esfuerzos conjuntos del gobierno etíope, organizaciones internacionales y comunidades locales.

Etiopía es uno de los países que más refugiados acoge en África. Con la llegada constante de personas desde Somalia, Sudán del Sur, Eritrea, Medio Oriente y otros países africanos, la alfabetización se vuelve una herramienta clave para la supervivencia. Para integrarse en su nuevo entorno, muchas veces los refugiados deben aprender un nuevo idioma, como el amárico o el inglés. Si bien se ha avanzado en el acceso a la educación y a programas de alfabetización, aún persisten desafíos importantes: aulas sobrepobladas, barreras lingüísticas, y secuelas emocionales por experiencias traumáticas. A pesar de ello, el creciente uso de herramientas digitales, la formación profesional y los programas con enfoque de género dan razones para ser optimistas. A medida que la integración de las personas refugiadas se vuelve una prioridad, el futuro de la alfabetización en este grupo es prometedor, siempre que se mantengan e incrementen las inversiones en educación y desarrollo de habilidades.”



R.D. Congo

El Centro Kinduku, gestionado por Foi et Joie RDC en Kikwit, ofrece alfabetización y formación profesional a personas jóvenes excluidas del sistema educativo. A través de oficios como carpintería o costura, promueve

la autonomía personal y la reinserción social. Es un modelo exitoso de segunda oportunidad y transformación comunitaria.

Mposo Christian entró como aprendiz en el Centro Kinduku con serias dificultades para leer y escribir, así como para realizar cálculos básicos. “Puedo afirmar que era analfabeto en toda regla. Mis padres no tuvieron los medios económicos para costear mi educación desde la edad escolar.

Hoy, gracias al programa de alfabetización, puedo escribir mensajes con mi teléfono, hacer cálculos y leer en voz alta delante de otras personas. Además de la alfabetización, también recibo formación en carpintería, donde ya fabrico muebles como sillas, mesas y taburetes, aunque el proceso de formación aún no ha concluido. Doy testimonio de que esta formación representa una señal fuerte y prometedora para mi futuro. Solo puedo alentar a otros jóvenes en mi misma situación a recuperar la esperanza y fortalecer su futuro.”

Meta 4.7

Educación para los derechos humanos, la paz y la sostenibilidad mundial

“Creo que en estos 10 años, es cierto que en España se ha avanzado mucho porque en las leyes educativas se ha metido tanto la ciudadanía como los derechos humanos como los valores democráticos. Pero, a pesar de estos avances, todavía queda mucho por hacer. Porque, aunque queda reflejado en el currículum educativo, todavía no se ven resultados.”

NURIA RUIZ GARRIDO

Red Solidaria de Jóvenes (RSJ). España.

La meta 4.7 nos recuerda que la educación se basa en valores y que la construcción de conocimientos y habilidades debería llevar al más profundo respeto de la dignidad de la vida, no solo la humana. Son estos propósitos los que otorgan sentido a los procesos educativos, en un momento en el que los saberes son manipulados para los fines opuestos, bajo un halo de “normalidad” con el que los desposeídos se desechan y los valores se trastocan.



© Xiana Quintas

El avance en la protección de los derechos humanos en y desde la educación, no ha sido unánime en el mundo. La educación puede ser la puerta al disfrute de múltiples oportunidades o bien puede ser el candado que la cierre.

Se ha avanzado poco en la consecución de la meta 4.7. Por el contrario, existe la tendencia a reducir o eliminar del currículum, temas relacionados con los derechos humanos, en general, y específicamente con la justicia de género y la salud sexual y reproductiva, debido al auge de criterios prejuiciosos y ausentes de base científica, que

mantienen las estructuras patriarcales, lesivas a la cultura de derechos.

En el marco de su objetivo estratégico, la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, un modelo para los derechos de la mujer firmado por 189 países en 1995, pedía a los países que elaboraran currículos, libros de texto y materiales didácticos libres de estereotipos de género para todos los niveles de la enseñanza, incluida la formación docente. Veinticinco años después, **las niñas y las mujeres siguen estando infrarrepresentadas en los libros de texto** o, cuando se las incluye, en muchos países se las representa en roles tradicionales, una verdad que se observa en los materiales de enseñanza y aprendizaje de todos los rincones del mundo⁷³.

En el caso de América Latina y el Caribe, la Estrategia de Montevideo⁷⁴ para la implementación de la Agenda Regional de Género, establece una serie de medidas para superar los principales obstáculos en los procesos de institucionalización de la igualdad de género y los derechos de las mujeres, destacándose el abordaje del rol de los actores educativos y la socialización de género como barrera y factor reproductor de un orden de género desigual⁷⁵.

Por otra parte, los modelos educativos de ciudadanía global enfocados en crear capacidades y sensibilidades para vivir en solidaridad y en armonía, han encontrado obstáculos de toda índole. Principalmente han sido vetados por currículos inspirados en lógicas reduccionistas y mercantilizadoras, que consideran la educación

únicamente como un recurso para proveer mano de obra a los mercados laborales y no como un proceso para el entendimiento y la solidaridad entre las personas y los pueblos.

En el caso de la educación para los pueblos indígenas, **las políticas educativas en materia de interculturalidad** están llamadas no solo a garantizar una educación en sus propias lenguas, que les asegure sus derechos, sino a permea la totalidad de los sistemas educativos para influenciar a los sectores blancos/criollos y mestizos. Por esta razón, **la meta 4.7 debe considerar acciones transversales en todo el quehacer educativo**, de modo que se desactive la trama de relaciones de desigualdad, subalternidad y de persistente racismo en la vida escolar y comunitaria⁷⁶.

Finalmente, el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos⁷⁷ que ha impulsado la Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los



Derechos Humanos desde 2004, es una de las principales respuestas a los problemas descritos y se considera parte integrante de la Agenda 2030. El programa se encuentra en su tercera etapa, centrado en la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación, reconociendo la importancia crucial de los medios de comunicación libres, independientes y pluralistas y su rol en la promoción de la justicia y el respeto de los derechos humanos.



Amparo Muñoz es docente del IES Vicent Estellés en Burjassot, Valencia.

Amparo Muñoz

“La polarización, el desprecio al otro, el deterioro de la democracia... No son tiempos fáciles para educar en valores universales. Formar personas críticas y comprometidas requiere cultivar tanto la razón como los sentimientos morales: la compasión, la dignidad, el respeto...”

Desde su trabajo diario como profesora de filosofía comprueba que “uno de los obstáculos principales es que se ha ‘partidizado’ la Agenda 2030, y eso ha provocado reticencias en parte del profesorado. Los ODS deberían ser patrimonio común, no bandera de unos pocos. También me enfrento a la falta de tiempo, de materiales actualizados, de formación y de coordinación. Muchas veces todo depende del entusiasmo y la generosidad del profesorado. Y eso, a largo plazo, desgasta.

Desde la política educativa, siento que no se le da la importancia que merece a esta dimensión transformadora de la educación. No hay casi espacio en el currículo para la reflexión ética, y sin ética no hay ciudadanía global que valga. Necesitamos más formación en ética, más apoyo institucional, y figuras como una *persona coordinadora de ciudadanía global* con horas asignadas, que trabaje codo a codo con quienes ya coordinan igualdad y convivencia. Trabajar estos temas también me ha transformado a mí. Como docente de Filosofía, vivo con alegría la posibilidad de unir teoría y experiencia, de llevar a clase no solo conceptos, sino vida. Me ha permitido educar para la vida, abrir mis clases a la sociedad y comprometerme con mi alumnado para que sean agentes de cambio. Una razón con corazón, como decía Adela Cortina, que vea más lo que nos une que lo que nos separa.”

3/ Medios de implementación

4a

Instalaciones educativas accesibles, inclusivas y seguras

La escuela no es solo el lugar donde los niños y las niñas aprenden. Es **un sitio de encuentro y celebración, un espacio comunitario y una agencia para el desarrollo integral de la sociedad.**

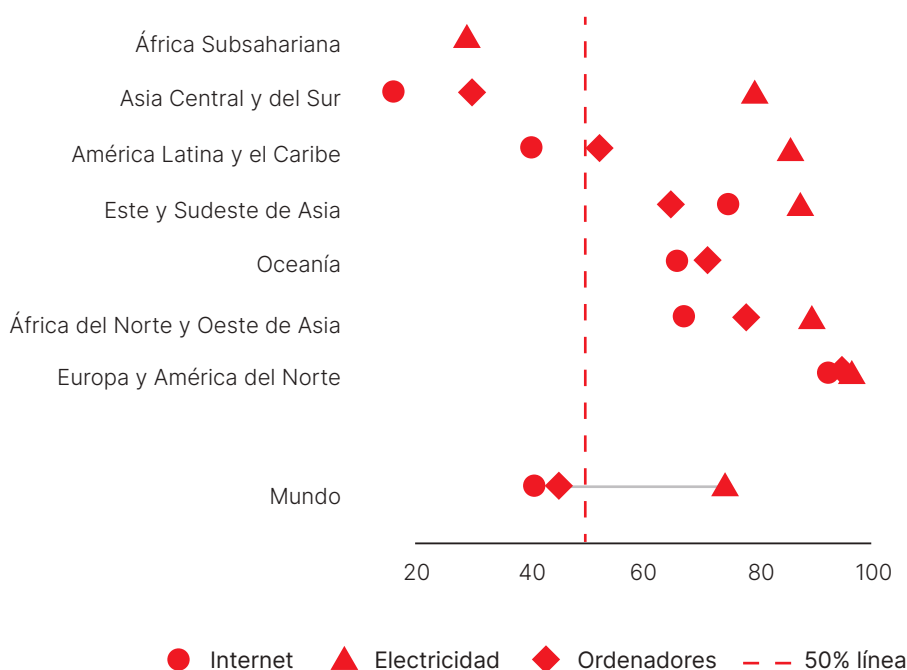
Aun cuando esta medida de implementación se relaciona con las necesidades de los centros educativos, es evidente que la provisión de los servicios y el aseguramiento de la infraestructura, no son de incumbencia exclusiva del sector educativo. Es decir, no se puede esperar que una escuela cuente con servicio eléctrico y agua potable, en una comunidad que no los tiene, ni viceversa.

La infraestructura pública debe ser un asunto de estado y concierne a diversas instituciones fuera del sistema educativo.

A nivel mundial, hay **6,6 millones de escuelas** llamadas a atender las necesidades educativas y laborales de **1.600 millones de estudiantes, 83 millones de docentes y 41 millones de personal administrativo**⁷⁸.

Por este motivo las instalaciones educativas deben ser espacios inclusivos y mantenerse en óptimas condiciones.

Proporción de escuelas de primaria dotadas con servicios de internet, electricidad y ordenadores en 2022



Fuente: Naciones Unidas. Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2024.⁷⁹

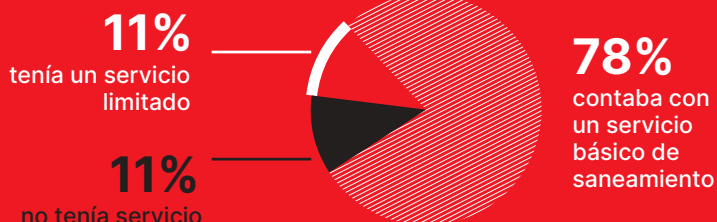


EN 2023 EN MATERIA DE AGUA Y SANEAMIENTO EN EL MUNDO

447 millones de niños y niñas carecían de agua potable en la escuela

Casi ocho de cada diez estudiantes (77% de las escuelas) contaban con un servicio básico de agua potable en su centro educativo

427 millones de niños y niñas carecían de un servicio básico de saneamiento en su escuela



Lamentablemente, en los países de bajos ingresos, solo el 32% de las escuelas primarias, el 43% de las escuelas del primer ciclo de secundaria y el 52% de las escuelas del segundo ciclo de secundaria tienen acceso a la electricidad. Esto, obviamente afecta el acceso a internet, que es solo del 37% en las escuelas del segundo ciclo de secundaria en estos países, en comparación con el 59% en las de los países de ingresos medios y el 93% en las de los países de ingresos altos. Por su lado, el acceso al agua, el saneamiento y la higiene básicos también está lejos de ser universal. Entre las escuelas del segundo ciclo de secundaria, sólo el 53% en los países de bajos ingresos y el 84% en los países de ingresos medios tienen acceso a agua potable básica. El acceso al agua y al saneamiento es universal únicamente en los países de altos ingresos⁸⁰.

En materia de agua y saneamiento, en 2023 casi ocho de cada diez estudiantes (77% de las escuelas) contaban con un servicio básico de agua potable en su centro educativo, lo que se traduce en que, en todo el mundo, 447 millones de niños y niñas carecían de agua potable. El 78% de las escuelas contaba con un servicio básico de saneamiento, el 11% tenía un servicio limitado y el 11% no tenía servicio. En todo el mundo, 427 millones de niños carecían de un servicio básico de saneamiento en su escuela⁸¹.

Estas condiciones de carestía y limitaciones, tienen un impacto mucho más grave en las y los



© Rodolfo Churión

estudiantes con discapacidad⁸² que logran asistir, aun precariamente, a la educación regular, ya que la infraestructura escolar⁸³ no está adaptada a sus necesidades, lo cual, de entrada, limita las posibilidades de acceso⁸⁴. Pues, **a nivel mundial, solo la mitad de las escuelas primarias y solo el 62% de las escuelas secundarias tienen infraestructura básica para los estudiantes con discapacidades**. Es más, en América Latina y el Caribe la proporción se reduce a un tercio de las escuelas primarias⁸⁵.

Entre 2021 y 2022, la tasa de crecimiento en las escuelas con acceso a Internet para los propósitos pedagógicos se duplicaron a nivel mundial e incluso se triplicaron en algunas regiones. En el nivel secundario superior, el 91% de las escuelas tenían acceso a la electricidad, y, el 81% tenía computadoras y el 69% estaba conectado a



Internet. Se mantuvieron importantes disparidades, particularmente en el África subsahariana, donde menos de un tercio de las escuelas primarias y aproximadamente la mitad de las escuelas secundarias tenían acceso a la electricidad, obstaculizando el uso de la tecnología.

Los estudios sobre la adaptabilidad de la infraestructura escolar suelen ser, por lo demás, tardíos, y la formación del personal docente es en muchos casos inadecuada, sin dejar de mencionar la falta de tecnología para el apoyo en los aprendizajes.

En otras áreas relacionadas con los servicios y la infraestructura, sí se reportan avances importantes. **La proporción de escuelas con electricidad, por**

ejemplo, aumentó del 66% al 76% en la educación primaria y del 88% al 90% en el segundo ciclo de educación secundaria⁸⁶.

La ausencia de electricidad evidentemente limita el funcionamiento de internet en los centros educativos. Sin embargo, una iniciativa lanzada por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 2019, denominada “Giga”, tiene como objetivo conectar todas las escuelas del mundo a Internet para 2030⁸⁷.

En esta iniciativa, en 2023 se reportaron 90.000 escuelas con conectividad en tiempo real en 22 países y más de 6,74 millones de estudiantes se han beneficiado de un mayor acceso a la conectividad.



Luis Antonio Salazar es voluntario de la Red de Juventudes de Fe y Alegría Colombia.

Luis Antonio Salazar

“Desde 2015 hasta acá hemos visto muchos avances en la escolarización de niños y niñas en diferentes zonas de Latinoamérica.

También hemos visto las formaciones de educadores, que han sido un punto muy importante desde la implantación del ODS 4. Asimismo, hemos visto avances en el acceso a recursos y materiales para las zonas vulneradas en diferentes partes de Latinoamérica. Sin embargo, hemos visto que persiste la falta de infraestructura, las brechas entre zonas rurales y zonas urbanas, las cuales han afectado un poco este proceso.”

4b

Becas y apoyos para educación superior, formación técnica, científica y tecnológica

En el marco conceptual y normativo del derecho a la educación⁸⁸, la accesibilidad tiene una dimensión económica. Esto quiere decir que aquellas personas que no cuentan con los recursos necesarios para sufragar los costos educativos, tienen derecho a contar con el apoyo directo del estado, sea mediante transferencias condicionadas o becas.

Resulta prácticamente imposible conocer el grado de avance o retroceso global de la oferta de becas, debido a las limitaciones de información al respecto. Algunos estudios⁸⁹ indican que para 2015 se conocían al menos 111 programas de becas internacionales en 51 países.

En lo que respecta a las becas o subsidios ofrecidas por los gobiernos a sus nacionales en su propio país, la información es prácticamente inalcanzable, aunque debe aclararse que el medio de implementación 4.b y su indicador, no pretenden medir esa actividad.

Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, alrededor del 2,3% de los estudiantes de educación superior son móviles a nivel internacional, lo que corresponde a 5,1 millones de estudiantes, aunque los niveles de movilidad varían desde el 7,2% en los países desarrollados hasta el 0,8% en los países en desarrollo. A pesar de que, como se dijo, no hay evidencia sistemática sobre el número de becas, el Instituto de Educación Internacional y el Informe GEM han estimado que **solo el 1% de los estudiantes en los países en desarrollo recibieron becas públicas de los países desarrollados en 2015⁹⁰.**

Aunque las ayudas para becas están estancadas desde 2010, los 50 principales proveedores de ayuda, en 2019, ofrecieron unas 30.000 nuevas becas para el ingreso en 2020. Representaron el 94% del número total estimado de becas destinadas a estudiantes de África subsahariana, según un mapeo de más de 200 proveedores. En otras palabras, un pequeño número de grandes proveedores representaron la mayoría



© JRS Kenia



© Fe y Alegría Brasil

Aquellas personas que no cuentan con los recursos necesarios para sufragar los costos educativos, tienen derecho a contar con el apoyo directo del estado, sea mediante transferencias condicionadas o becas.

de las becas en la región. Las becas de pregrado representaron el 56%. Las becas alcanzaron el equivalente al 0,4% de los 8,1 millones de estudiantes de educación superior del África subsahariana. Las iniciativas gubernamentales dominan la oferta de becas para estudiantes del África subsahariana. El gobierno chino, a través de diversas agencias, fue el mayor proveedor, con más de 12.000 oportunidades anuales. Los siguientes proveedores gubernamentales más importantes fueron Sudáfrica, la Federación Rusa, el Reino Unido, Turquía, Egipto, India, Alemania y Japón⁹¹.

La creación de nuevos programas de créditos, becas y apoyo a los estudiantes también ha sido una intervención relevante en varios países de América Latina y el Caribe. Esta estrategia se complementó con la ampliación de la cobertura pública para conseguir aumentar las tasas de acceso a la educación superior⁹².

Las oportunidades de becas en África subsahariana han aumentado desde 2015 y es probable que sigan aumentando en los próximos cinco años. Al menos 10 de los 50 principales proveedores y 30 programas más pequeños han lanzado iniciativas o ampliado su programación en los últimos cinco años.

En 2018, China aumentó las becas totales (nuevas y en curso) para 2019-22 a 50.000, frente a las 30.000 de los tres años anteriores. Esto representa 5.000 becas adicionales por año, o el 16% del total estimado para 2019. El DAAD, el Servicio Alemán de Intercambio Académico, aumentó las becas para la región en 900 entre 2014 y 2017. En 2018, el gobierno del Reino Unido prometió otras 100 becas anuales a través de su programa Chevening. El Banco Mundial lanzó recientemente un programa con más de 500 becas de posgrado para África occidental. En 2015, India anunció que otorgará 50.000 becas durante los próximos cinco años como parte de un compromiso con el Banco Africano de Desarrollo⁹³.



Najila Luka es estudiante de secundaria de origen sudanés y vive en el campo de personas refugiadas de Kakuma, Kenia.



Escanea y accede a la entrevista completa de **Najila** en video

Najila Luka

"Mi sueño es terminar la secundaria con buenas calificaciones, ingresar a la universidad y estudiar periodismo. La educación es clave porque nos prepara para el futuro."

Kakuma se abrió hace más de 30 años como un lugar de tránsito. Hoy viven en el campamento 303.247 personas procedentes de países cercanos como Sudán del Sur, Somalia, Etiopía o R.D. Congo. Najila nos cuenta que ella llegó hace 12 años y ha aprendido que Kakuma es un lugar unido. Es un lugar donde se juntan personas de muchos países, y ha experimentado que la escuela es accesible.

"Quiero ser periodista, y en la escuela ya podemos elegir materias relacionadas con la carrera que deseamos. También practicamos en la asamblea cada lunes y viernes, lo que ayuda a desarrollar la confianza y nos da experiencia en la carrera que queremos seguir.

La escuela ha cambiado mi vida porque ahora puedo hablar contigo. Según nuestra cultura, una niña no debe hablar en público. No puede expresarse ni compartir lo que siente. Pero ahora sí puedo expresarme e incluso contarte cosas muy personales. Estamos entrando en un mundo donde las normas culturales ya no limitan tanto, y ahora estamos desarrollando confianza. Lo que más me gusta de la escuela es que tenemos mentorías que fortalecen la confianza de las niñas. Nos dicen que "una niña puede lograrlo incluso más que un niño". Mi familia y mis parientes están orgullosos. Quieren que yo estudie y termine, porque para ellos es un motivo de orgullo poder educarme."

Docentes calificados y fortalecimiento internacional para países en desarrollo

No deja de ser extraño considerar a las y los docentes como “medios de implementación”, en lugar de actores centrales en los procesos educativos, pues quien ejerce la docencia, también aprende, también toma decisiones en la gobernanza escolar y lidera múltiples procesos de desarrollo comunitario y familiar.

Como consecuencia de la falta de inversión educativa, se estima que para 2030 será necesario incorporar en las escuelas primarias y secundarias al menos, 44 millones de docentes adicionales⁹⁴.

La proporción de docentes capacitados, en los términos que propone el medio de implementación 4.c, varía de manera importante en las diferentes regiones.

En Asia central, por ejemplo, la proporción es mayor, mientras que en África subsahariana, sólo el 64% de los docentes de primaria y el 50% de los de secundaria tienen la formación mínima requerida, y esta proporción ha ido disminuyendo desde el año 2000, como resultado de que las escuelas contratan docentes sin cualificación para cubrir las carencias a un menor costo⁹⁵.



Musa Orembe Akali es jefe del Departamento de matemáticas y ciencias en la Starlight Secondary School. Kakuma, Kenia.



Escanea y accede a la entrevista completa de **Musa** en video

Musa Orembe Akali

“La educación es todo. Es esperanza. Yo estoy aquí gracias a la educación. Tal vez, sin ella, ni siquiera sabría dónde queda Kakuma. La educación es el futuro y la llave para todo.

Tengo formación en educación para personas con discapacidad. Enseño Lengua de Señas Keniana, Biología y Química. Comencé a enseñar en 2019 y me mudé a Kakuma en 2022. Enseñar en un campo es completamente distinto a enseñar en una escuela común. Aquí tratamos con estudiantes de culturas, lenguas y experiencias muy distintas. Uno debe ser maestro, consejero, amigo, padre. A veces, los estudiantes llegan con traumas. Puede que estén físicamente en clase, pero su mente sigue en la guerra que dejaron atrás. Hay escasez de docentes. La cantidad de profesores capacitados y contratados no alcanza para cubrir a todos los estudiantes. Cuando llegué a Kakuma y entraba a mi clase con más de 170 estudiantes, sin suficientes asientos me preguntaba si de verdad mi trabajo tenía algún impacto. A veces sentía que solo los de la primera fila me escuchaban. Alguna vez pensaba en abandonar la docencia pero luego pensaba: ‘Si no lo hago yo, ¿quién lo hará?’. Tal vez no puedo dar una clase perfecta, pero puedo orientar, acompañar, apoyar psicológicamente. Con mis colegas nos motivamos mutuamente. Nos decimos: ‘Somos los soldados sobre el terreno, tenemos que seguir’. Para mis estudiantes, la educación es la única vía para cambiar sus historias y superar los desafíos que enfrentan hoy.”



Pauline Nyokabi

“Enseñar en un campo de refugiados es lo más difícil que he hecho, pero también lo más gratificante. Trabajas con recursos mínimos, pero con un corazón enorme. Mis estudiantes me dan fuerza. Son resilientes, luchan por su educación. Y yo soy un modelo para ellas. No puedo fallarles.”



Pauline Nyokabi es profesora de Biología y Química en Kakuma, Kenia, uno de los mayores campos de refugiados del mundo. Lleva dos años dando clases en la Blue State Secondary School, una escuela en la que cada aula alberga más de cien estudiantes, muchas de ellas niñas y jóvenes que enfrentan barreras constantes para continuar su educación. “Enseñar en un campo de refugiados es lo más difícil que he hecho, pero también lo más gratificante. Trabajas con recursos mínimos, pero con un corazón enorme.

No tenemos electricidad, ni wifi, ni biblioteca. Los reactivos de laboratorio no alcanzan. Aún así, mis estudiantes están deseando aprender. Eso es lo que me impulsa a seguir.

La brecha de género en Kakuma sigue siendo un reto. Muchas niñas aún son casadas jóvenes o tienen que cuidar de sus familias siendo adolescentes. Eso hace que falten a clase,

y esa ausencia afecta su rendimiento. Además, culturalmente se espera que las niñas sean calladas. Incluso si saben las respuestas, muchas veces no se atreven a hablar. Con el apoyo de organizaciones y donantes, la escuela ofrece becas, materiales y asistentes de aprendizaje para estudiantes con discapacidad. Pero las necesidades superan los recursos disponibles. Muchos vienen sin haber comido. Si tu clase es a las 12 y tu estudiante no ha comido en 24 horas, ¿cómo va a concentrarse? Necesitamos un programa de alimentación escolar urgente.”

A pesar del cansancio y las dificultades, Pauline no se rinde. “Mis estudiantes me dan fuerza. Son resilientes, luchan por su educación. Y yo soy un modelo para ellas. No puedo fallarles.” Para ella, la educación es libertad. “Libertad para elegir tu camino, para romper con lo que se espera de ti, para construir tu propio futuro.”



Escanea y accede a la entrevista completa de **Pauline** en vídeo



En Nepal

los docentes hombres tienen más probabilidades de recibir formación

© Jaime Murcgo

En la mayoría de los países, tanto los docentes hombres como las mujeres tienen la misma formación, y en 22 de 34 países de los que se cuenta información, se cumple la paridad de género en la proporción de docentes capacitados en la educación primaria. Sin embargo, en países del sur de Asia como las Maldivas, Nepal y Pakistán, los docentes hombres tienen más probabilidades de recibir formación que las docentes mujeres desde la educación primaria hasta el segundo ciclo de educación secundaria⁹⁶.

Un estudio reciente del BID indica que, en América Latina, se necesitaría cubrir más de 10 millones de puestos de trabajo docentes en los próximos quince años, no solo con el fin de ampliar la oferta, sino también de garantizar oportunidades de formación inicial y continua de calidad y condiciones de trabajo adecuadas⁹⁷.

El porcentaje de docentes capacitados en educación primaria se ha mantenido prácticamente estancado en el 86%, aunque en África subsahariana, el porcentaje de maestros de educación preescolar aumentó del 53% al 60%⁹⁸, lo cual no se refleja en la mayoría de países.

En 2020, había 83 millones de docentes en educación preescolar, primaria y secundaria a nivel mundial, **27 millones más que en 2000**. En general, **las mujeres están sobrerrepresentadas en la fuerza docente**. En 2020, el África subsahariana era la única región donde las mujeres representaban menos de la mitad de la fuerza docente de la escuela primaria. El desequilibrio era aún mayor en la educación secundaria, donde la proporción de mujeres era del 32% y había aumentado sólo un punto porcentual en 20 años⁹⁹.

Honduras

En Honduras le llaman “plazas” a las jornadas a nivel general y en la educación formal. A un profesor le preocupa, para tener un salario digno, tener mínimo dos plazas. Algunos tienen tres: jornada matutina, vespertina y de fin semana. Un profesor que hace 4 a 6 horas por la mañana, 4 a 6 horas por la tarde, ¿con qué ganas puede llegar a los grupos? ¿con qué entusiasmo? Pero es así porque si un profesor no tiene dos plazas su salario es muy pobre y todos tienen una familia.

Es en este contexto que nos habla Marvin Antonio Canales Nuñez que es profesor en el Instituto Técnico Loyola de Fe y Alegría en El Progreso, Yoro.

4/ Conclusiones

1_ Grandes compromisos, pocas realizaciones.

A cinco años de cumplirse el plazo para el ODS 4, es evidente que ninguna de sus metas se cumplirá, debido, principalmente, a la falta de compromiso de muchos estados, de los organismos financieros internacionales y de las instancias políticas multinacionales, que han preferido cultivar retóricas antes que cimentar los compromisos que suscribieron en la Agenda de Desarrollo Sostenible.

Los datos muestran logros insuficientes y, en algunos casos, retrocesos injustificables¹⁰⁰, que no solo profundizan la pobreza y la desigualdad, sino que además sientan una tendencia que será difícil de revertir si no se modifican las estructuras de gobernanza mundial, en las que la educación juega un rol marginal, tal como se mostró en la Cumbre del Futuro y en la Cumbre de los ODS.

2_ No hay desarrollo sin derechos. Los derechos humanos condición para alcanzar el desarrollo.

La educación es un derecho humano y, como tal, la Agenda de Desarrollo Sostenible debería contemplarlo en su complejidad y, más importante aún, en su exigibilidad. Por lo tanto, las referencias a las obligaciones hacia los gobiernos, establecidas por el derecho internacional de los derechos humanos, deberían figurar de manera evidente, de modo que los estados se sientan concernidos a renovar o actualizar sus políticas públicas para el cumplimiento de dichas obligaciones. Cuando esto se omite, como parece ser el caso de las metas establecidas en el ODS 4 se pueden convertir simplemente en declaraciones o buenas intenciones.

3_ El acceso a la educación limitado por una financiación insuficiente.

El acceso a las oportunidades educativas es clave para la realización de todas las metas de la

Agenda 2030 y para garantizarlas se necesita la financiación adecuada. No obstante, desde el año 2015, cuando se estableció el ODS 4, la cifra de personas sin escolarizar se ha reducido apenas un 1% y es claro que los países más empobrecidos se están quedando atrás.

La inversión en los sistemas educativos públicos no solo es básica para su manutención y fortalecimiento, sino también para liberar a las familias más necesitadas de los costos que representa la escolarización de sus hijos e hijas. Lejos de mejorar el financiamiento de la educación pública, en la mayoría de los países ha permanecido estancado o, como en el caso de los países con economías más frágiles, ha sido desplazado por el notable aumento del servicio de la deuda externa. Mientras que la comercialización de la educación no deja de crecer, las políticas de austeridad impuestas por los mecanismos financieros internacionales restringen aún más las capacidades presupuestarias de los gobiernos del Sur Global.

Paralelamente, la ayuda oficial al desarrollo (AOD) destinada a educación también ha mostrado un crecimiento marginal o incluso negativo. Lo cual presenta un obstáculo clave para la construcción de sistemas educativos robustos, equitativos y sostenibles.

4_ La desigualdad educativa.

Las brechas de acceso, permanencia y aprendizaje en el sistema educativo siguen profundamente marcadas por factores estructurales como la pobreza, el género, el origen étnico, la discapacidad, la pertenencia territorial o el estatus migratorio. Aunque en promedio, se han registrado avances en la paridad de género en algunos niveles educativos, las niñas en los países con más bajos niveles educativos, siguen en desventaja a la hora de finalizar la primaria y continuar sus estudios de secundaria. Sin embargo, la situación se ha revertido en algunos países y desde 2007 la exclusión de los varones está aumentando debido

a múltiples causas, que incluyen la incorporación temprana al mundo del trabajo, el reclutamiento forzado y la falta de pertinencia de los programas de estudios, entre otras.

Todo ello mientras una parte importante de la población adulta –mayoritariamente mujeres– se mantiene, desde la propia formulación de la agenda 2030, excluida de la posibilidad de alfabetización.

5_ La diversidad es la clave.

Los contenidos y la gobernanza de la educación son factores que aseguran los resultados de aprendizaje. Si el currículo no es pertinente ni relevante, la calidad educativa no puede ser asegurada e incluso puede provocar la exclusión y segregación escolar del estudiantado con discapacidad, del proveniente de minorías étnicas y de poblaciones migrantes o desplazadas.

La realización de las metas del ODS 4 debe procurarse integral y coordinadamente, respetando y promoviendo la diversidad de los aprendizajes y la miríada de culturas que componen a las naciones. Los resultados de aprendizaje pueden mejorar ostensiblemente cuando la educación básica se ofrece en la lengua materna y cuando se adapta a las características personales y culturales de los y las estudiantes.

6_ Ninguna meta puede alcanzarse sin docentes. Los docentes, protagonistas necesarios.

El trabajo docente es fundamental. Deben realizarse mayores esfuerzos para dignificar la labor de las y los maestros, procurando salarios dignos y buenas condiciones de trabajo, incluyendo programas efectivos de formación inicial y de capacitación continua.

El déficit de docentes evidentemente no podrá eliminarse para 2030, pero aún hay tiempo de reducirlo, especialmente en el África subsahariana. Más que medios de implementación, los docentes son actores centrales de los procesos educativos, por lo que los estados deben redoblar esfuerzos para atraerlos y retenerlos, construyendo liderazgos estratégicos desde sus propias vocaciones, que



© Montserrat Fotografía/Entreculturas

solo es posible lograr con su participación directa en la toma de decisiones de política pública.

7_ Hacia una nueva agenda del derecho a la educación.

Cumplido el plazo de la Agenda de Desarrollo Sostenible en 2030, la comunidad de estados deberá doblar esfuerzos para el seguimiento de tantas metas inconclusas y dar continuidad a los esfuerzos iniciados en 2015.

Solo mediante sistemas educativos públicos, gratuitos, inclusivos y de calidad, será posible universalizar el derecho a la educación. La iniciativa privada es importante y debe respetarse, pero los avances dependen de la ampliación y democratización de las oportunidades que el estado ofrece. La cooptación de la gobernanza internacional por parte del mundo corporativo, es una amenaza que debe evitarse a toda costa.

El ODS 4 debe conducir a un nuevo marco de acción global a partir de 2030, que permita a todos los estados construir las condiciones autónomas para financiar y desarrollar sus sistemas educativos y gestionarlos con profundo apego a los fines de una educación basada en derechos humanos, en los que todas las personas cuenten con oportunidades de aprendizaje.

Recomendaciones

**a los Estados y
a la comunidad
internacional**



Los Objetivos de Desarrollo Sostenible reflejaron en 2015 un gran consenso internacional ambicioso pero muy necesario, y una promesa de futuro: no dejar a nadie atrás. A cinco años del plazo establecido por la Agenda 2030, el retraso en el cumplimiento del ODS 4 es innegable. No estamos donde deberíamos estar, vamos más lentos de lo esperado.

Las metas y medios previstos en el ODS 4 no han perdido validez; por el contrario, su pertinencia es aún mayor ante las múltiples crisis que amenazan el derecho al aprendizaje. Esta agenda común, que implica a gobiernos, organismos internacionales y a toda la comunidad educativa, exige ahora redoblar esfuerzos y un ejercicio firme de corresponsabilidad.

Si se actúa con decisión en este tramo final todavía estamos a tiempo de revertir algunas de las tendencias más preocupantes. También es momento de empezar a pensar, con visión a medio y largo plazo, en el escenario a partir de 2030. No bastará con prolongar los compromisos, habrá que aprender de los errores, revisar lo incumplido y reformular la agenda con mayor ambición, justicia y coherencia.

Las recomendaciones que siguen se dirigen a quienes tienen capacidad de decisión. Porque el derecho al aprendizaje no puede esperar. Lo prometido, ahora más que nunca, debe cumplirse.

Desde LÍBANO

Rania Al Helal,
profesora siria
del JRS en Bar
Elias

Mi mensaje para los Gobiernos y las Organizaciones Internacionales es el siguiente:

- No priven a los refugiados de su derecho a la educación.
- No nos priven a nosotros, el personal, del derecho a trabajar y cumplir nuestra misión de enseñar, que no tiene lugar, tiempo ni religión.
- Integren apoyo psicosocial, actividades recreativas y habilidades para la vida en los programas.
- Den prioridad a la educación en las negociaciones internacionales sobre refugiados.
- La mayoría del estudiantado aquí necesita infraestructuras seguras y dignas; las escuelas de madera carecen de servicios básicos para resistir el clima, materiales educativos inclusivos, acceso a la tecnología, y superar las barreras culturales.
- Prioricen la educación con financiamiento a largo plazo que brinde estabilidad al personal, tutores, padres y madres y elimine el miedo al futuro.
- Eliminar las barreras legales de documentación que impiden que muchos refugiados sirios ejerzan su derecho a la educación.

Mona Raad,
profesora del
JRS en Baalbek

Mi nombre es Mona Raad, y actualmente soy tutora de inglés para estudiantes de quinto grado en JRS. A las organizaciones y gobiernos que apoyan la educación, les diría:

- Escuchen las voces de los docentes y estudiantes en el terreno.
- Inviertan en sistemas de apoyo integrales especialmente aquellos que aborden la salud mental, la formación docente y las políticas inclusivas.
- Los estudiantes en contextos de refugio necesitan entornos de aprendizaje seguros.
- Planificación a largo plazo y el reconocimiento de su derecho a una educación de calidad.

Desde HONDURAS

**Belkis Yamileth
Aviles,**
coordinadora
centro Nazareth,
Urraco de
Fe y Alegría

Para la atención de nuestros jóvenes las autoridades deben tener en cuenta elementos del contexto social, políticos y económicos en su plan de acción del ámbito educativo:

- prestar más atención a los factores de migración,
- a los factores de violencia juvenil,
- a la desintegración familiar,

y que haya mecanismos que regulen estas problemáticas porque están afectando el futuro de nuestro país.

Desde BOLIVIA

Carmiña de la Cruz, lideresa de la iniciativa de inclusión de Fe y Alegría

Un desafío que tenemos como demanda a los Estados para que se cumpla el derecho a la educación inclusiva, de calidad y con equidad, para el acceso y participación de las personas con discapacidad en nuestra sociedades es:

- Eliminar muchas barreras que se generan en las escuelas:
 - barreras de aprendizaje,
 - barreras de infraestructura,
 - y barreras comunicacionales, que no permiten la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Desde KENIA

Pauline Nyokabi y Musa Orembe, profesores en Kakuma

Las ONG y los gobiernos deberían apoyar:

- Brindando más becas y programas de alimentación escolar. Muchos estudiantes pasan hambre.
- Mejores infraestructuras: Edificios seguros, también necesitamos más aulas y una biblioteca sería de gran ayuda. Asegurar servicios básicos como la electricidad y salas de informática para que los estudiantes investiguen y respondan en línea. Instalaciones sanitarias adecuadas que garanticen la seguridad, el bienestar y la permanencia del estudiantado.
- Más docentes para reducir el tamaño de las clases.
- Políticas educativas equitativas. Asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a lo básico: electricidad, biblioteca, materiales.
- Financiando mejor la educación para comprar materiales o contratar a más docentes.
- Ofreciendo formaciones que nos permitan responder mejor a las distintas realidades de los estudiantes refugiados.
- También podrían fortalecer el trabajo con las comunidades: sensibilizar a los padres y actores externos sobre el valor de la educación, para que todos se involucren en el proceso.

Desde VALENCIA

Amparo Muñoz, docente del IES Vicent Estellés

Desde la política educativa se debe dar:

- La importancia que merece a la dimensión transformadora de la educación ya que no hay casi espacio en el currículo para la reflexión ética, y sin ética no hay ciudadanía global que valga.
- Más formación.
- Apoyo institucional, y la figura de una persona coordinadora de ciudadanía global con horas asignadas, que trabaje codo a codo con quienes ya coordinan igualdad y convivencia.

A los estados y a la comunidad internacional

La comunidad internacional y los Estados tienen la obligación de asegurar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, tal como establece el Objetivo 4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible.

Por tanto, deben redoblar sus esfuerzos para asegurar el cumplimiento de cada una de las metas y medidas de implementación del ODS 4.

Esto supone:

1/ Mejorar el presupuesto destinado a los sistemas de educación pública.

Para ello, se requiere:

- Ampliar los presupuestos públicos destinados a la educación, hasta alcanzar, al menos entre un 4% y un 6% del producto interno bruto o al menos entre un 15% y un 20% del total del gasto público.
- Apoyar las iniciativas nacionales e internacionales de justicia tributaria, de modo que los estados puedan fortalecer los ingresos fiscales progresivos. Esto incluye el apoyo a la propuesta de una Convención Fiscal de las Naciones Unidas, necesaria para establecer un sistema tributario internacional más equitativo.

2/ Los organismos financieros internacionales, las agencias de cooperación para el desarrollo y los organismos multilaterales deben trabajar en apego del marco de derechos humanos que establece el derecho internacional.

Por ello, deben:

- Apoyar el alivio de la deuda de los estados de bajo y mediano ingreso, de modo que puedan destinar recursos financieros a los sistemas educativos públicos.
- Incrementar la ayuda a la educación, como vía para promover el desarrollo integral de los estados.

- Abstenerse de aplicar medidas de austeridad a los estados, que limiten o rebajen los presupuestos educativos, y además eliminar las restricciones a la masa salarial del sector público, especialmente la de las y los educadores.

3/ Fortalecer todos los procesos institucionales y comunitarios y ampliar el apoyo a las familias, para que todas las personas, sin excepción, puedan optar por oportunidades de aprendizaje durante todo el ciclo vital.

Para ello, deben:

- Reducir las disparidades de género en la educación, incluyendo su gobernanza, eliminando toda brecha, estigmatización y prejuicio existente en libros de texto y programas de estudio y promoviendo la justicia de género y la cultura de derechos humanos en la vida escolar, la ciudadanía global y la inclusión como política de estado.
- Ampliar y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en lengua materna.
- Actualizar los currículos de acuerdo con los estándares recomendados por la UNESCO, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades digitales, el pensamiento crítico, el respeto a la diversidad y a los derechos humanos.
- Adquirir y ampliar los recursos tecnológicos para el apoyo en los aprendizajes, incluyendo la instalación de internet en todos los centros educativos.

4/ Tomar medidas inmediatas para ampliar y fortalecer el trabajo docente.

Esto requiere:

- Apoyar la formación docente inicial y la capacitación continua de las y los maestros, en todos los niveles y modalidades educativas.
- Establecer salarios competitivos y mejorar las condiciones de trabajo de las y los docentes.



- Impulsar la participación docente en la toma de decisiones de política educativa.

5/ Desarrollar las capacidades institucionales de los ministerios de educación y de otras instancias gubernamentales relacionadas con los procesos educativos.

Eso requiere:

- Desarrollar sistemas de seguimiento, monitoreo y evaluación capaces de ofrecer diagnósticos fiables y útiles para gestionar los cambios que se requieren en los sistemas educativos.
- Establecer mecanismos ágiles de consulta, que incluyan a docentes, estudiantes y familias, destinados a actualizar los planes y programas de estudio, sin renunciar a las obligaciones que establecen los marcos del derecho humano a la educación.
- Establecer planes urgentes para eliminar la inequidad educativa en todas sus manifestaciones y destinar recursos inmediatos para asegurar la educación de los grupos y personas en riesgo de exclusión, las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, las personas migrantes y desplazadas y las minorías étnicas y culturales.
- Ampliar y fortalecer los planes y programas educativos para las personas adultas, incluyendo

iniciativas de alfabetización con capacidad de abarcar, progresivamente, a toda la población analfabeta.

6/ Los estados deben iniciar consultas internas y multilaterales, que permitan establecer, a cinco años, un mecanismo global de seguimiento a la Agenda de Desarrollo Sostenible y especialmente a las metas del Objetivo 4.

Para esto es necesario que:

- Se incluya el marco de obligaciones establecido por el derecho internacional de los derechos humanos.
- Se establezcan mecanismos de exigibilidad capaces de pedir cuentas ante la eventual falta de cumplimiento de los gobiernos.
- Se reconozca y apoye la participación de las organizaciones de la sociedad civil, como actores fundamentales en los procesos de desarrollo educativo.
- Se fortalezcan los mecanismos de gobernanza internacional a cargo de los estados, evitando que la intrusión corporativa obstaculice la consecución de los fines de la educación, en los términos que define el derecho internacional de los derechos humanos.

A España como Estado firmante de la Agenda 2030

España ha adquirido una serie de compromisos que debe cumplir en su acción doméstica y para alcanzarlos también recomendamos:

1/ Desarrollar políticas de **equidad educativa** para combatir los retos de segregación escolar, abandono educativo temprano, tasas de repetición y fracaso escolar que España afronta; todos directamente vinculados con la desigualdad social y de oportunidades.

2/ Elevar la **inversión pública** en educación, diseñando un presupuesto que permita combatir los problemas estructurales que aún enfrentamos en España.

3/ En el ámbito de la Cooperación Internacional, España debe cumplir con la Ley de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global en la senda de recuperación de la inversión hacia el **0,7% del PIB y alcanzar el 8% de la AOD bilateral destinada a la educación**. Debe igualmente, asumir compromisos significativos con iniciativas multilaterales como la Alianza Mundial por la Educación (AME) y la Educación no puede esperar (ECW).

Además, debe incrementar sus contribuciones a la educación en la ayuda humanitaria, así como destinar al menos el 3% del total de la Ayuda Oficial al Desarrollo a Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global.

4/ Afianzar la cobertura universal, igualitaria e inclusiva de la educación, especialmente la **preescolar**, en la totalidad del territorio español, así como avanzar en la construcción de un **marco legal para su obligatoriedad**.

5/ Facilitar la **financiación de todos los costes asociados** a estas etapas educativas, de cara a que ni las familias ni los y las estudiantes se vean desplazados/as de las actividades extraescolares que exijan un esfuerzo económico. Es especialmente recomendable garantizar la universalidad y gratuidad del servicio de comedor escolar, así como todas las actividades educativas y recreativas que conforman el mediodía.

6/ Implementar más medidas frente al **abandono escolar**, que sigue manteniéndose por encima de nuestros homólogos europeos.

7/ Formar a los docentes en algunos ámbitos de actuación que suponen desafíos en la actualidad:

- La prevención, identificación y gestión de los diferentes tipos de violencia que se desarrollan en las aulas.
- La realidad de la escuela rural (aulas multigrado, diversidad, metodologías y herramientas educativas).
- La Educación para el Desarrollo sostenible y la Ciudadanía Global.

Notas

¹“Los puntos de referencia nacionales del ODS prevén que más de 80 millones de niños y jóvenes seguirán sin escolarizar en 2030”, World Education Blog, 8 de julio de 2022, <https://world-education-blog.org/es/2022/07/08/>.

²“2025 High-level Political Forum on Sustainable Development (HLPF), convened under the auspices of the Economic and Social Council”, <https://hlpf.un.org/>.

³“SDG Summit,” Sustainable Development Goals, <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgsummit>.

⁴“Cumbre sobre la Transformación de la Educación”, Naciones Unidas, <https://www.un.org/es/transforming-education-summit>.

⁵“Cumbre del Futuro”, Naciones Unidas, <https://www.un.org/es/summit-of-the-future>.

⁶“2024 Global Education Meeting”, UNESCO, <https://www.unesco.org/sdg4education2030/es/2024-global-education-meeting>.

⁷Jeffrey D. Sachs, Guillaume Lafortune, Gordon Fuller, y G. Iablonski, Financing Sustainable Development to 2030 and Mid-Century. Sustainable Development Report 2025 (París: SDSN; Dublín: Dublin University Press, 2025), <https://doi.org/10.25546/111909>.

⁸Asamblea General de las Naciones Unidas, resolución A/RES/70/1, “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, 25 de septiembre de 2015.

⁹“Sustainable Development Goals”, Naciones Unidas, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>.

¹⁰Entreculturas, La vuelta al cole: un reto global a la sombra de la pandemia (2020), https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2024/03/InformeEC_vueltaCole_.pdf.

¹¹UNESCO, ¿Pueden los países permitirse los puntos de referencia que han fijado para el ODS 4? Informe de política n.º 49, Serie: Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (París: UNESCO, 2023), <https://doi.org/10.54676/YHFN2611.1>.

¹²Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, The Sustainable Development Goals Report 2024 (Nueva York: Naciones Unidas, 2024), <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2024.pdf>.

¹³Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Banco Mundial, y Instituto de Estadística de la UNESCO, Education Finance Watch 2023 (París: UNESCO, 2023), <https://doi.org/10.54676/XTON4555>.

¹⁴Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 2.

¹⁵DFI y Latindadd, La crisis de deuda descarrila el ODS 4: Informe de políticas de DFI/Latindadd (2024), <https://latindadd.org/wp-content/uploads/2024/11/la-crisis-de-deuda-descarrila-el-ods-4.pdf>.

¹⁶ActionAid, Lxs ciudadanxs contra la austeridad: Por qué hay que acabar con las limitaciones salariales del sector público (Resumen Ejecutivo) (Johannesburgo: ActionAid, 2021), <https://acortar.link/aZldVt>

¹⁷Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Aid to Education: Time for Tough Decisions, Documento de política, n.º 50 (París: UNESCO, 2025), <https://doi.org/10.54676/UYML4245>.

¹⁸El Objetivo 4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible contiene siete metas y tres medidas de implementación, con sus respectivos indicadores. “Objetivo 4: Educación de calidad”, Agenda 2030, <https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>.

¹⁹La Red Generación 21+ es un programa internacional de participación juvenil de Fe y Alegría, que busca conectar a jóvenes de diversos países para promover la transformación social desde la acción. Se enfoca en la participación juvenil y la incidencia política, con el objetivo de fortalecer el trabajo de Fe y Alegría en la defensa de los derechos humanos y la construcción de un mundo más justo y equitativo.

²⁰ Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, *SDG 4 Mid-Term Progress Review: Progress Since 2015 Has Been Far Too Slow* (París: UNESCO, 2023), <https://doi.org/10.54676/NLOV8340>.

²¹ Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, *Meeting Commitments: Are Countries on Track to Achieve SDG 4?* (París: UNESCO, 2019), 3, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009>.

²² UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2022: Gender Report, Deepening the Debate on Those Still Left Behind* (París: UNESCO, 2022), 2, 6.

²³ Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, *SDG 4 Mid-Term Progress Review*.

²⁴ UNESCO, UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean (OREALC), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean (Panamá), *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS 4-Educación 2030; resumen* (París: UNESCO, 2022), 57-58.

²⁵ UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, UNICEF Regional Office for East Asia and the Pacific, y UNICEF Regional Office for South Asia (Nepal), *5-Year Progress Review of SDG 4-Education 2030 in Asia-Pacific* (Bangkok: UNESCO, 2021), 45-47.

²⁶ Las y los niños que aprenden en su lengua materna tienen un 30% más de probabilidades de leer con comprensión al final de la enseñanza primaria que los que no hablan la lengua de instrucción. “La lengua importa, mucho”, World Education Blog, 21 de febrero de 2023, <https://world-education-blog.org/es/2023/02/21/la-lengua-importa-mucho/>.

²⁷ La primera infancia es el periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad.

²⁸ Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (España), “El 45,6% de los niños y niñas de 0 a 3 años están escolarizados, el porcentaje más alto de la historia”, 29 de junio de 2023, <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2023/06/20230629-datosavance22-23.html>.

²⁹ “La educación de la primera infancia debe ser obligatoria e inclusiva”, World Education Blog, 8 de julio de 2021, <https://world-education-blog.org/es/2021/07/08/la-educacion-de-la-primera-infancia-debe-ser-obligatoria-e-inclusiva/>.

³⁰ UNESCO-UNICEF, *5-Year Progress Review of SDG 4*, 44.

³¹ UNESCO-UNICEF, *5-Year Progress Review of SDG 4*, 52.

³² UNICEF, “Early childhood education”, UNICEF DATA, <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/early-childhood-education/>.

³³ UNESCO, *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: Declaración de Tashkent y Compromisos de Acción para Transformar la Atención y Educación de la Primera Infancia*, 16 de noviembre de 2022 (Taskent: UNESCO, 2022), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045_spa.

³⁴ UNESCO Institute for Statistics y Global Education Monitoring Report Team, *SDG 4 Scorecard: Progress Report on National Benchmarks – Focus on Early Childhood* (Montreal/París: UNESCO, 2023), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384295>.

³⁵ UNESCO Institute for Statistics y Global Education Monitoring Report Team, *SDG 4 Scorecard*, 27.

³⁶ Manos Antoninis y Silvia Montoya, “Tres prioridades para que los países alcancen sus objetivos para la educación de la primera infancia”, World Education Blog, 24 de enero de 2023, <https://world-education-blog.org/es/2023/01/24/tres-prioridades-para-que-los-paises-alcancen-sus-objetivos>.

³⁷ UNESCO Institute for Statistics, *World Education Statistics, 2024* (París: UNESCO, 2024), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391221>.

³⁸ UNESCO-UNICEF, *5-Year Progress Review of SDG 4*, 56-57.

³⁹ UNESCO-OREALC-CEPAL-UNICEF, *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe*, 181.

⁴⁰ “Educación técnica y tecnológica, el futuro de la formación profesional”, Noticias UTPL, 3 de julio de 2024, <https://acortar.link/EeaNtJ>

- ⁴¹ “Higher education”, UNESCO, <https://www.unesco.org/es/higher-education>.
- ⁴² Instituto de Estadística de la UNESCO, Los datos estadísticos de la educación superior de un vistazo (París: UNESCO, 2022), https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f_unesco1015_brochure_web_sp.pdf.
- ⁴³ Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Meeting Commitments, 7.
- ⁴⁴ UNESCO, Global Education Monitoring Report 2022: Gender Report, 17.
- ⁴⁵ Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, SDG 4 Mid-Term Progress Review.
- ⁴⁶ Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Meeting Commitments, 7.
- ⁴⁷ “Nivel de formación alcanzado por la población total”, Instituto Nacional de Estadística, https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259949477082.
- ⁴⁸ “New report by UNESCO, World Bank and ILO says Technical and Vocational Education and Training must improve to meet skills and labour mismatch”, UNESCO, 11 de agosto de 2023, <https://acortar.link/4mryCd>
- ⁴⁹ “Qué debe saber acerca de la educación superior”, UNESCO, <https://www.unesco.org/es/higher-education/need-know>.
- ⁵⁰ Organización Internacional del Trabajo, Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil 2024 (Ginebra: OIT, 2024), <https://acortar.link/3nCzXS>
- ⁵¹ Organización Internacional del Trabajo, “Mejorar la enseñanza y formación técnica y profesional para hacer frente al cambiante mundo del trabajo”, <https://acortar.link/jMOg2m>
- ⁵² Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (España), “Presentación del Sistema Estatal Integrado de Formación Profesional”, 24 de junio de 2022, <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2022/06/20220624-seie.html>.
- ⁵³ UNESCO-UNICEF, 5-Year Progress Review of SDG 4, 60-61.
- ⁵⁴ FC, Digital Skills in Sub-Saharan Africa: Spotlight on Ghana (2019), <https://www.ifc.org/content/dam/ifc/doc/mgrt/digital-skills-final-web-5-7-19.pdf>.
- ⁵⁵ UNESCO-UNICEF, 5-Year Progress Review of SDG 4, 60.
- ⁵⁶ “Q & A: How inclusion in education has evolved”, UNESCO, 18 de marzo de 2024, <https://www.unesco.org/en/articles/qa-how-inclusion-education-has-evolved>.
- ⁵⁷ IIEP-UNESCO et al., “From resilience to inclusion: New methodological guidelines to improve effectiveness in global education”, Global Partnership for Education, 9 de junio de 2021, <https://acortar.link/zH7F4m>
- ⁵⁸ UNESCO-OREALC-CEPAL-UNICEF, La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe, 64.
- ⁵⁹ Jimena Villot, “The Stigma of Disabilities in Africa and the Challenges Caused for Children in Education”, Centre for African Justice, <https://centreforafricanjustice.org/the-stigma-of-disabilities>.
- ⁶⁰ Wodon, Quentin, y Hanna Alasuutari. “The Price of Exclusion: Disability and Education in Africa”. World Bank Blogs. 30 de noviembre de 2018. <https://blogs.worldbank.org/en/education/price-exclusion-disability-and-education-africa>.
- ⁶¹ UNESCO-UNICEF, 5-Year Progress Review of SDG 4, 67.
- ⁶² UNESCO-OREALC-CEPAL-UNICEF, La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe, 65.
- ⁶³ “Qué debe saber sobre la alfabetización”, UNESCO, 11 de febrero de 2025, <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>.
- ⁶⁴ UNESCO-OREALC-CEPAL-UNICEF, La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe, 159.
- ⁶⁵ Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Meeting Commitments, 9.

- ⁶⁶ “Sub-Saharan Africa Literacy Rate”, Macrotrends, <https://www.macrotrends.net/global-metrics/countries/ssf/sub-saharan-africa-/literacy-rate>.
- ⁶⁷ African Studies Group at the Autonomous University of Madrid, “Education: Despite improvements... 72% of the world's illiterates are in Africa”, (documento PDF), 2017, <https://acortar.link/bVhk04>
- ⁶⁸ UNESCO, Global Education Monitoring Report 2022: Gender Report, 19.
- ⁶⁹ “Adult literacy rates of African countries”, Intelpoint, <https://intelpoint.co/insights/adult-literacy-rates-of-african-countries/>.
- ⁷⁰ UNESCO-OREALC-CEPAL-UNICEF, La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe, 158.
- ⁷¹ Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Meeting Commitments, 9.
- ⁷² Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, SDG 4 Mid-Term Progress Review.
- ⁷³ Informe GEM, Nicole Bella y Matthias Eck, “Los países siguen sin desarrollar libros de texto libres de estereotipos de género”, World Education Blog, 16 de marzo de 2021, <https://world-education-blog.org/es/2021/03/16/los-paises-siguen-sin-desarrollar-libros-de-texto-libres-de-estereotipos-de-genero/>.
- ⁷⁴ Naciones Unidas y CEPAL, “Estrategia de Montevideo para la implementación de la Agenda Regional de género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030”, 1 de marzo de 2017, <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41011-estrategia-montevideo-la-implementacion-la-agenda-regional-genero-marco>.
- ⁷⁵ UNESCO-OREALC-CEPAL-UNICEF, La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe, 186.
- ⁷⁶ Silvina Corbetta y UNESCO IIEP Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Políticas educativas e interculturalidad en América Latina: estado del arte (2015–2020) (Buenos Aires: UNESCO IIEP, 2021), 6.
- ⁷⁷ Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Plan de Acción para la Tercera Fase del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (Ginebra: OACDH; París: UNESCO, 2017), https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf.
- ⁷⁸ World Bank (Global Program for Safer Schools), “Overview”, <https://gpss.worldbank.org/en/glosi/overview>.
- ⁷⁹ Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, The Sustainable Development Goals Report 2024.
- ⁸⁰ Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Meeting Commitments, 10.
- ⁸¹ UNICEF, “WASH in Schools”, <https://data.unicef.org/topic/water-and-sanitation/wash-in-schools/>.
- ⁸² Apenas una cuarta parte de los estudiantes cuentan con niveles de suficiencia en acceso a agua y saneamiento; conexión a servicios; presencia de espacios pedagógicos/académicos adecuados; áreas de oficinas para docentes y personal escolar; espacios de uso múltiple en las escuelas; y equipamiento de las aulas. Corbetta y UNESCO IIEP Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Políticas educativas e interculturalidad en América Latina, 29.
- ⁸³ UNESCO-OREALC-CEPAL-UNICEF, La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe, 77.
- ⁸⁴ UNESCO-UNICEF, 5-Year Progress Review of SDG 4, 83-84.
- ⁸⁵ Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, The Sustainable Development Goals Report 2024.
- ⁸⁶ Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, SDG 4 Mid-Term Progress Review.
- ⁸⁷ “Giga: Connecting schools to the internet”, ITU, 8 julio de 2024, <https://www.itu.int/hub/2024/07/giga-connecting-schools-to-the-internet/>.
- ⁸⁸ Véase la Observación General 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- ⁸⁹ UNESCO, “Scholarships for students from developing countries: establishing a global baseline” (Background

paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report, Education for people and planet: creating sustainable futures for all), 2016, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245571>.

⁹⁰ Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Meeting Commitments, 10.

⁹¹ “Scholarships for sub-Saharan African students are increasing in number but need to be inclusive | GEM Report SCOPE”, Scoping Progress in Education, 2020, <https://www.education-progress.org/en/focus/8-scholarshipsSSA>.

⁹² UNESCO-OREALC-CEPAL-UNICEF, La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe, 21.

⁹³ “Scholarships for sub-Saharan African students”.

⁹⁴ UNESCO y Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para la Educación 2030, Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión (París: UNESCO, publicado el 4 de abril de 2025, última actualización 29 de abril de 2025), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393262>

⁹⁵ Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Meeting Commitments, 10-11.

⁹⁶ UNESCO-UNICEF, 5-Year Progress Review of SDG 4, 91.

⁹⁷ UNESCO-OREALC-CEPAL-UNICEF, La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe, 111-113.

⁹⁸ Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, SDG 4 Mid-Term Progress Review.

⁹⁹ UNESCO, Global Education Monitoring Report 2022: Gender Report, 21.

¹⁰⁰ “¿En qué situación se encuentran los ODS de la Agenda 2030?”, Pacto Mundial de la ONU, <https://www.pactomundial.org/noticia/en-que-situacion-se-encuentran-los-ods>.

Fuentes bibliográficas

ActionAid. *Lxs ciudadanxs contra la austeridad: Por qué hay que acabar con las limitaciones salariales del sector público (Resumen Ejecutivo)*. Johannesburgo: ActionAid, 2021.
<https://actionaid.org/publications/2021/lxs-ciudadanxs-contra-la-austeridad>.

Corbetta, Silvina, y UNESCO IIEP Oficina Regional para América Latina y el Caribe. *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina: estado del arte (2015–2020)*. Buenos Aires: UNESCO IIEP, 2021.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377573>.

Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. *The Sustainable Development Goals Report 2024*. Nueva York: Naciones Unidas, 2024.
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2024.pdf>.

DFI y Latindadd. *La crisis de deuda descarrila el ODS 4: Informe de políticas de DFI/Latindadd*. 2024.
<https://latindadd.org/wp-content/uploads/2024/11/la-crisis-de-deuda-descarrila-el-ods-4.pdf>.

Entreculturas. *Seguras para aprender en libertad*. 2019. https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2021/04/informe_rojo_-_seguras_para_aprender_en_libertad.pdf.

Entreculturas. *La vuelta al cole: un reto global a la sombra de la pandemia*. 2020.
https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2024/03/InformeEC_vueltaCole_.pdf.

Entreculturas. *Sistemas educativos interculturales: Para no dejar a nadie atrás en tiempo de COVID-20*. 2021.
https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2021/09/sistemas-educativos-interculturales_def.pdf.

Entreculturas. *Educación es incluir: un camino que garantiza derechos*. 2022.
<https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2023/11/Educacion-es-incluir-final.pdf>.

Entreculturas. *Escuelas en crisis: cómo proteger el derecho a la educación en situaciones de emergencia*. 2023.
https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2024/06/Informe_Rojo_Educacion-en_crisis.pdf.

Entreculturas. *Educación rural: entre el olvido y la reivindicación*. 2024.
<https://www.entreculturas.org/publicacion/educacion-rural-entre-el-olvido-y-la-reivindicacion/>.

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Banco Mundial, y Instituto de Estadística de la UNESCO. *Observatorio de la financiación de la educación 2022*. París: UNESCO, 2022.
<https://doi.org/10.54676/XTNF3592>.

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. *SDG 4 Mid-Term Progress Review: Progress Since 2015 Has Been Far Too Slow*. París: UNESCO, 2023.
<https://doi.org/10.25546/111909>.

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Banco Mundial, e Instituto de Estadística de la UNESCO. *Education Finance Watch 2023*. París: UNESCO, 2023. <https://doi.org/10.54676/XTON4555>.

Instituto de Estadística de la UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. *Meeting Commitments: Are Countries on Track to Achieve SDG 4?* París: UNESCO, 2019.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009>.

UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, UNICEF Regional Office for East Asia and the Pacific, y UNICEF Regional Office for South Asia (Nepal). *5-Year Progress Review of SDG 4 – Education 2030 in Asia-Pacific*. Bangkok: UNESCO, 2021.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379173>.

UNESCO, UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean (Panamá). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS 4-Educación 2030; resumen*. París: UNESCO, 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa.

UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2022: Gender Report, Deepening the Debate on Those Still Left Behind*. París: UNESCO, 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329>.

UNESCO Institute for Statistics y Global Education Monitoring Report Team. *Setting Commitments: National SDG 4 Benchmarks to Transform Education*. Montreal/París: UNESCO, 2022. <https://doi.org/10.54675/LJYK1919>.

UNESCO. *¿Pueden los países permitirse los puntos de referencia que han fijado para el ODS 4?* Informe de política n.º 49, Serie: Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. París: UNESCO, 2023. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385004_spa.

UNESCO Institute for Statistics y Global Education Monitoring Report Team. *SDG 4 Scorecard: Progress Report on National Benchmarks – Focus on Early Childhood*. Montreal/París: UNESCO, 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384295>.

Fuentes digitales

<https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>

<https://centreforafricanjustice.org>

www.cepal.org

www.ecosoc.un.org

<https://education-estimates.org/out-of-school/>

www.entreculturas.org

<https://www.europarl.europa.eu>

www.globalpartnership.org

<https://www.hrw.org/reports/2005/education0905/4.htm>

<https://www.ifc.org/content/dam/ifc/doc/mgrt/digital-skills-final-web-5-7-19.pdf>

www.ilo.org

www.ine.es

<https://www.macrotrends.net/global-metrics/countries/ssf/sub-saharan-africa-/literacy-rate>

<https://sustainabledevelopment.un.org>

www.ohchr.org

www.unesco.org

<https://gem-report-2017.unesco.org>

www.unicef.es

<https://www.un.org/es/summit-of-the-future>

<https://www.un.org/es/transforming-education-summit>

www.world-education-blog.org

www.worldbank.org

<https://blogs.worldbank.org>



A cinco años del plazo marcado por la Agenda 2030, sabemos qué es lo que hay que hacer. Es necesario redoblar los esfuerzos y mantener el compromiso de garantizar una educación de calidad a lo largo de toda la vida y para todas las personas. La educación es un derecho y un bien público global y hacerlo realidad exige el compromiso de todos los agentes implicados. La educación transforma y necesita ser defendida, financiada y garantizada. Lo prometido es deuda.

© Entreculturas
C/Maldonado 1, Madrid 28006
Teléfono: 91 590 26 72
Fax: 91 590 26 73
Página web: www.entreculturas.org
e-mail: entreculturas@entreculturas.org

Dirección de la colección: Lucía Rodríguez Donate, Entreculturas
Coordinación de la publicación: Unai Sanz Llorente, Entreculturas
Autor: Vernor Muñoz
Responsable de Comunicación Corporativa: Elisa García Paleo, Entreculturas
Dirección de arte, diseño gráfico y maquetación: Maribel Vázquez
Fotografía de portada: Paula Casado/JRS
Imprime: Iarriccio Artes Gráficas
Fecha de edición: Julio 2025
ISBN: 978-84-09-74914-0
Depósito Legal: M-16449-2025

Agradecimientos a: Alexandra Vanesa Mejía Illescas, Luis Antonio Salazar y Nuria Ruiz Garrido, jóvenes pertenecientes a la Red Generación 21+. A Pauline Nyokabi, Najila Luka y Musa Orembe Akali desde Kakuma, Kenia, Claudia Ponce de León de la Plataforma de Infancia de España, Pilar Orenes de EDUCO, María Márquez Barrena del Colegio Portaceli de Sevilla, Lepetit Lunkambam desde el Centro Kinduku en R.D. Congo, y Amparo Muñoz del IES Vicent Estellés en Burjassot, Valencia.
A los equipos de Fe y Alegría, particularmente a: Agustus Ekka de Nepal, Tsayem Saturnin y Erbye Depeé de Chad, Fiorella Magnano de Uruguay, Belkis Yamileth Avilés y Marvin Antonio Canales Nuñez, de Honduras, Carmiña de la Cruz de Bolivia y Mposho Christian de R.D. Congo.
Y a los equipos de JRS, particularmente a: Nagham Al-Dada de Líbano, David Holdcroft de Roma y Obed Ombuna de África del este.

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Dirección de Acción Exterior de la Consejería de Presidencia de la Junta de Castilla y León con el proyecto “Juventud hondureña con Futuro: Impulsando Oportunidades Socioeconómicas en el Municipio de El Progreso, Yoro, Honduras”, en la convocatoria de 2024. El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de Entreculturas y no refleja necesariamente la opinión de la Junta de Castilla y León.

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, citando siempre la fuente.

Lo prometido es deuda

Cinco años para cumplir los compromisos con el derecho al aprendizaje

“No dejar a nadie atrás” fue la promesa central de la Agenda 2030 y sus 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) establecidos en 2015 por los 193 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). La elaboración de una agenda global para avanzar en la lucha contra la pobreza, la desigualdad, la degradación del planeta, la exclusión social, las amenazas a la salud, el hambre, las violaciones a los derechos humanos y la falta de acceso a servicios básicos no sólo simbolizaba la buena voluntad de los Estados sino también el compromiso inequívoco con avanzar en cada uno de los puntos y ambiciones de la agenda.

Este informe de Entreculturas analiza específicamente, los avances, desafíos y retrocesos en la implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), adoptado en el marco de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Este objetivo compromete a todos los agentes educativos a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas a lo largo de la vida.

Sin pretender un examen exhaustivo y articulando las perspectivas y testimonios de diversas voces del ámbito educativo del Sur Global y del Norte Global, el informe evidencia algunas cuestiones sensibles y logros alcanzados en estos primeros diez años. También ilustra las razones por las cuales ninguna de las metas se alcanzará plenamente en 2030 si no cambiamos el rumbo. Para ese año, se calcula que aún habrá 84 millones de niños y niñas sin haber puesto un pie en la escuela.

Las dificultades para avanzar decididamente en la realización del derecho a la educación no significan que la Agenda 2030 de desarrollo sostenible sea innecesaria o inaplicable. Entreculturas reivindica los principios y obligaciones que esta contiene, que, si bien son ambiciosos, son realizables. Pero no bastará con prolongar los compromisos: habrá que aprender de los errores, revisar lo incumplido y reformular la agenda con mayor ambición, justicia y coherencia.

Con ese propósito, el informe ofrece recomendaciones y exige redoblar esfuerzos y asumir un ejercicio firme de corresponsabilidad, que permita reflexionar críticamente sobre el futuro del derecho a la educación en los cinco años de plazo así como en el escenario post-2030.

Entreculturas es una organización no gubernamental promovida por la Compañía de Jesús que defiende y promueve la educación como un derecho humano, como bien público global y como herramienta clave para combatir la desigualdad y promover la justicia social.