

La educación en el centro

Clave de desarrollo en la agenda post 2015



La educación en el centro

Clave de desarrollo en la agenda post 2015

© **Entreculturas**

C/Pablo Aranda 3, 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: Jorge Serrano Paradinas, Entreculturas

Coordinación del proyecto: Valeria Méndez de Vigo, Entreculturas

Autora: Gloria Angulo

Estudios de caso:

España/Internacional: Teresa Cruz, Valeria Méndez de Vigo, Entreculturas

República Dominicana: José Manuel Moreno, Entreculturas

Dirección de arte y diseño gráfico: Maribel Vázquez

Fotografía de portada: Sergi Cámara/Entreculturas

Imprime: Iarriccio Artes Gráficas

Fecha de edición: Septiembre 2015

ISBN: 978-84-608-1536-5

Depósito Legal: M-26326-2015

Agradecimientos:

Magda Pepén, Foro Socioeducativo; Mario Serrano, Sector Social de la Compañía de Jesús en República Dominicana; Javier Cortegoso, Teresa Cruz, Raquel Martín, Irene Ortega, J. Wenceslao Rodríguez Curiel y Carmen Torrens, Entreculturas.

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

La educación en el centro

Clave de desarrollo en la agenda post 2015

estudios e **informes**

índice

Introducción	10
1. ¿Por qué importa la educación?	14
1.1 La educación no es un privilegio: es un derecho humano	16
1.2 La educación es un bien público global	22
1.3 La múltiple incidencia de la educación en el desarrollo	24
2. La educación para todos: discursos y resultados	28
2.1 Un poco de historia: la educación antes de Dakar	30
2.2 El marco educativo global entre 2000 y 2015: Educación para Todos y Objetivos de Desarrollo del Milenio	31
2.3 Progresos en la educación en el mundo en desarrollo	33
2.4 Valoración de las políticas de la Educación para Todos	38
2.5 La nueva agenda en educación para 2030	43
3. Desafíos dentro de los sistemas educativos: equidad y aprendizaje	50
3.1 Persistencia y ampliación de las desigualdades educativas	52
3.2 La elusiva cuestión del aprendizaje	60
4. Desafíos externos: la educación en un mundo complejo	64
4.1 Presiones demográficas sobre la educación	66
4.2 Cambios en el mundo del trabajo y desafíos para la educación	68
4.3 Avance de la privatización en la educación	71

5. La educación que queremos	74
5.1 El propósito de la educación en el siglo XXI	76
5.2 Una mirada a las políticas y modos para hacerla realidad	77
5.3 La educación y la política de cooperación en educación en España	80
5.4 Recomendaciones	84
Sistematización de experiencias educativas	88
– La Campaña Mundial por la Educación: Un movimiento global por la Educación para Todos y Todas (EPT)	90
– La educación en el centro del debate público: El movimiento de reivindicación del 4% en República Dominicana	108
Bibliografía	126



“Yo estaba triste y desesperado al ver que los demás niños de mi edad iban a la escuela... Los días pasaban y yo seguía trabajando en el lavadero de coches, mirando las palabras escritas en las ventanillas de los coches sin alcanzar a entender su significado”.

Muath, estudiante en los programas de alfabetización de la UNESCO en Irak

“Queridas hermanas y hermanos, hace sólo 15 años, cuando el mundo se unió para acordar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los líderes mundiales establecieron metas demasiado bajas.

En los ODM se incluyó el derecho de los niños y niñas a la educación primaria. Sin embargo, los líderes permanecieron en silencio ante su derecho a la educación secundaria, la educación que necesitan para tener éxito en el mundo actual.

El sueño era pequeño, por lo que el resultado también lo fue. Ahora no podemos repetir este error. Debemos apuntar más alto. Debemos prometer que no vamos a aspirar a metas que son fácilmente alcanzables, sino a metas por las que vale la pena trabajar.

El derecho a la educación de millones de niños y niñas ha sido ignorado. Pero ahora es el momento de ponerle fin y debe terminar con nosotros.

Mi mensaje hoy para los líderes mundiales es muy simple: sed niños y niñas por un momento, soñad sin límites. Soñad en grande, así es como seremos capaces de alcanzar mayores objetivos”.

Malala Yousafzai, activista pakistaní y Premio Nobel de la Paz 2014

introducción



Actualmente, 124 millones de niños, niñas y adolescentes están sin escolarizar en el mundo. De estos, 59 millones de niños y niñas no acuden a la escuela primaria y 65 millones de adolescentes no están matriculados en el primer ciclo de secundaria. Pero lo más grave es que, tal y como denuncia UNESCO, estas cifras van en aumento. Hoy hay dos millones más de niños, niñas y adolescentes sin escolarizar que en 2011, cuando esta cifra era de 122 millones. Esto coincide con un drástico recorte de la Ayuda Oficial al Desarrollo internacional a educación desde 2010.

En el año 2000, los líderes mundiales se comprometieron a que, en 2015, todos los niños y niñas en el mundo acudirían a la escuela, pero la realidad, como hemos podido comprobar, es muy diferente. Ese año 2000 se adoptaron los Objetivos de Educación para Todos y Todas, que consagraban el derecho a una educación de calidad para todas las personas. También se acordaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), dos de ellos comprometidos con la educación: el ODM 2, cuyo propósito era lograr la enseñanza primaria universal y el ODM 3, sobre la promoción de la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer, que incluía como meta la paridad de género en todos los niveles de enseñanza. Todos estos compromisos debían alcanzarse en 2015. La fecha de cumplimiento ha llegado y, aunque se han registrado avances, aún nos quedan numerosos retos por afrontar.

2015 es un año histórico: en este año, la comunidad internacional se reunirá en diversas ocasiones para dilucidar las nuevas agendas de Educación y de Desarrollo Global que marcarán la nueva hoja de ruta para los próximos quince años, hasta 2030.

Por ello, desde Entreculturas presentamos este informe titulado **La educación en el centro. Clave de desarrollo en la agenda post 2015**, en el que partimos de la triple naturaleza de la educación como derecho humano, como bien público o bien común global, y como vector del desarrollo, para pasar a hacer un balance sobre los 15 años desde la adopción de los Objetivos de la Educación para Todos y el Marco de Acción de Dakar.

También analizamos los desafíos que afronta hoy la educación en el mundo y presentamos una serie de propuestas políticas y de recomendaciones. El informe acentúa también la participación de la sociedad civil en los procesos educativos y presenta dos estudios de caso: el de la Campaña Mundial por la Educación, a nivel internacional y en España y el del Movimiento por el 4% en Educación de República Dominicana.

Ha llegado el momento de asegurar que el derecho a la educación sea una realidad para los 124 millones de niñas, niños y adolescentes que se encuentran sin escolarizar. Pero no nos vale cualquier educación. La educación por la que optamos debe ser una educación universal, inclusiva, equitativa, de calidad, transformadora y a lo largo de toda la vida para todos y todas. Una educación, en definitiva, que posibilite una vida y un futuro dignos para personas y comunidades.



© Raquel Abad/Entreculturas

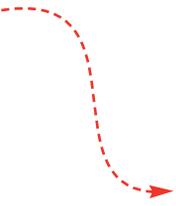
No podemos desaprovechar la oportunidad que nos brinda 2015. Ha llegado la hora de hacer efectivo el compromiso político y social para hacer realidad el derecho a una educación de calidad para todos y todas.

Como señala Kailash Satyarthi, cofundador de la Campaña Mundial por la Educación y Premio Nobel de la Paz 2014: *“Tenemos que tomar la firme resolución de que nuestra generación sea la última en ver el analfabetismo. Demos juntos el paso a ese período de oro cuando nuestros hijos e hijas lean en sus libros de historia: “Existió una vez un mal llamado analfabetismo...”*”

por qué importa la educación

capítulo primero





Es necesario clamar a favor de la educación de todos. Es necesario convencer con datos y con cifras de que la educación es la más importante de las condiciones que empujan el progreso económico. Es necesario persuadir de que todos tenemos sagrados deberes respecto a la educación integral de nuestro pueblo.

José María Vélaz SJ, Fundador de Fe y Alegría. Doce pequeñas charlas para la radio, 1968

La educación es un derecho humano fundamental y un factor esencial para la plena realización de otros derechos. Educar a las niñas y a los niños y hacer posible que desarrollen todo su potencial como personas para llevar una vida plena y productiva, es la primera responsabilidad de toda sociedad. Los beneficios de la educación no se agotan en quien los recibe, sino que se extienden al conjunto de la sociedad y afectan a muy diversas dimensiones del progreso, empoderamiento y bienestar colectivo. Es a los gobiernos nacionales a quienes compete garantizar un sistema educativo justo, inclusivo y de calidad que ofrezca iguales oportunidades para todos. Ahora bien, en un mundo interdependiente como el actual, los beneficios del acceso a una buena educación trascienden los límites de cada país para beneficiar a la humanidad en su conjunto. Por ello, la comunidad internacional ha otorgado a la educación un papel crucial en el desarrollo de los pueblos, situándola como una de las prioridades a las que debe responder la cooperación internacional. Es, en suma, la triple naturaleza de la educación como derecho humano básico, como bien público global y como vector del desarrollo, la que justifica su importancia y su centralidad en el desarrollo.

1.1. La educación no es un privilegio: es un derecho humano

Los derechos humanos representan el reconocimiento de que los seres humanos tienen ciertas necesidades básicas y que estas necesidades dan origen a poderosas obligaciones morales. Los derechos humanos son los 'estándares mínimos' necesarios para vivir una vida de dignidad (Pogge, 2005). Son indivisibles, inalienables y universales: la igualdad ante estos derechos y la no discriminación son características intrínsecas, básicas, de su definición.

Los derechos humanos han sido formal y universalmente reconocidos por todos los países en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. El derecho a la educación, recogido en su artículo 26, proclama que: *'toda persona tiene derecho a la educación'*. En las décadas siguientes, diversos acuerdos y tratados internacionales elaborados en el marco de Naciones Unidas expandieron esta visión, reafirmando y garantizando legalmente el derecho a la educación. En particular, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1966, proporciona una de las visiones más integrales sobre el derecho a la educación, mientras que otros instrumentos normativos posteriores, como la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres, de 1981, y la Convención de los Derechos de la

Infancia, de 1989, incluyen referencias, antes no incorporadas, a la igualdad de género, la no discriminación e inclusión o el reconocimiento de los niños y niñas como agentes activos de su propio aprendizaje.

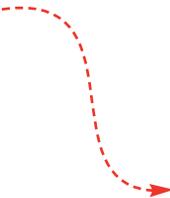
La pertenencia de la educación a los llamados Derechos Económicos, Sociales y Culturales, tradicionalmente considerados 'de segunda generación', conllevó una falta de desarrollo de este derecho y una indefinición de las obligaciones de los Estados. No es hasta finales de la década de los noventa cuando el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos Sociales, Económicos y Culturales (1999) señala que la ratificación de estos tratados obliga a los Estados a: *respetar, proteger y hacer cumplir el derecho a la educación, imponiéndoles deberes concretos y específicos, con independencia de sus sistemas políticos, económicos o culturales*¹.

El Comité plantea un esquema conceptual del derecho a la educación con cuatro características esenciales e interrelacionadas y unos estándares básicos o conjunto de obligaciones mínimas comunes a todos los Estados¹. En concreto, los Estados están obligados a que la educación *esté disponible; sea accesible a todos sin discriminación; sea aceptable en términos de calidad y culturalmente apropiada y esté adaptada a las necesidades concretas de las comunidades*.

Obligaciones de los Estados en relación al derecho a la educación

Dimensiones del derecho a la educación	Obligaciones de los Estados
Disponibilidad	Contar con un número suficiente de instituciones educativas y programas en funcionamiento a través de un sistema público de educación que permita, así mismo, el establecimiento de escuelas privadas.
Accesibilidad	Las instituciones y programas educativos deben ser accesibles a todos, sin discriminación de ningún tipo, incluyendo la accesibilidad física y económica.

¹ Este esquema es conocido como *4A framework* en correspondencia con las cuatro dimensiones que, en inglés, comienzan por la letra A: *Availability, Accessibility, Acceptability and Adaptability*. Fue propuesto por primera vez por la Enviada Especial de Naciones Unidas sobre el derecho de la educación, Katarina Tomasevski, en su informe preliminar de 1999 (UN Doc. E/CN.4/1999/49, chapter II).

**Aceptabilidad**

Tanto la forma como la sustancia de la educación, incluyendo el currículo y los métodos de enseñanza, deben ser relevantes, culturalmente apropiados y de buena calidad, en concordancia con los intereses de los niños y niñas; esto incluye un entorno escolar seguro y sano.

Adaptabilidad

La educación debe ser flexible, de modo que pueda adaptarse a las cambiantes necesidades de las sociedades y de las comunidades y responder a las necesidades de los estudiantes en sus propios contextos culturales y sociales.

Fuente: Adaptado de K. Tomasevski (2001)



Pero los tratados internacionales, también los relativos a los derechos humanos, requieren ser asumidos, adaptados y aplicados a escala de los países; y esa tarea se enfrenta, en ocasiones, a obstáculos de muy diversa naturaleza. Por ejemplo, el acceso a la educación puede ser dificultado en un país por carecer de sistemas de registro de nacimientos o, simplemente, porque las escuelas están demasiado lejos de algunos lugares de residencia. Las niñas pueden ver conculcados sus derechos por sus propios padres cuando éstos dan prioridad a sus hijos varones en la escolarización o los jóvenes no pueden seguir sus estudios porque las universidades han sido cerradas por razones políticas o económicas.

Sólo cuando los estándares mínimos han sido incorporados a las leyes nacionales se está en condiciones más plenas de exigir su desarrollo y aplicación.

Por ello, es esencial que tanto los compromisos políticos, como legales asumidos a nivel internacional se reflejen en las constituciones nacionales y en sus marcos legislativos y administrativos derivados. Es más, esos derechos deben ser traducidos a políticas educativas y a programas gubernamentales que posibiliten que el derecho a la educación se lleve a la práctica.

Además de afectar a los Estados, el reconocimiento de la educación como un derecho humano implica responsabilidades para otros actores internacionales y nacionales. Por ejemplo, las políticas de los organismos intergubernamentales, como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional (FMI), deben permitir que el derecho a la educación sea posible. Esto, a menudo, resulta costoso porque puede interferir con otras de sus políticas, como el cobro de los servicios de la deuda, los programas de ajuste estructural o las políticas de concesión de créditos.

El éxito del FMI, el fracaso de los docentes en Mozambique

Según un estudio llevado a cabo por el Banco Mundial en siete países africanos, Mozambique tiene los profesores peor cualificados.

El estudio, basado en entrevistas a 2.000 profesores, en 200 escuelas, muestra un bajísimo nivel educativo de los profesores de primaria. Como ejemplo, señala que sólo el 65% de los profesores resolvía una resta básica de dos dígitos y cuando se les daba una carta escrita por alumnos de 4º de primaria sólo eran capaces de detectar 2 de los 20 errores de gramática, ortografía o puntuación que contenía. Esta situación es una consecuencia directa de las constantes presiones del FMI para limitar el gasto público en salarios (del cual, los profesores constituyen el más importante componente).

En 2007, el gobierno fue obligado a reducir la formación docente de tres años a sólo uno.

Los profesores de primaria sólo necesitaban tener hasta el primer año de la educación secundaria más un año de formación docente. Con la reducción de su formación se pretendía reducir los salarios pagados. Al tiempo, se impidió al gobierno contratar a otros profesores cualificados (formados en la Universidad Pedagógica) porque su superior nivel educativo obligaba al pago de salarios más elevados.

Fuente: World Bank, 2015

Asegurar el derecho a la educación es también responsabilidad de los padres y madres que deben apoyar y reconocer el derecho a la educación y el valor de ésta para sus hijos. No siempre, sin embargo, los progenitores cuentan con las capacidades necesarias para entender y facilitar este proceso.

Por ejemplo, cuando los padres no han ido a la escuela, la probabilidad de que sus hijos y, en particular, sus hijas asistan disminuye drásticamente. En otras circunstancias, los padres y madres deben cerciorarse de no sobrecargar a sus hijos e hijas con trabajo doméstico u otro tipo de trabajo en detrimento de su escolarización.

Un aspecto esencial, por tanto, para asegurar el derecho a la educación es desarrollar las capacidades de los padres –y, en particular, las madres–, de modo que la privación que ellos experimentaron en su infancia no se transmita a la siguiente generación.



La historia de Maimuna, Nigeria

En donde yo vivo, un pueblo del Estado de Kaduna en el norte de Nigeria, se concede poco valor a la educación. La gente quiere tener éxito, conducir coches deslumbrantes, llevar ropa cara y el último modelo de móvil. En mi comunidad si un padre permite que su hija cumpla 15 años sin estar casada, se le llama irresponsable. Nadie querrá casarse con esa chica.

Yo tenía 14 años cuando la escuela de mi pueblo volvió a abrir. La mayoría de los padres envió sólo a sus hijos pero mi padre, que había tenido que abandonar la escuela de pequeño, tenía clara la importancia de la educación. Así me convertí en la única niña en toda la escuela. Mi profesor se percató de mi interés y me apoyó, corrigiendo mis tareas e, incluso, buscándome en casa cuando yo no iba a la escuela. Cuando llegué a sexto grado de primaria, todas mis amigas ya estaban casadas. Yo le dije a mi padre que quería continuar estudiando.

Los siguientes tres años en la escuela secundaria conté con el apoyo de mi padre y de una ONG –Girl Child Concerns– que ayudaron a pagar mi matrícula y libros y me formaron en habilidades para la vida. Cuando volvía a mi casa, yo enseñaba lo que aprendía a mis parientes más jóvenes y a otras jóvenes ya casadas. Muchas de ellas se han lamentado de haber escogido el matrimonio y no la escuela. Mis hermanas dicen que una vez casadas, todos los días es la misma rutina: tareas domésticas, niños y falta de dinero. Sin embargo, otros parientes me compadecen y me dicen que aprendiendo cosas occidentales me encontraré con un embarazo no deseado.

He decidido estudiar medicina. En mi comunidad vive mucha gente y sólo hay un centro de salud con pocos recursos. La vida aquí es peligrosa y a mi regreso quiero ayudar a las embarazadas, a la gente mayor y a los que no tienen nada.

Fuente: Adaptado de Girls not Brides.

En <http://www.girlsnotbrides.org/girls-voices/maimunas-story-nigeria/>

Por último, a la ciudadanía en su conjunto le corresponde demandar este derecho y exigir su cumplimiento por parte del Estado. Las organizaciones de la sociedad civil tienen un papel muy importante el de supervisar e informar sobre el cumplimiento que hacen los Estados de sus obligaciones; movilizar a la ciudadanía y hacer campañas por el cumplimiento de estos derechos; y, caso de que se hayan producido violaciones, demandar a los Estados ante los tribunales nacionales o, en su caso, internacionales.



Llevemos igualdad, justicia y paz a todos. No son sólo los políticos y los líderes mundiales, todos necesitamos contribuir. Yo. Tú. Es nuestro deber.

Malala Yousafzai, activista pakistaní y Premio Nobel de la Paz 2014



Adoptar un enfoque basado en derechos para la educación

En las últimas dos décadas, se han dado pasos para tratar de vincular los derechos humanos con el desarrollo de modo que los marcos conceptuales de ambas disciplinas estuviesen integrados en la práctica.

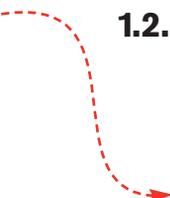
En primer lugar, se constataba que, en muchas ocasiones, las autoridades públicas encargadas de proporcionar estos servicios y satisfacer estas necesidades no eran, necesariamente, sensibles a las necesidades de los pobres, no había un reconocimiento explícito de la complejidad de las barreras económicas, sociales o culturales que impiden a los niños y niñas acceder a una buena educación y, en consecuencia, no se ponían en marcha acciones que permitiesen su superación.

Por otro lado, las organizaciones de la sociedad civil, que llevaban mucho tiempo proporcionando estos servicios y siendo financiadas para ello, eran cada vez más conscientes de que no podían garantizar su provisión de manera indefinida ni debían, tampoco, sustituir al Estado en sus obligaciones.

Se necesitaba, por tanto, un enfoque más amplio que combinase la potencia legal de los derechos humanos con el trabajo a favor del desarrollo y la incidencia política para lograr que los Estados asumieran sus obligaciones y rindieran cuentas a sus ciudadanos. Adoptar un enfoque basado en los derechos humanos supone transitar de un perspectiva basada en la ‘concesión’ a otra que entiende que las personas son sujetos de derechos, los conocen y los ‘demandan’ a aquellos responsables de satisfacerlos. Este enfoque implica cambios profundos en los modos de trabajo de las organizaciones que deben atender no sólo a lo que se logra, sino también a cómo se logra, es decir, acompañando a los niños y niñas, a los jóvenes, a los padres y madres y a las comunidades en la reclamación de sus derechos.

Fuente: Global Campaign for Education and Action Aid (2007)

1.2. La educación es un bien público global



La educación es un bien público, básico y prioritario porque conviene a todos los ciudadanos de igual manera para su vida, para su dignidad y para el ejercicio de una ciudadanía participativa y responsable. A todos nos conviene tener más y mejor educación y que los demás la tengan.

Fe y Alegría, XXXVI Congreso internacional, 2005

El efecto de la educación incide muy centralmente sobre las capacidades y oportunidades futuras de quien la protagoniza. Nos formamos para ampliar nuestro conocimiento, adquirir nuevas destrezas y contar con nuevas competencias, de modo que podamos insertarnos en la sociedad y en la actividad productiva en unas mejores condiciones. Desde esta perspectiva, no cabe duda de que una parte sustancial de los beneficios del proceso formativo son capturados por la persona que protagoniza ese esfuerzo. Ahora bien, ¿acaban ahí los beneficios de la educación? Obviamente no. Cada uno de los miembros de una sociedad experimenta los beneficios que se derivan de que el resto, aquellos con los que interactuamos diariamente, con los que compartimos procesos de decisión y proyectos colectivos, sean gente adecuadamente formada. Una sociedad tendrá un mejor funcionamiento, será más rica y responsable si sus miembros han podido acrecentar sus competencias y capacidades a través de procesos educativos accesibles y de calidad. Así pues, todos nos beneficiamos indirectamente del esfuerzo educativo que hacen otras personas con las que convivimos. Por esta razón, desde la economía, se considera que la educación tiene potentes externalidades positivas, es decir, efectos indirectos que benefician al conjunto de la sociedad.

Es este rasgo el que convierte a la educación en un bien con características parciales de bien público: un bien que, una vez provisto, está a disposición de todos sin exclusión, siendo además su consumo no rival (es decir, el uso que haga uno del bien no impide que otro igualmente lo disfrute). Tómese el aire o la luz del sol como ejemplo de bien público puro. Por sus características, se entiende que sus beneficios como bienes públicos no son apropiables por nadie. Y es ese mismo hecho el que hace que los bienes públicos no sean eficientemente gestionados por el mercado: nadie pagaría por un bien al que puede acceder cualquier otra persona sin haber pagado por ello. Se requiere una respuesta colectiva, a través de las instituciones y de la política pública, para garantizar que el bien esté disponible en las cantidades que la sociedad demanda (Alonso, 2008).

Ahora bien, la educación no es un bien público puro ya que, como se ha señalado, sus beneficios pueden ser apropiados –al menos parcialmente– por quien la disfruta. Es esto lo que permite que en ocasiones se exija, como condición para la prestación del servicio, su pago (total

o parcial) por parte de quien lo recibe (o por sus familias), posibilitando de este modo la existencia de segmentos del sistema educativo privatizados en múltiples países. En suma, la educación tiene rasgos compartidos de bien privado y de bien público (Labaree, 1997).

Hay dos precisiones adicionales de importancia que afectan a esta caracterización de la educación. Como antes se argumentó, **los beneficios del proceso educativo no se agotan en quien lo recibe: alcanzan al conjunto de la sociedad.** Si se dejase su provisión a la elección individual, los individuos sólo pagarían por los beneficios directos que reciben, sin considerar los beneficios colectivos derivados. De este modo, por ejemplo, si se dejase la educación a la provisión privada habría sectores sociales deseosos de formarse que carecerían de los recursos para pagar las tasas escolares o para mantenerse durante el proceso formativo, y, al mismo tiempo, podría haber jóvenes que abandonarían sus estudios para insertarse en el mercado laboral a la búsqueda de un más inmediato rendimiento privado de su esfuerzo. El resultado en ambos casos es que los niveles de provisión de educación serían inferiores a lo socialmente óptimo y la sociedad resultaría perjudicada ya que parte de su juventud carecería de las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos responsables y contribuir al progreso social. Para evitar esta situación se requiere que la educación sea de responsabilidad pública, para que sea el Estado quien garantice que las preferencias colectivas se impongan sobre los intereses privados. Esto es especialmente importante en aquellos componentes del sistema educativo con mayores externalidades sobre la sociedad, lo que acoge un amplio tramo que se extiende desde la educación infantil hasta la secundaria.

Como antes se ha señalado, **los mercados no proporcionan un acceso equitativo a la educación, excluyendo a aquellos que no tienen posibilidad de pagar los servicios formativos** (si estos fueran privados) (Kaul, Grunberg and Stern, 1999). La exclusión de la educación no sólo genera injustificadas desigualdades sociales que se prolongan en el tiempo, sino también costes para el progreso colectivo al desaprovechar las potencialidades de una parte de la sociedad. Por ello, como todo aquello que se desea universalmente accesible, su gestión no puede dejarse al mercado, teniendo que ser las autoridades públicas las que se encarguen de garantizar su provisión. En esta línea, UNESCO (2015a), en su reciente Informe *Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?* sugiere reconocer a la educación y el conocimiento como “bienes comunes globales”. Se entiende como tales aquel tipo de bienes públicos que son intrínsecamente compartidos por todas las personas, de una forma indivisible. Son bienes (como la cultura, los valores o el sentido de la justicia) que se realizan en las relaciones mutuas a través de las cuales las personas y las colectividades alcanzan su bienestar. A través de este concepto, UNESCO reafirma la dimensión colectiva de la educación como empresa socialmente compartida, respetuosa con las especificidades de cada comunidad o colectivo social, al tiempo que enfatiza el carácter humanista, obligadamente incluyente y participativo del proceso formativo. Estos mismos rasgos subrayan la responsabilidad que los Estados tienen en el diseño, regulación y supervisión de la oferta educativa, a todos sus niveles y con independencia de que en la provisión

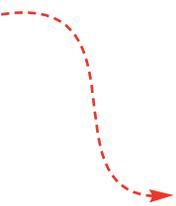
de ciertos segmentos participen actores no públicos (UNESCO, 2015a). Por estas razones, la educación tiene características “adquiridas” de bien público. Aún cuando podría ser técnicamente excluible (que es lo propio de un bien privado), por las cruciales funciones que cumple en los procesos de desarrollo de las personas y de las sociedades, se ha asumido –y traducido al derecho– que la educación sea un bien accesible para todos sin posibilidad de exclusión.

Ahora bien, en un mundo globalizado como el actual, los rasgos y efectos anteriormente atribuidos a la educación trascienden las fronteras nacionales. A todo país le interesa que sus vecinos sean responsables y bien formados, dispuestos a una respuesta cooperativa frente a los problemas compartidos. Por este motivo, **la educación se conforma como un bien público de naturaleza global**. Y es esta también la razón que justifica que la comunidad internacional se sienta responsable de poner los medios para que los países con limitaciones severas de recursos puedan proveer a sus sociedades de este servicio básico. En Entreculturas consideramos que la educación como derecho humano debe ser entendida como **un bien público que permita a las personas valorar, comprender y respetar los demás derechos humanos en plenitud**. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida en que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todas las personas y a lo largo de la vida (Entreculturas, 2011).

1.3. La múltiple incidencia de la educación en el desarrollo

Las ideas de Amartya Sen (2000) sobre las capacidades de las personas y la justicia social componen el fundamento conceptual de la noción de ‘desarrollo humano’. Por este concepto, que aparece por primera vez en el Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de 1990, se entiende el proceso de ampliación efectiva de la libertad de las personas, de sus capacidades y opciones para llevar a efecto aquello que valoran.

Desde esta perspectiva, desplegar las capacidades innatas de todos los seres humanos constituye el núcleo del proceso de desarrollo. Trabajar a favor del desarrollo implica remover los obstáculos –el analfabetismo, la mala salud, la discriminación por razón del género, la degradación medioambiental, la ausencia de recursos o la falta de libertades civiles y políticas– que dificultan llevar la vida que uno valora. En este proceso, **la educación es un medio indispensable, un derecho ‘habilitante’ para la realización de otros derechos y libertades humanas**. A esta dimensión de la educación se alude cuando se argumenta que la conquista de crecientes grados de libertad está relacionada con el desarrollo de las aptitudes propias del ser humano, de sus talentos y facultades. La educación tiene un papel central, no sólo en posibilitar el acceso al acervo de conocimientos y saberes acumulados por las sociedades sino, sobre todo, en el desarrollo de las aptitudes y capacidades humanas (Nussbaum, 1999).



“Ser capaz de usar los sentidos, ser capaz de imaginar, de pensar y de razonar y hacer todas estas cosas... de una manera consciente y cultivada por una educación adecuada”.

Martha Nussbaum, *Sex and Social Justice*, 1999

Numerosos estudios han probado la amplia gama de beneficios que la educación proporciona para el crecimiento económico, la reducción de la pobreza, la salud, la actitud responsable ante los hijos o la emancipación de las mujeres (UNESCO, 2015b). Otros beneficios, aunque más difíciles de medir, están relacionados con la cohesión social e incluyen la mejora de la calidad de la democracia y la gobernabilidad a través de la estabilidad política y la promoción de formas no violentas de resolución de conflictos. El crecimiento económico es necesario, aunque no sea suficiente, para reducir la pobreza: la educación permite generar una mano de obra más formada y flexible, de más elevados niveles de productividad y con una mayor disposición para promover e integrar prácticas innovadoras en los procesos de producción. La nueva visión de la teoría del crecimiento subraya el papel determinante que tiene el capital humano, la formación de las personas, en la dinámica económica.

Pero, además, **la educación constituye el principal medio por el que las personas adultas, en particular las mujeres, y los niños y niñas, pueden superar la pobreza y obtener los medios para participar plenamente en sus comunidades.** La adquisición de competencias para leer y escribir y ciertas habilidades numéricas posibilita a las personas más vulnerables aumentar su productividad y, por tanto, generar mayores ingresos. En Uganda, por ejemplo, los propietarios de pequeños negocios que habían terminado la educación primaria ganaban un 36% más que aquellos sin educación; unas ganancias que se incrementaban en un 56% para aquellos con educación secundaria (Fox y Sohnesen, 2012).

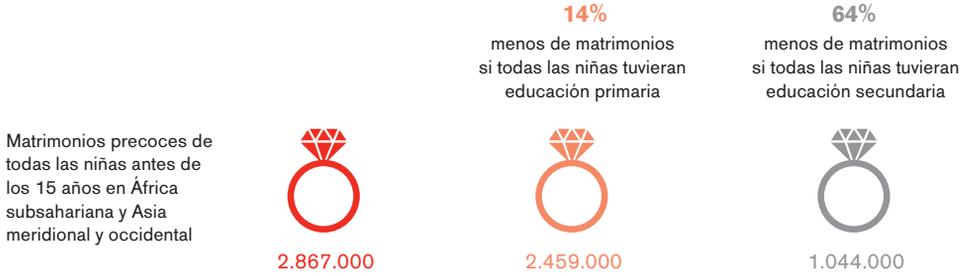
Algunos de los beneficios más directos de la educación están relacionados con la mejora en los indicadores demográficos y de salud. Un mayor nivel educativo, en particular entre las mujeres jóvenes, ha demostrado contribuir positivamente a la transición demográfica: se incrementa la edad de matrimonio y también mejora el conocimiento de los modos de contracepción, lo que conduce a menores niveles de fertilidad y a una reducción en las tasas de crecimiento poblacional (Ferre, 2009) (Gráfico 1).

La educación permite que los hogares pongan en práctica medidas preventivas de salud como la vacunación, una adecuada nutrición y prácticas de higiene más saludables. Existen evidencias claras sobre el estrecho vínculo entre la educación de las madres y la mortalidad infantil: un niño cuya madre sabe leer tiene un 50% más probabilidades de sobrevivir hasta los cinco años (UNESCO, 2014). A un mayor nivel educativo de las madres, menor probabilidad de padecer enfermedades (neumonía, diarrea) causantes de las elevadas tasas de mortalidad infantil y mayor aplicación de medidas preventivas contra enfermedades como la malaria o el VIH-Sida.

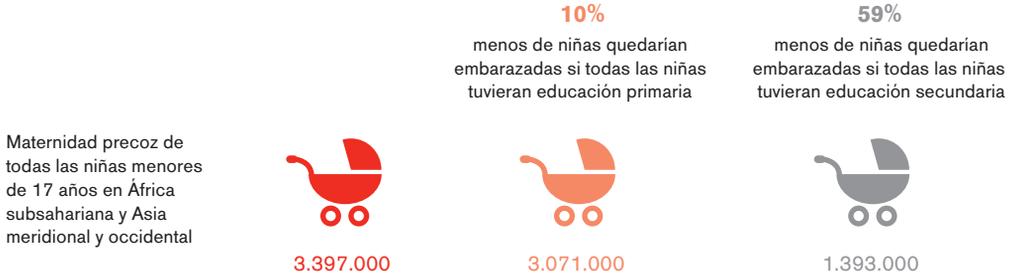
Gráfico 1. La educación disminuye los matrimonios y la maternidad precoces

Las mujeres con niveles superiores de educación tienen menos probabilidades de casarse o tener hijos a una edad temprana

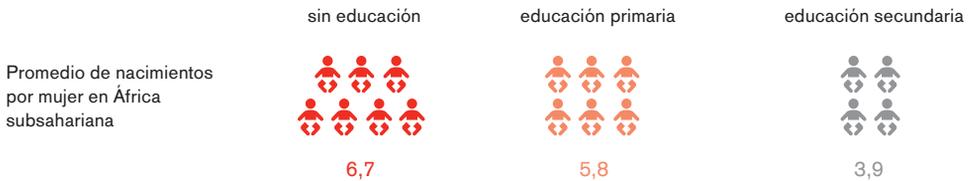
Matrimonio precoz



Maternidad precoz



Tasa de fecundidad*



* La tasa de fecundidad es el número medio de hijos que una mujer daría a luz a lo largo de su vida.

Fuente: Adaptado de UNESCO, 2014.

Más allá de las múltiples externalidades positivas que tiene para el desarrollo, la educación contribuye al avance de los derechos de las niñas y las mujeres, promoviendo sus capacidades de realización personal y de participación en la vida pública. Las mujeres analfabetas se ven, a menudo, privadas de sus derechos. No ser capaz de leer o escribir es un enorme obstáculo para las mujeres más desfavorecidas, pues les impide reclamar y hacer uso de sus derechos y limita sus posibilidades de participar en el espacio político y de expresar sus demandas de forma efectiva.



'Asistí a la escuela hasta el tercer grado pero no pude continuar porque mi familia era pobre y olvidé el alfabeto. Trabajo como agricultora en la tierra de otro dueño, no sé cuántos vegetales cultivo y cuánto gano al día ya que no puedo leer, escribir ni calcular para poder registrarlo. Por eso me gustaría aprender.'

Yem Chanda, madre de tres niños en Kdey Chass, Camboya (From Access to Equality, UNESCO)

Las habilidades que la educación proporciona permiten a las personas participar en los debates, en las instituciones y en los procesos políticos, de los cuales, los no educados están, normalmente, excluidos. La educación se percibe, por tanto, como un medio para el incremento de la autoconfianza, y para la reducción de la vulnerabilidad. En este sentido, la educación favorece la democracia y la participación de todos en la construcción de la ciudadanía. Por ejemplo, unos niveles de educación más elevados están relacionados con una mayor tasa de votación y, en general, con una mayor participación en los debates de las organizaciones e instituciones de la vida comunitaria. Aún cuando un bajo nivel educativo no lleva automáticamente al conflicto es un factor de riesgo importante. Se ha estimado que si la tasa de escolarización masculina en secundaria se incrementase en 10 puntos de media, el riesgo de guerra declinaría en una cuarta parte (UNESCO, 2014).



La educación es la clave para los derechos humanos y el desarrollo. Cuando la puerta de un aula se abre para un niño o una niña, un millón de oportunidades se abren. No hay otra herramienta tan poderosa como la educación para romper las cadenas de la esclavitud mental y social. La educación es el requisito previo para la justicia social y económica, las sociedades sostenibles y la democracia efectiva. No hay una fuente de luz tan luminosa como la educación. Uno no puede imaginarse la belleza en una sociedad sin educación.

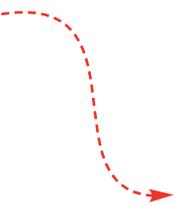
Kailash Satyarthi, cofundador de la Campaña Mundial por la Educación y Premio Nobel de la Paz 2014

la educación para todos:

discursos y resultados

capítulo segundo





Hemos dado ya muchos pasos en la dirección correcta. Ahora es el momento de dar un salto.

Malala Yousafzai, activista y Premio Nobel de la Paz 2014

2.1. Un poco de historia: la educación antes de Dakar

Tras la Segunda Guerra Mundial el proceso de descolonización inauguró una época de entusiasmo generalizado por el potencial de los derechos humanos. La educación era percibida como un elemento central, promotor de la mejora de las condiciones humanas y facilitador de la construcción de la identidad nacional. Este ideal acabará inspirando a un amplio número de naciones en desarrollo a implicarse en programas masivos de alfabetización y en la expansión de sus sistemas educativos (Draxler, 2015). Pero es en las décadas de los 70 y 80 cuando la educación cobra relevancia, si bien, desde diferentes perspectivas conceptuales. Una primera corriente, liderada por el Banco Mundial, argumenta que la inversión en educación, en particular en la educación primaria, se justifica por sus elevadas tasas de retorno y su impacto positivo sobre la productividad y el crecimiento económico al generar el capital humano requerido. En medio de este discurso económico, UNESCO publica en 1972 el informe Faure –*Learning to Be/Aprender a ser*– que afirma el derecho de cada persona a recibir una educación que desarrolle su pensamiento crítico y le permita el pleno desarrollo de su potencial individual. Señala, además, que el *aprendizaje a lo largo de la vida* debería ser la piedra angular de los sistemas educativos (Faure, 1972). Y, ya a mitad de los 70, auspiciado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aparece el enfoque de las ‘necesidades básicas’ que pretende unir los argumentos económicos con un enfoque más ‘humanista’ dirigido a garantizar la provisión de los servicios básicos, incluida la educación, para todos. Este enfoque considera, además, que el desarrollo puede ser cuantificado y medido, auspiciando las primeras metas en el ámbito de las necesidades básicas y la elaboración de instrumentos para su medición (Emmerij, 2012).

La **Conferencia Mundial de Educación para Todos**, de 1990, convocada en Jomtien (Tailandia) por cuatro agencias de Naciones Unidas, 155 gobiernos y 150 Organizaciones No gubernamentales (ONG), inaugura una década de grandes conferencias internacionales. La Declaración allí acordada afirma que la educación es un derecho humano y destaca la importancia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niñas, niños, jóvenes y adultos, así como la equidad en el acceso y la calidad de la educación e insiste en el papel de los ámbitos no formales como espacios de aprendizaje (Angulo, 2001). El foco de Jomtien es la educación básica entendida como: *aquella que habilita para adquirir un nivel básico de conocimientos, valores y capacidades necesarias para el desarrollo personal y social y para participar plenamente en la sociedad* (UNESCO, 1990 Declaración Mundial de la Educación para Todos).

Además de la educación primaria, la educación básica incluye la educación de la primera infancia, la alfabetización y la formación en competencias a jóvenes y adultos. En Jomtien no se acordaron objetivos ni metas globales concretas; al contrario, se recalcó que eran los Estados los responsables de planificar la expansión de sus sistemas educativos y de establecer sus propios objetivos (Unterhalter, 2014).

Pero el progreso realizado durante la década resultó lento, muy lejos de las expectativas creadas durante la Conferencia y, a finales de los noventa, existía una considerable frustración en buena parte del movimiento Educación para Todos (EPT). Algunas voces apuntaban a que las limitadas capacidades de los Estados y la falta de seguimiento de los compromisos era lo que había impedido una adecuada planificación y provisión educativa. Otras situaban la crítica en cómo se habían minimizado y reducido las expectativas de la agenda: la visión amplia de la educación se había transmutado en la universalización del acceso a la educación primaria; se había acentuado la separación entre los entornos formales e informales del aprendizaje y se había desatendido la noción de aprendizaje a lo largo de la vida (Torres, 1999).

Al mismo tiempo, la sociedad civil comenzó a ejercer presión sobre gobiernos y agencias multilaterales, vinculando el acceso a la educación con la condonación de la deuda, con una mayor equidad y con el incremento de la ayuda. En 1999, una red transnacional de ONG y sindicatos de la enseñanza estableció la Campaña Mundial por la Educación (CME) con el objetivo de asegurar que en el Foro Mundial de Dakar se adoptaran compromisos viables para lograr los objetivos de la Educación para Todos.

2.2. El marco educativo global entre 2000 y 2015: Educación para Todos y Objetivos de Desarrollo del Milenio

Entre 2000 y 2001, los discursos sobre las políticas educativas de la década anterior cristalizaron en dos propuestas alternativas de política educativa global con objetivos, en parte, coincidentes. La primera de ellas se reafirmaba en la visión amplia de la EPT, aludiendo a distintos ámbitos y formas de educación y definía metas e indicadores para algunos de sus objetivos. La segunda se focalizaba fundamentalmente en el acceso universal a la educación primaria y en su precisa medición y se materializaba en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Esta segunda agenda acabará siendo la referencia dominante en los siguientes quince años.

La primera opción fue elaborada en la revisión de la EPT, que tuvo lugar en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar de 2000 y se concretó en el Marco de Acción de Dakar, que proponía seis objetivos: atención y educación de la primera infancia; acceso a una educación primaria obligato-

ria y gratuita; adquisición de competencias de los jóvenes; educación y alfabetización de los adultos; paridad e igualdad de género y mejora de calidad de la educación, incluyendo la medición de los resultados del aprendizaje². La lógica tras el Marco de Acción de Dakar era que la agenda de EPT sería sostenida por la actuación coordinada de las cinco agencias de Naciones Unidas convocantes y del Banco Mundial, al tiempo que los gobiernos donantes se comprometieran a financiar aquellos planes nacionales de educación viables. Se preveía la creación de un mecanismo de financiación global –que resultaría posteriormente en la Iniciativa para la Vía Rápida/*Fast Track initiative (FTI)*³– y un Informe de Seguimiento Global de la Educación para Todos que ejercería de mecanismo de reporte de los avances.

El segundo marco, asociado a los ocho objetivos ODM, se define en 2001. Por lo que se refiere a la educación, los objetivos se concretan en: la finalización de un ciclo completo de enseñanza primaria (ODM2) y la eliminación de las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria (ODM3) para 2015.

Las razones que motivaron la selección de estos objetivos y metas y el consiguiente adelgazamiento de la agenda EPT de Dakar no resultan totalmente evidentes, más allá del deseo de fijar una acotada relación de objetivos compartidos globalmente. Al contrario que el marco de Dakar, que emergió de un amplio proceso consultivo, los ODM serían el resultado del trabajo de un grupo más limitado de funcionarios internacionales que, en buena parte, expresaban las prioridades de los donantes ya anticipadas en los Objetivos de Desarrollo Internacional fijados por el Comité de Ayuda al Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1996 (Unternhalter, 2014).

Es posible, también, que la disponibilidad de indicadores para medir el impacto –la tasa neta de escolarización y de finalización de la educación primaria para el ODM2– influyera en la selección de objetivos realizada.

2 Los 6 objetivos adoptados en Dakar fueron: 1) expansión y mejora de la protección y educación de la primera infancia, en particular para los más vulnerables y en situación de desventaja; 2) asegurar que para 2015 todos los niños, particularmente las niñas, niños en circunstancias difíciles y aquellos pertenecientes a minorías étnicas tengan acceso y finalicen una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad; 3) asegurar que las necesidades de todos los jóvenes y personas adultas estén satisfechas a través de un acceso equitativo a programas de aprendizaje y de competencias para la vida adecuados. 4) aumentar de aquí al 2015 el número de personas adultas alfabetizadas en un 50%, en particular, mujeres, y facilitar a todas las personas adultas un acceso equitativo a la educación básica y continua; 5) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria en el año 2005 y lograr en 2015 la igualdad de género en educación garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento y 6) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

3 FTI es la sigla en inglés de *Fast Track Initiative*. Este mecanismo ha sido posteriormente renombrado *Global Partnership for Education (GPE)*, en español: *Alianza Mundial por la Educación (AME)*.

En todo caso, lo que tanto el Marco de Acción de Dakar como la agenda de los ODM traslucen es el efecto de la globalización en el establecimiento de una política educativa global que acabará condicionando la actuación de los Estados, en particular de aquellos más dependientes de la ayuda internacional. En este entorno globalizado, las prioridades de las agencias de Naciones Unidas y de nuevos actores como la OCDE adquirirán mayor relevancia, se internacionalizarán las soluciones educativas y se legitimará el papel del mercado en la provisión de educación (Verger, Novelli and Kosar 2012).

2.3. Progresos en la educación en el mundo en desarrollo⁴

A la altura del momento actual ya se sabe que los objetivos de la EPT y los ODM en educación no se van a cumplir en 2015, aunque se han registrado progresos notables en algunos ámbitos cruciales. En particular, se ha avanzado en el acceso universal a la educación primaria y dos tercios de los países están a punto de lograr la paridad de género en primaria y secundaria. La agenda de EPT incluía metas e intervenciones en otras etapas de los sistemas educativos donde, globalmente, los progresos han sido escasos. Además, sobresalen otros dos aspectos: por un lado, la insuficiente insistencia en la calidad de la educación evidenciada en los pobres resultados de aprendizaje de muchos países; por otro, las amplias y persistentes desigualdades educativas que están privando a millones de niñas, niños, jóvenes y adultos de acceder a una educación de calidad. Un rápido análisis de los datos puede proporcionar un balance de dónde nos encontramos.

Educación y cuidado de la primera infancia: Rápido progreso, pero desigualmente repartido

La primera infancia es un estadio crítico del desarrollo humano pues es cuando se establece la arquitectura cerebral que sustenta un amplio rango de habilidades tempranas, cuyo alcance perdurará a lo largo de su vida (Learning Metrics Taskforce, 2014).

Está demostrado que **acceder tempranamente a la educación reglada favorece la posterior educación integral de los niños y niñas**, especialmente de los que provienen de entornos sociales más desfavorecidos, mitigando el fracaso escolar. Sin embargo, la oferta pública de educación de la primera infancia en los sistemas públicos es escasa y de desigual calidad, con déficits importantes de coordinación con otros sectores –salud, protección social– necesarios para proporcionar el adecuado desarrollo social, emocional y cognitivo en esta etapa.

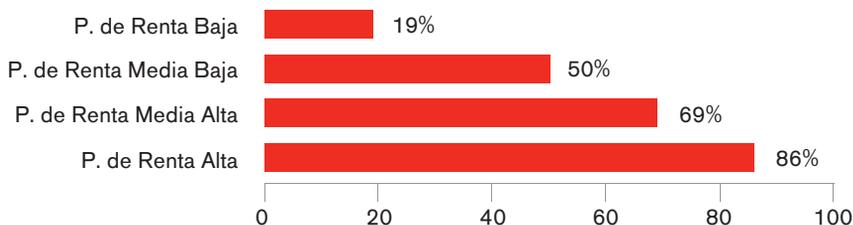
⁴ Esta sección descansa, salvo cuando se indique lo contrario, en el Informe de Seguimiento Global (ISG) de la Educación para Todos (EpT) 2000-2015 de UNESCO (2015).

Por ello, son los sectores más desfavorecidos, los que siguen presentando un mayor riesgo de ser excluidos –siendo, paradójicamente, los que más se beneficiarían– en todas las regiones del mundo de esta etapa educativa, aunque con diferentes porcentajes.

Globalmente, la matriculación en educación infantil se expandió de forma notable, pasando del 33% en 1999 al 54% en 2012. El aumento fue importante en algunos países de renta media pero, en los países de renta baja, más del 80% de los niños y niñas no tenían acceso a este nivel educativo (Gráfico 2).

Las regiones con menores tasas de cobertura son África subsahariana (20%) y los Estados árabes (25%). Dado que a esta etapa se destina globalmente menos del 5% de todo el gasto público en educación, gran parte de la oferta en este nivel es privada. En consecuencia, la población más vulnerable y que más se beneficiaría de esta educación, acaba siendo excluida.

Gráfico 2. Desigual matriculación en educación infantil según renta de los países



Fuente: Elaborado en base a datos de UNESCO, 2015: ISG 2000-2015.

Educación Primaria: A pesar de su prioridad, la meta de la educación primaria universal no será alcanzada

La proporción de países que ha logrado la escolarización primaria universal aumentó del 30% en 1999 al 50% en 2011... Pero se estima que, en 2015, 1 de cada 6 niños –o casi 100 millones– no habrá completado la educación primaria.

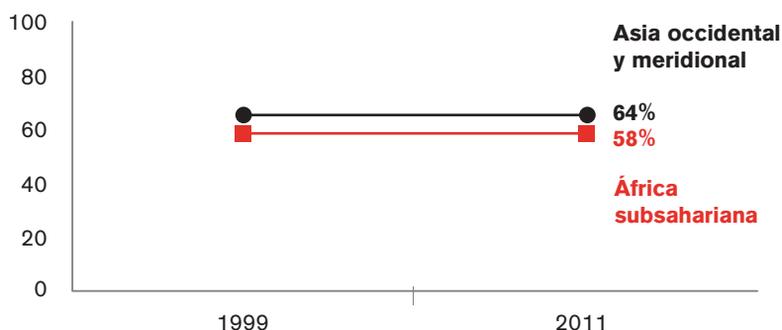
UNESCO, 2015

La tasa neta global de matriculación en primaria, 91%, refleja la prioridad otorgada a este objetivo en la agenda EPT y en los ODM y, también, el éxito de las políticas educativas. En concreto, se ha logrado reducir el número de niños fuera de la escuela de 108 millones, en 1999, a 59 millones, en 2013. Es África subsahariana la región responsable de la mitad de esta mejoría, seguida de Asia Occidental y Meridional. La eliminación de las tasas de matrícula ha sido un factor importante en este progreso como también, aunque en menor medida, algunos programas enfocados a estimular la demanda de educación (alimentación escolar, transferencias condicionadas). No obstante, desde 2007 se ha producido una desaceleración en el crecimiento de las tasas de matrícula, y aunque los cambios demográficos puedan ser parte de la explicación, no son, probablemente, el único factor.

Los niños y niñas que siguen fuera del sistema escolar son aquellos que se enfrentan a barreras específicas que exigen acciones concretas y focalizadas. Se estima que unos **59 millones de niños y niñas están fuera de la escuela elemental**, 30 millones en África subsahariana y 10 millones en Asia meridional y occidental, muchos en países afectados por conflictos donde los progresos son difíciles. Se prevé, además, que unos 24 millones de esos niños y niñas (el 41%) nunca irán a la escuela (UNESCO, 2015c).

Más allá de la matriculación, el abandono escolar, en particular en los países de renta baja de África subsahariana, es un grave problema: en promedio, sólo el 59% de los niños y niñas que comenzaban el primer nivel, alcanzaban el último grado en 2009. Este hecho afectaba muy especialmente a aquellos que habían empezado la escuela a una edad tardía (Gráfico 3). Para muchos de ellos no hay segunda oportunidad; son escasos los programas y estructuras educativas no formales enfocados a proporcionar las competencias básicas o la formación para el trabajo a los niños, niñas y jóvenes fuera de la escuela (UNESCO, UNICEF, 2013).

Gráfico 3. Sin cambios en el % de escolares que llegan al último curso de primaria



Fuente: UNESCO, 2015.

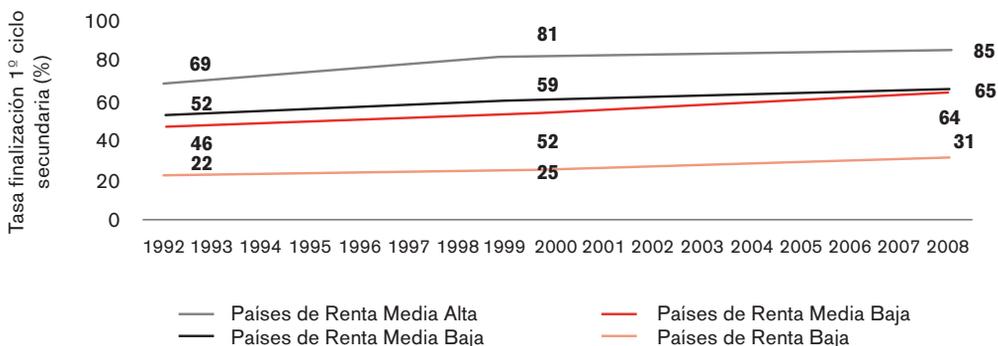
Aprendizaje de jóvenes y personas adultas: Aumento de adolescentes en secundaria

Valorar los avances en este objetivo ha resultado complejo por la falta de consenso sobre el concepto 'competencias para la vida' y de indicadores que midan la adquisición de esas habilidades básicas. El indicador más ampliamente disponible, la tasa bruta de matriculación en el 1^{er} ciclo de secundaria, se incrementó notablemente, pasando del 71% al 85% entre 1999 y 2012, llegando a duplicarse en África subsahariana. A ello ha contribuido el que la educación primaria se hiciera progresivamente gratuita en más de 90 países y, en 20 de ellos, obligatoria. En el 2^o ciclo, todavía son limitados los niveles de acceso y el incremento de la matriculación global pasó del 45% al 62% en el mismo período.

Este aumento de la escolarización en secundaria se ha traducido en un menor número de adolescentes fuera de la escuela: unos 65 millones en 2013 respecto a 101 en 1999 que, en su mayor parte, se concentran en Asia meridional y occidental y en África subsahariana. La tasa de finalización es, sin embargo, muy baja, estimándose que 1 de cada 3 personas en los países de renta media y baja no finaliza el primer tramo de la secundaria (Gráfico 4). Las tasas de escolarización en educación secundaria continúan en un nivel muy inferior a las registradas en educación primaria. En 2013, las probabilidades de quedar sin escolarizar de los adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria (normalmente, de 12 a 15 años) fueron casi dos veces superiores a las de los niños y niñas en edad de cursar primaria (UNESCO, 2015).

Gráfico 4. Sólo dos de cada tres adolescentes terminan el primer ciclo de la educación secundaria en los países de renta media y baja

Tasa de finalización del primer ciclo de secundaria en países de renta media y baja, 1992-2008



Fuente: UNESCO, 2015.

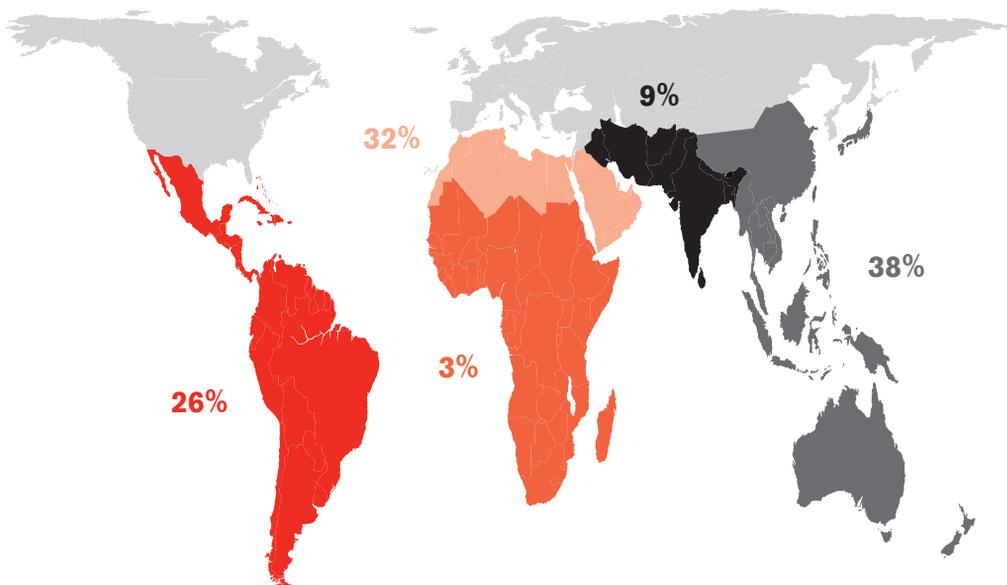
Educación y alfabetización de personas adultas: Sin avances en la reducción del número de mujeres y hombres analfabetos

El número total de personas adultas analfabetas se mantiene constante desde 2000 en unos 781 millones, de los cuales dos tercios son mujeres. Las proyecciones entre ese año y 2015, indican que la tasa de analfabetismo de adultos se habrá reducido en un 23%, menos de la mitad de la meta inicial del 50% y, fundamentalmente, porque un mayor número de jóvenes ya educados llegaron a la edad adulta.

La mayor parte de este aumento se dio en los Estados árabes, en América Latina y en Asia oriental (Gráfico 5), pero el progreso en la reducción de la brecha de género ha sido desigual y es en Asia occidental y meridional donde el índice de paridad de género (0,70) es más bajo.

A pesar de la nula prioridad otorgada a este objetivo en la agenda EPT, se han producido avances en la concepción de los programas de alfabetización –uso de lenguas maternas; atención al uso, mejora y retención de las competencias adquiridas– y en su medición.

Gráfico 5. Porcentaje de reducción del analfabetismo por regiones desde 2000



Fuente: UNESCO, 2015. Boletín de calificaciones del Objetivo 4 2000-2015.

Educación superior: Lenta expansión, con un protagonismo creciente del sector privado

El progreso en la cobertura de la educación superior (de grado y postgrado) ha sido muy lento. Las tasas de matriculación en los países en desarrollo son del 18% frente al 67% del mundo desarrollado, pero en algunas regiones, como en África subsahariana, la tasa ronda el 6%. La demanda de estudios en este nivel no ha hecho más que crecer, con el sector privado liderando la oferta educativa, en particular, en América latina y Asia oriental. La desigualdad en el acceso –al asumir las familias los costes educativos– y la incierta calidad de algunas de las instituciones educativas son algunos de los rasgos de este creciente boom educativo.

2.4. Valoración de las políticas de la Educación para Todos

Más de dos décadas después del establecimiento de la agenda de Educación para Todos, cabe preguntarse en qué grado los compromisos y las prioridades que se adoptaron en Jomtien y se refrendaron en Dakar se trasladaron a cambios en las políticas y prácticas de los gobiernos nacionales y, también, de las instituciones y organizaciones internacionales.

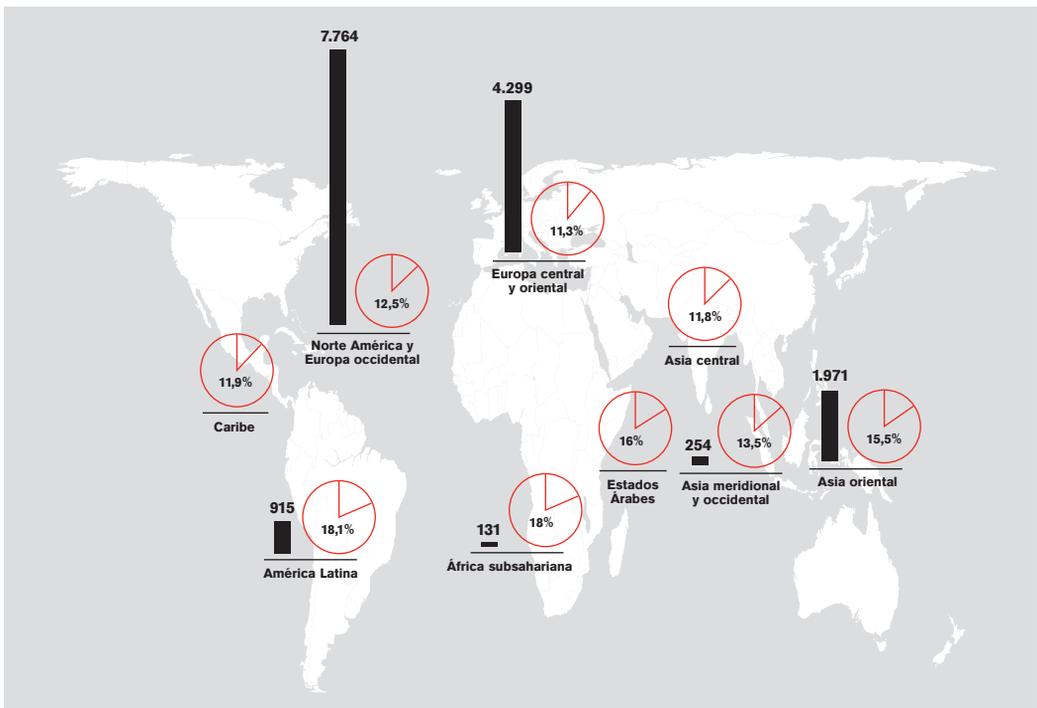
Impacto desigual de la agenda educativa en las prioridades nacionales

En términos generales, existe cierto acuerdo en que los objetivos de Dakar y, posteriormente, los ODM contribuyeron a una planificación educativa más estratégica y focalizada en muchos países lo que, a su vez, pudo ayudar al progreso en algunas de las metas. Pero, asimismo, se asume que la agenda de EPT sufrió una vez que los ODM se convirtieron en la narrativa de desarrollo dominante en educación (UNESCO, 2015). La atención a la educación primaria era relevante para los países más pobres –así como para algunos donantes deseosos de apoyar este objetivo–, pero resultaba poco adecuada para muchos países de renta media –de América Latina y de Asia oriental– que habían logrado ya –o estaban próximos a lograr– esa meta y que afrontaban otros desafíos ligados a la calidad de los aprendizajes o a la necesidad de expandir y modernizar los sistemas de educación secundaria y de formación técnica y profesional. Conforme el interés de los países se evaporaba, igualmente perdía relevancia global la agenda de EPT.

Tras Dakar, la financiación pública de la educación aumentó globalmente aunque no como resultado de una mayor prioridad de la educación, sino del más intenso crecimiento económico de la mayor parte de las economías en desarrollo. De hecho, la prioridad de la educación en el gasto público apenas cambió entre 1999 y 2012 –un incremento del 0,8% del PNB en los países de renta baja y un 0,5% en los de renta media-baja (UNESCO, 2015)–. Globalmente, en 2012, la educación absorbía el 13,7% del presupuesto público, por debajo del 15% recomendado en Dakar, aunque con enormes variaciones entre regiones y países. La eliminación de las tasas esco-

lares en primaria tampoco se tradujo necesariamente en mayores recursos por alumno. En algunos países, el gasto per cápita en educación ha sido regresivo, con mayores cuotas en el segundo tramo de secundaria y en la educación superior que en la primaria y primer tramo de la secundaria (Gráfico 6). En general, en los países de renta baja el grueso del presupuesto (en torno al 80%, frente al 65% en los países de renta alta) se destina a gastos corrientes, es decir, salarios, por lo que el margen para invertir en equipamiento, libros de texto o formación docente es muy escaso. La eficiencia en el gasto público es muy mejorable: además de prácticas corruptas, el absentismo de parte del profesorado o una rígida planificación de los gastos de las escuelas afecta negativamente a la eficiencia del sistema. Apenas ha habido avances en asignar los recursos de acuerdo a las diferencias entre escuelas, regiones o grupos en desventaja. De hecho, cuando el sistema educativo no es suficientemente redistributivo, la carga se traspasa a los hogares. En un análisis de 50 países, el gasto de los hogares en educación supuso, de media, un 31% del total. Y en casi un cuarto de los países los hogares gastaban más en educación que los gobiernos (UNESCO, 2015).

Gráfico 6. Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total y gasto público en educación primaria por alumno



Fuente: Carbonnier, Carton and (2014) con datos de UNESCO 2013-14 en dólares constantes de 2010.

Insuficiente visibilidad y financiación de la educación a nivel internacional

El movimiento EPT ha estado encabezado por UNESCO que, por diversas razones –su creciente politización, escasa eficacia interna, falta de recursos– no ha ejercido el liderazgo necesario, limitando la visibilidad de la agenda EPT (Burnett, 2014). Algunas de las agencias convocantes de Dakar, como UNICEF y el Banco Mundial, incrementaron paulatinamente su influencia y financiación al sector, al tiempo que surgían nuevos foros, como la Iniciativa del Secretario General de NU, *Educación primero*, o se activaban otros ya existentes, como la Alianza Mundial por la Educación (*Global Partnership for Education*), sucesora de la FTI, dando lugar a una plétora de iniciativas y actividades insuficientemente coordinadas. Por último, es notoria la creciente expansión de las actividades educativas de la OCDE hacia los países en desarrollo, en particular, los países de renta media que no son miembros del organismo.



Una Alianza Mundial para la Educación más focalizada

De acuerdo a lo previsto en Dakar, en 2002 se creaba la Iniciativa para la Vía Rápida (FTI), el único mecanismo financiero global en el sector educativo. Durante toda la pasada década, la actuación de la FTI estuvo plagada de críticas, entre otras, su dependencia del Banco Mundial, sus déficits de gobernabilidad, su limitada capacidad operativa y de movilización de recursos, su exclusiva atención a la educación primaria, en detrimento de otros objetivos de la EPT, o la exclusión de los países más necesitados porque no eran capaces de elaborar un plan educativo lo suficientemente ‘sólido’ como para ser apoyado.

En 2010, tras una evaluación intermedia, la FTI fue transformada en el *Global Partnership for Education (GPE)*/Alianza Mundial por la Educación (AME), se reformularon sus objetivos y se realizaron mejoras en su estructura de gobierno y en su capacidad operativa. Paulatinamente, la AME ha ido incrementando su capacidad de acción y es uno de los principales mecanismos de financiación a Estados frágiles, aunque sigue estando muy focalizada en la educación primaria y su capacidad para movilizar recursos ha estado por debajo de las expectativas creadas tras su reforma.

Fuente: Cambridge Education, Mokoro and OPM (2010) y UNESCO 2015

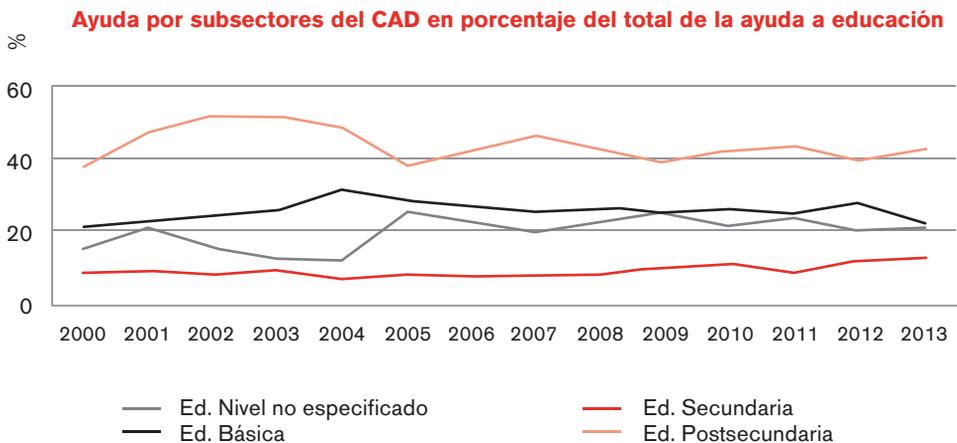
Por otro lado, el compromiso hecho en Dakar de que ningún país sería dejado atrás en el logro de los objetivos de EPT no tuvo su traducción efectiva en recursos. Los compromisos de ayuda en materia de educación se mantuvieron estables, en torno al 8% de la AOD bilateral, aumen-

tando a un ritmo similar al del resto de sectores. En los años inmediatamente posteriores al Foro de Dakar, la ayuda a la educación básica, que incluye a cinco de los seis objetivos de EPT, creció, pero en el cómputo total del período 2000-2013, la educación básica sólo ha supuesto el 25% de toda la ayuda en educación, muy lejos de los apoyos destinados a la educación superior que, de media, han absorbido el 44% de toda la ayuda al sector (Gráfico 7). Una creciente parte de este componente –aproximadamente el 70% en 2013 frente al 59% a comienzos de la década pasada– financia los estudios de jóvenes provenientes de países en desarrollo para estudiar en los países donantes en lugar de fortalecer los sistemas de educación superior de los países en desarrollo (UNESCO, 2015).

Por cada dólar directamente desembolsado en educación infantil, se destinan 58 US\$ para apoyar a los estudiantes de los países receptores en programas de formación de los países donantes.

UNESCO, 2015

Gráfico 7. La parte de la ayuda destinada a educación básica apenas ha variado desde Dakar



Fuente: Elaboración en base a datos de la OCDE (2015). Compromisos de ayuda.

Aparte de la educación primaria, que recibió el 87% de los fondos destinados a educación básica, el resto de los objetivos de la EPT ha resultado descuidado: la adquisición de competencias básicas de jóvenes y adultos y la educación infantil apenas recibieron el 10% y el 3%, respecti-

vamente. Tampoco se mantuvo el compromiso de destinar una mayor parte de recursos a la educación básica en África subsahariana: a comienzos de la década del 2000 esta región absorbía el 47% de los recursos de esa partida, pero en 2013 ese porcentaje había descendido al 33%. De manera más general, la ayuda a los países de renta baja, que incluye a una mayoría de los llamados 'Estados frágiles', en situación de conflicto o post conflicto, se redujo. Una reducción que se produjo a pesar de que se ha estimado que en torno al 36% de los niños fuera de la escuela se encuentra en países afectados por conflictos. Y no cabe decir que esa falta de atención se haya compensado con la ayuda humanitaria, ya que, de ésta, sólo un 2% se asignó a educación.

Creciente protagonismo de la sociedad civil

Uno de los principales éxitos del periodo post-Dakar es la creciente relevancia de las organizaciones de la sociedad civil. Entre todas, destaca la **Campaña Mundial por la Educación (CME)**. La CME se convirtió en la principal voz de la sociedad civil en Dakar logrando que en la Declaración final se mantuviera la mención a los compromisos financieros y la idea de la educación como un derecho básico y gratuito y, también, que se reconociera a las organizaciones sociales como actores políticos y no sólo como proveedoras de servicios. Tras Dakar, la CME, inicialmente concebida como un mecanismo puntual de influencia en el Foro de Dakar, se expandió a lo largo de la década siguiente con el objetivo de reforzar las coaliciones nacionales para ganar influencia. Actualmente, la CME cuenta con miembros de más de cien países y se han formado 76 coaliciones nacionales además de tres coaliciones regionales en América Latina, África y el sudeste asiático. Aún cuando muchas de estas redes son dependientes del apoyo y la financiación externa, y con frecuencia no cuentan con espacios institucionalizados para su participación o con las necesarias capacidades de investigación y análisis, su acción ha sido clave en la orientación de las políticas públicas y, en particular, en promover una mayor rendición de cuentas, exigiendo transparencia y buena gestión (Archer, 2015).

A nivel global, la CME ha buscado influir en el incremento y la mejora de la ayuda a la educación de los donantes –estando presentes en los espacios de toma de decisión política y ejerciendo presión a los gobiernos del Norte– y, sobre todo, ha sido particularmente exitosa en desarrollar un marco común de presión e incidencia política –a través de la Semana Mundial de la Educación– dirigido a mantener la educación en un lugar prominente de la agenda pública y a ampliar la voz de la ciudadanía para reclamar el derecho a la educación (Mundy, 2012). El estudio de caso sobre la Campaña Mundial de Educación que se presenta en este informe explora en detalle los orígenes, la evolución, así como los logros y desafíos de este movimiento global a favor de la educación.

La influencia de la sociedad civil se ha manifestado en la orientación de la inversión pública. En un número cada vez mayor de países, las organizaciones son activas en los debates sobre el gasto y la distribución de los recursos de la educación. En República Dominicana, por ejemplo, las

organizaciones sociales han conseguido que el gobierno duplique la inversión en educación pública para los niveles pre-universitarios –del 2% al 4% del PIB– tras varios años de campañas y movilización ciudadana. También en este informe se analiza en detalle la campaña ‘4% para la educación’ iniciada en 2010 en República Dominicana y, en torno a la cual, se logró movilizar a más de 200 organizaciones y millones de personas.

2.5. La nueva agenda en educación para 2030

En Septiembre de 2015 se aprueba en Naciones Unidas, en Nueva York, la Agenda Global para el Desarrollo Sostenible para 2030, en sustitución de los ODM. Ha sido una Agenda construida a través de un activo proceso de negociación intergubernamental y de participación de muy diversos actores y tras la realización de múltiples consultas, incluida una encuesta telemática a la ciudadanía para conocer sus prioridades.

La nueva Agenda, de carácter universal, es *‘una llamada para terminar la pobreza, combatir las desigualdades, asegurar la protección del planeta y promover un crecimiento económico inclusivo, sostenible y duradero’* (UN, 2014). La visión transformadora necesaria para llevarla a cabo se ha concretado en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y en 169 Metas.

Una buena educación, la primera prioridad global

La encuesta *Mi Mundo/My World* formar parte de la amplia ‘conversación global’ promovida por NN.UU. para acordar la agenda post-2015. Su objetivo ha sido llegar a personas de todo el mundo y preguntarles: *‘¿Qué es lo que haría tu vida mejor?’* A través de miles de organizaciones de base, el uso de móviles y de internet, más de 7,6 millones de personas han votado, entre 16 prioridades, aquellas seis que consideran más importantes para su vida.

‘Una buena educación’ constituye la primera prioridad global para los participantes en la encuesta: mujeres y hombres de todas las edades y niveles educativos y de todos los países y regiones. La educación, a considerable distancia de otros objetivos como ‘una buena atención médica’ o ‘mejores oportunidades de trabajo’, es percibida como el principal requisito para llevar una buena vida y necesario, además, para progresar en otros ámbitos. Este amplio consenso global sobre la prioridad de una buena educación muestra que, a pesar de los escasos progresos realizados, la educación es una aspiración compartida.

Fuente: UN (2014b): We, the peoples. Celebrating 7 million voices.

La educación es parte de esta Agenda Global, conformando su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Este Objetivo global en educación para los próximos 15 años y las metas asociadas son reflejo de las propuestas que la comunidad educativa global adoptó en 2014, en Mascate (Omán) y que, posteriormente, refrendó en el Foro Mundial de la Educación celebrado en Incheon, Corea del Sur, en mayo de 2015, con la adopción del Marco de Acción para la Educación en 2030. Este Marco, junto con la Declaración de Incheon, constituye la hoja de ruta global de la educación para los próximos años. En él se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental y un bien público y que es clave para promover la justicia social, económica y medioambiental. Se reconoce que los objetivos de la EPT y los ODM en educación no han sido alcanzados y, en base a las lecciones aprendidas desde 2000, se propone abordar con una mirada más ambiciosa, comprehensiva y universal, los desafíos educativos actuales y futuros.

La educación, columna vertebral del desarrollo

“Seamos la generación que acabe con las aulas desiertas, las infancias perdidas y el potencial desaprovechado. Construyamos un futuro mejor aquí y ahora”. Estas palabras de Malala Yousafzai bien nos valen para saber que estamos a las puertas de un momento histórico.

En Septiembre de 2015, la comunidad internacional en la Asamblea de Naciones Unidas, revisará los Objetivos de Desarrollo del Milenio adoptados en 2000 y adoptará unos nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esta revisión pondrá de manifiesto que en educación, aunque ha habido importantes avances, hay retos que debemos afrontar urgentemente. Como, por ejemplo, el hecho de que todavía hoy, 59 millones de niños y de niñas no tengan acceso a la escuela o que haya 775 millones de personas adultas, dos tercios de ellas mujeres, analfabetas.

La Asamblea de Naciones Unidas de Septiembre de 2015 constituye una cita fundamental, porque en ella se aprobará la nueva agenda de desarrollo global para los próximos 15 años. Tal y como se deduce de la encuesta Mi Mundo 2015, de Naciones Unidas, hay un clamor por parte de la ciudadanía en todos los países del mundo para hacer de la educación la columna vertebral de la nueva Agenda de desarrollo. La cita de Septiembre es una oportunidad por parte de la ciudadanía para demandar a la comunidad internacional el cumplimiento del derecho a la educación para todos y todas.

Pero en Entreculturas no nos vale cualquier educación. **La educación por la que debemos apostar es una educación universal, para todas las personas.** Es

© Sergi Cámara/Entreculturas



© Paulo Teia SJ

una educación de calidad, que provee de los conocimientos y habilidades básicas, pero también de los valores y actitudes fundamentales para desenvolverse en la vida. Es una educación equitativa, que tiene en cuenta, sobre todo, a las niñas, niños y jóvenes de grupos y colectivos excluidos: de familias empobrecidas, niñas, minorías étnicas, aquellos que viven en países afectados por conflictos armados, en situación de refugio, desplazamiento o migración, con necesidades educativas especiales, entre otros. Es una educación inclusiva, que respeta y se adapta a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes y que aprecia y valora la diversidad, considerándola como una riqueza. Es una educación que implica aprender a lo largo de toda la vida y es también una educación para la transformación social que promueve una ciudadanía global. En consecuencia, es una educación que no perpetúa las desigualdades sociales existentes, sino que contribuye a un mundo más justo, equitativo y sostenible.

La educación es la principal herramienta para lograr que las personas puedan salir de la pobreza y para impedir que ésta se transmita de generación en generación. La educación promueve el desarrollo personal, el fortalecimiento de las capacidades, ayuda a la construcción de una ciudadanía crítica y mejora la democracia, posibilita mayores oportunidades de trabajo y de ingresos, y favorece el desarrollo económico de los países. La educación de las niñas y de las mujeres mejora las tasas de mortalidad materna e infantil, la nutrición y la educación de las familias. En definitiva, la educación facilita el acceso a otros derechos y tiene una función decisiva en la erradicación de la desigualdad y en la promoción de sistemas justos, sostenibles e inclusivos. Por lo tanto, seamos lo que pide Malala, seamos la generación que demanda una educación de calidad, equitativa e inclusiva, para todos y todas como la mejor estrategia para luchar contra la desigualdad y la injusticia.

Valeria Méndez de Vigo, Entreculturas

*Entrada publicada en el Blog 3500 millones de El País
<http://blogs.elpais.com/3500-millones/2015/01/la-educacion-columna-vertebral-del-desarrollo.html>*

La visión de la nueva agenda está contenida en su Objetivo global ODS 4: *‘Asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos’* y se desarrolla en 10 metas, siete de las cuáles expresan objetivos educativos y tres aluden a los medios para su implementación. La equidad es una de las piedras angulares de la nueva agenda, y hacerla realidad implica ir más allá de los promedios nacionales para alcanzar a los marginados. Hay un compromiso por asegurar que todas las niñas, niños y jóvenes accedan a una educación primaria y secundaria inicial de calidad, pública y formal de, al menos, 12 años de duración, de los cuáles 9 deberán ser obligatorios y gratuitos. Así mismo, la agenda trasluce una visión más integral y comprehensiva de la educación –con resultados esperados en todos los niveles educativos– y se adecúa mejor al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida.

Por último, la calidad, el otro elemento central de la agenda, se entiende no sólo como el dominio de las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas, sino como la adquisición de un conjunto de conocimientos cognitivos superiores, de competencias para pensar de forma crítica y creativa y de valores para colaborar y vivir en comunidad.



Metas globales de la Educación para 2030

— Metas

Objetivo 4.1: Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad que produzca resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos.

Objetivo 4.2: Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de calidad en materia de atención y desarrollo en la primera infancia y enseñanza preescolar, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

Objetivo 4.3: Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

Objetivo 4.4: Para 2030, aumentar en un (x) % el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, al trabajo decente y al emprendimiento.

Objetivo 4.5: Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

Objetivo 4.6: Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos el (x) % de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.

Objetivo 4.7: Para 2030, garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

— Modos de implementación

Objetivo 4.a: Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y niñas y las personas con discapacidad y tengan en cuenta las cuestiones de género y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

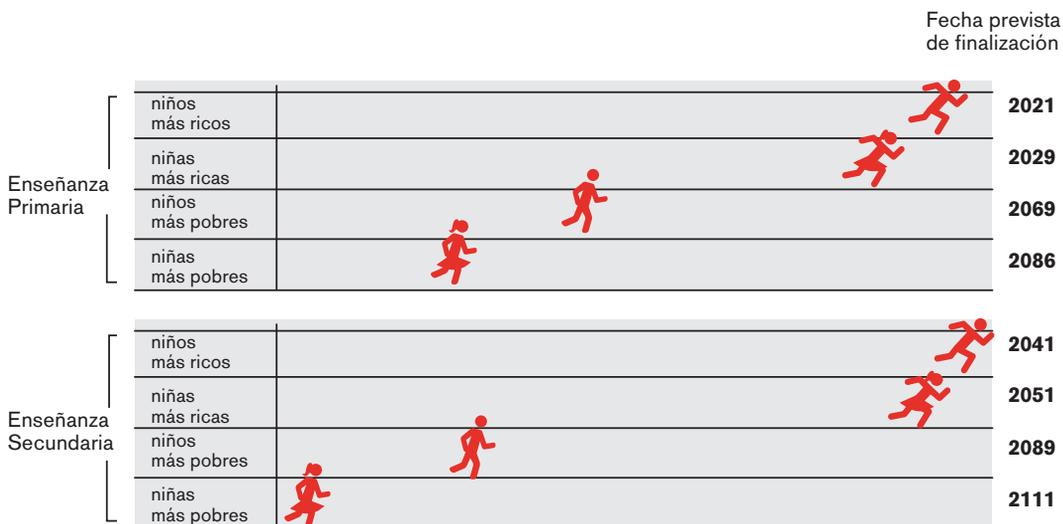
Objetivo 4.b: Para 2020, aumentar en un (x) % a nivel mundial el número de becas disponibles para países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para matriculación en instituciones de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo.

Objetivo 4.c: Para 2030, aumentar en un (x) % la oferta de docentes cualificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Las metas propuestas presentan, no obstante, algunas limitaciones importantes, tal y como se señala en el Informe Global de Educación 2000-2015 de UNESCO (2015). En primer lugar, varias de las metas educativas adolecen de especificidad y claridad en los conceptos empleados y los resultados esperados. Además de cierto lenguaje superfluo, algunas metas –por ejemplo, la meta 4.5– incluyen muchos objetivos, lo que dificulta la priorización y la selección de indicadores adecuados. En otros casos, algunas de las metas planteadas no son medibles, bien porque no hay datos disponibles, bien porque no existe un acuerdo sobre cómo cuantificarlos. Es el caso, por ejemplo, de la construcción de escuelas ‘inclusivas’, que elude la realidad de las múltiples nociones de inclusividad. Tampoco resulta obvia la medición global de las competencias necesarias para el trabajo decente, por la multiplicidad de competencias que se necesitan, su variabilidad en cada país o porque no resulta obvio qué se considera trabajo ‘decente’.

Por último, 15 años es un plazo de tiempo corto para la ambición de muchas de las metas, lo que puede tener el efecto contraproducente de reducir el compromiso de gobiernos y el apoyo de donantes y organizaciones. Por ejemplo, asegurar la universalización de la educación secundaria superior está fuera del alcance de muchos países; al ritmo de progreso actual, la finalización de la secundaria inicial no se logrará en los países de renta baja hasta casi el final del siglo (Gráfico 8).

Gráfico 8. Las niñas más pobres de entornos rurales están muy rezagadas respecto de los niños más ricos de zonas urbanas



Fuente: UNESCO, 2014.



© Paulo Teia SJ

El progreso hacia las metas será realizado a través de 42 indicadores temáticos, una pequeña parte de los cuales –entre 6 y 10– supervisarán el Objetivo 4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible⁵. Los indicadores propuestos, en fase de discusión hasta 2016, son muy ambiciosos y demandan esfuerzos importantes para mejorar las capacidades nacionales y la coordinación internacional. Por ejemplo, la captura de las desigualdades en los sistemas educativos y en sus resultados implica contar con datos desagregados por múltiples características, que hoy no están disponibles en muchos países. Tampoco hay consenso unánime sobre todos los indicadores que, en algunos casos, como los de la calidad de la educación, se consideran insuficientes o directamente inadecuados (NGO Forum Declaration, 2015).

⁵ De acuerdo a la agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenible, los indicadores serán: globales (hasta 120 indicadores serán adoptados para realizar el seguimiento de los 169 metas de los ODS); temáticos (indicadores globalmente comparables para supervisar las metas educativas); regionales (para supervisar metas regionales específicos) y nacionales (que son aquellos indicadores propuestos por cada país de acuerdo con sus sistemas y planes educativos).

desafíos dentro de los sistemas educativos: equidad y aprendizaje

capítulo tercero



Concepto

-Concepción que es el agua
-Concepto que es el agua contaminada
-Concepto de ciclo de agua

EL LAM



Educación de calidad para Fe y Alegría es la que forma la integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones; la que valora su unicidad individual y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, actitudes y habilidades y es la que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, comprometiendo a las personas en la construcción de una sociedad más justa y humana.

Fe y Alegría, XXXIV Congreso Internacional en Bogotá, 2003

Más allá de las medias nacionales de escolarización o de finalización de los estudios, el análisis del funcionamiento de los sistemas educativos de buena parte de los países en desarrollo revela dos rasgos que se han acentuado durante el pasado período. Por un lado, se constata una profunda y persistente desigualdad de amplios grupos de población en el acceso a la educación y, también, en su rendimiento educativo. Por otro, hay acuerdo en que los que sí asisten a la escuela no están aprendiendo adecuadamente o, al menos, no lo suficiente.

Estas tendencias se acentuarán en el futuro si no se aborda de forma decidida su solución para lograr que todos los niños y niñas tengan iguales oportunidades de recibir una educación de buena calidad.

3.1. Persistencia y ampliación de las desigualdades educativas

La elevada y creciente desigualdad educativa dentro de los países está asociada a formas específicas de discriminación. Además del género, otros múltiples aspectos, como la pobreza, la discapacidad o la identidad étnica son fuente de desigualdades. Con frecuencia, además, las desigualdades se entrecruzan y pueden tener un efecto acumulativo, conduciendo a una desventaja sistemática de algunos grupos sociales y a la perpetuación de la pobreza y la exclusión educativa de generación en generación. Se trata de un factor muy relevante, ya que los niños y las niñas no sólo padecen los mismos riesgos de desigualdad que los adultos, sino que, además, sus efectos en el presente comprometen su bienestar futuro (UNICEF, UN Women et.al. 2014).

En Entreculturas entendemos que avanzar en el camino de la educación inclusiva supone promover una sociedad en la que las desigualdades sean cada vez menores que sea pacífica y respetuosa con las diferencias para enriquecerse con ellas.

También, la inclusión constituye un rasgo central de la misión educativa de Fe y Alegría, que ha elaborado en los últimos años, una propuesta conceptual a incorporar a toda su acción. Las múl-

tiples manifestaciones de la exclusión y la desigualdad han sido, así mismo, abordadas en detalle en anteriores informes de Entreculturas⁶.



Educación inclusiva en la misión de Fe y Alegría

Para Fe y Alegría, la inclusión es un proceso que se concibe como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de las personas. Los sistemas educativos deben aprender a vivir con la diferencia y sacar partido de ella, valorándola como un estímulo para fomentar el aprendizaje de los educandos/as y educadores/as.

La inclusión pasa por buscar la presencia, la participación y el desarrollo integral de todos los educandos/as. La “presencia”, porque se asume que debe existir un lugar común al que tengan acceso todos los educandos/as, asegurándose que todos/as tengan su lugar y asistan con regularidad al centro educativo.

La “participación” se refiere a la calidad de las experiencias de los educandos/as mientras se encuentran en el centro educativo (formal, no formal, de promoción social o desarrollo comunitario). Por lo tanto, la comunidad educativa debe incorporar los puntos de vista de los educandos/as, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social.

El “desarrollo integral” se refiere a los resultados de aprendizajes integrales en relación al currículo del sistema educativo y la propuesta específica del centro educativo y va más allá de la evaluación a través de exámenes o de los resultados de las evaluaciones estandarizadas. Implica asegurar que todos los educandos/as logren el desarrollo integral máximo de sus potencialidades con los aprendizajes necesarios que les posibiliten el ejercicio de la ciudadanía activa y la integración social y laboral sin riesgos de exclusión.

Fuente: Adaptado del documento del XLIV Congreso de la Federación Internacional Fe y Alegría

⁶ Para un análisis exhaustivo de las desigualdades en la educación, pueden consultarse los siguientes informes de Entreculturas: *Educación e Inclusión* (2014); *Las niñas a clase* (2011) y *Educación en tiempo de espera* (2010).

Avances importantes en la reducción de las desigualdades de género aunque lejos del objetivo

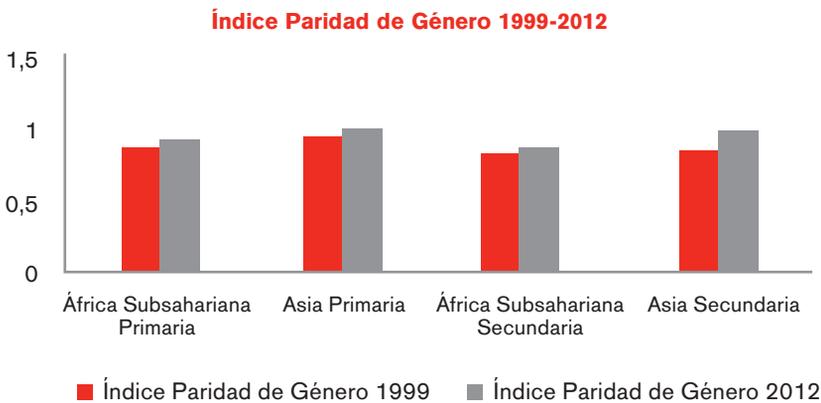
Yo sé que la educación es lo que separa a una niña que está atrapada en un ciclo de pobreza, miedo y violencia de aquella otra con una oportunidad para un mejor futuro.

Malala Yousafzai (13 Julio, de 2014, The New York Times)

Tanto la agenda de la EPT como los ODM se concentraron en la desigualdad de género, que es donde se ha producido uno de los progresos mayores a lo largo de los pasados 15 años. El 69% de los países con datos ha logrado la paridad de género en primaria, siendo en Asia occidental y meridional donde los progresos han sido mayores (Gráfico 9). Además, se han reducido a la mitad –de 33 a 16– los países que mantenían disparidades ‘severas’, con menos de 90 niñas por cada 100 niños escolarizados.

Sin embargo, en 2013, entre los menores en edad de cursar primaria, una de cada 10 niñas se encontraba sin escolarizar, mientras que la proporción era de uno de cada 12 en el caso de los varones. África subsahariana es la región donde se registran las mayores disparidades entre niñas y niños, ellas representan el 55% de todos los menores no escolarizados y el 52% de todos los adolescentes sin escolarizar (UNESCO, 2015c).

Gráfico 9. Paridad de Género en primaria y secundaria en África Subsahariana y Asia



Fuente: UNESCO, 2015.

Existen algunas evidencias que apuntan a que aquellas estrategias que combinan intervenciones estructurales –dirigidas a promover el acceso y a asegurar la retención de las niñas– con incentivos económicos a las familias y a las personas son las más prometedoras para mejorar los resultados educativos y una mayor igualdad de condiciones para las niñas (Parsons and McCleary-Sills, 2014). En secundaria los progresos han sido más lentos. En la pubertad, las niñas deben ajustar sus perspectivas de escolarización a las responsabilidades domésticas o a las expectativas familiares de matrimonio. La escuela es, con frecuencia, un lugar inseguro para las niñas, lo que desanima a los padres a permitir que sus hijas continúen la educación secundaria. Por el contrario, en América Latina, son los niños quienes crecientemente están en desventaja.

En Entreculturas pensamos que la educación de las niñas y las mujeres es un derecho irrenunciable, una cuestión de justicia. Además, está ampliamente demostrado que proporciona numerosos beneficios tanto para ellas como para su comunidad. Las mujeres que han accedido a más años de educación tienen muchas más oportunidades de tener una vida mejor, más saludable y más libre de violencia. Asimismo, su educación repercute también en sus hijos e hijas, en su familia y en las comunidades en que se insertan (Entreculturas, 2015).

La pobreza constituye el principal y más extendido factor de desigualdad educativa



Múltiples desigualdades cruzadas: los niños y niñas en mayor situación de riesgo son aquellos que viven en hogares pobres, del ámbito rural, pertenecen a una minoría étnica o lingüística y su madre y/o padre tiene un bajo nivel educativo.

Young Lives Project (2012)

“Mi escuela es gratuita de acuerdo al programa Educación Primaria Universal. Sin embargo, el gobierno no nos da los materiales escolares necesarios, y es muy difícil conseguir libros, lápices, uniformes y zapatos, sobre todo los zapatos, la necesidad más prioritaria, ya que muchos tienen que caminar 20 millas para llegar a la escuela y lo deben hacer descalzos”.

Brownie, 22 años, Uganda (UNESCO, 2015)

A pesar de la eliminación de las tasas escolares, la escolarización raramente es gratuita, constituyendo su coste una primera barrera al acceso de los niños y niñas de los hogares más pobres. De hecho, los niños y niñas más pobres tienen cinco veces más probabilidades de no terminar la escuela primaria que los niños más ricos (UNESCO, 2015).

Pero donde la pobreza se manifiesta de manera más substantiva y persistente es en el aprendizaje. El proyecto *Young Lives*⁷ ha generado evidencias de las complejas interacciones y los efectos en el tiempo que las desigualdades producen en los niños y niñas a través de un estudio de dos cohortes en cuatro países. Los resultados evidencian que las consecuencias negativas de los déficits en nutrición, salud, educación y protección social se refuerzan mutuamente y se traducen en una reducción del potencial de desarrollo: los niños y niñas de las familias más pobres rápidamente se quedan atrás en comparación con sus compañeros más privilegiados (Woodhead, Dornan, and Murray 2012).

La escuela, no obstante, puede tener un papel mitigador de estas diferencias durante los años intermedios de la infancia, aunque éstas vuelven a ampliarse en la infancia tardía, cuando las presiones para abandonar la escuela se incrementan principalmente por los costes crecientes de la escolarización, incluido los costes de oportunidad de no trabajar. Los niños y niñas que no pueden asistir a la escuela y que, por tanto, no pueden desarrollar su potencial a través de la educación, ven condicionado su futuro y el de sus familias, permaneciendo en una situación de pobreza.

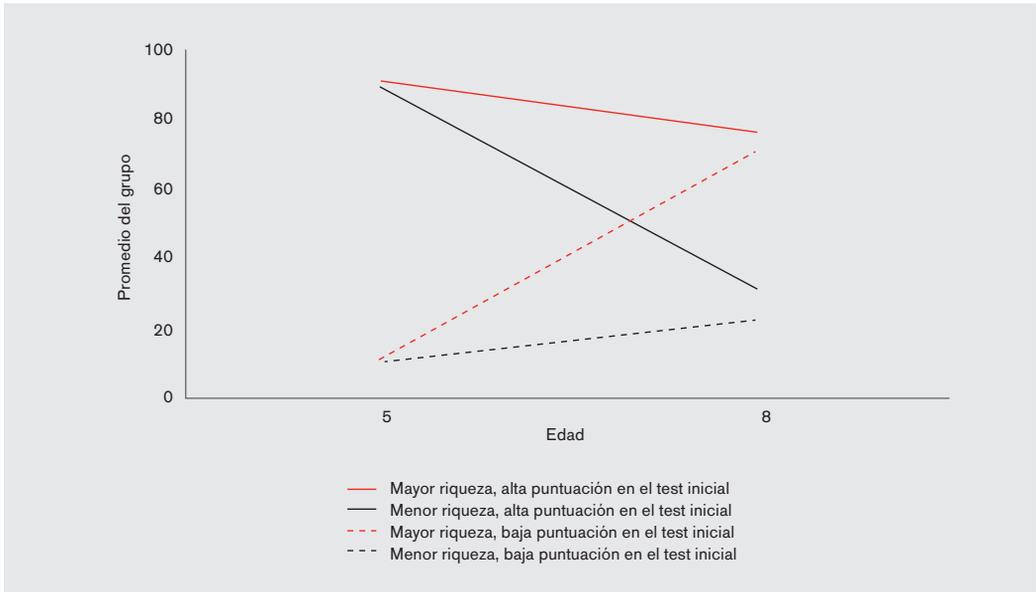
Los niños y niñas pobres rápidamente se quedan rezagados: evidencias del estudio *Young Lives* en Perú

Las desigualdades de partida en las circunstancias de los hogares rápidamente se traducen en desigualdades en el aprendizaje. En base a unas mediciones iniciales se definieron cuatro grupos con niños y niñas de 5 años de edad: (i) niños de hogares pobres con altas puntuaciones en test de inteligencia; (ii) niños de hogares pobres con bajas puntuaciones; (iii) niños de hogares más ricos con altas puntuaciones y (iv) niños de hogares ricos con bajas puntuaciones.

El gráfico 10 muestra cómo las trayectorias divergen a los 8 años. Aunque los niños y niñas de hogares pobres ya estaban a los 5 años infrarrepresentados entre los que tenían altas puntuaciones, aquellos que lo hicieron bien en el test de los 5 años empezaban a sufrir las consecuencias de sus desventajas de origen tres años más tarde. Por el contrario, los niños menos capaces de familias más ricas lograron rápidos progresos y en 3 años habían alcanzado o, incluso, superado a sus compañeros.

⁷ El proyecto *Young Lives* es un estudio internacional sobre la pobreza infantil que implica a 12.000 niños y niñas de 4 países –Etiopía, India (Andhra Pradesh), Perú y Vietnam– a lo largo de 15 años y está dirigido por un equipo del Departamento de Desarrollo Internacional de la Universidad de Oxford con equipos nacionales de estos cuatro países.

Gráfico 10. Trayectorias de aprendizaje (en test de vocabulario) entre los 5 y 8 años (Perú, cohorte más joven, 2009)



Fuente: Woodhead M, Dornan P, and Murray H. (2012). *What inequality means for children: Evidence from Young Lives*. Young Lives Project, University of Oxford Department of International Development.

Si es hiriente la desigualdad entre ricos y pobres, peor es aún la separación y el abismo entre los que ni siquiera pueden ser escolarizados (total o parcialmente), porque no hay recursos, y los que disponen de veinte años de estudios académicos y además gozan toda la vida de una efectiva educación permanente... Ésta es una injusticia radical, fuente y raíz de todas las demás injusticias sociales. Tiene por añadidura la capacidad de perpetuarse, pues trunca la personalidad y la desarma de elementos que le faculten para elevarse por su propia autopromoción.

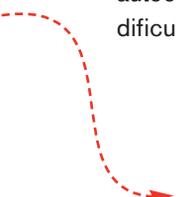
José María Vélaz SJ, fundador de Fe y Alegría

La exclusión se agrava para los niños y niñas con discapacidad y para aquellos pertenecientes a minorías

Padecer una discapacidad es un hecho notablemente generalizado. Se estima que entre 93 y 150 millones de niños y niñas la padecen (WHO and World Bank, 2011) aunque los datos disponibles son escasos, lo que impide la puesta en funcionamiento de intervenciones apropiadas. En los países en desarrollo, la condición de discapacidad muestra una alta correlación con la pobre-

za y es un indicador más elevado que el estatus socioeconómico, el género o el hábitat rural para no ir a la escuela (Filmer, 2008). A los niños y niñas con discapacidades se les niega a menudo el acceso a la educación, se les envía al sistema de 'educación especial', que es la opción todavía prevalente en muchos países o, simplemente, se les obliga a abandonar prematuramente las escuelas por su inaccesibilidad. En la pasada década se dieron algunos pasos importantes en el desarrollo de modelos de educación inclusiva que abogan por incorporar a los niños con algún tipo de discapacidad en el sistema escolar estándar y no su segregación en instituciones separadas. Pero en la práctica, la asistencia de los menores con discapacidades se ha incrementado poco o nada y las barreras siguen siendo enormes: falta de comprensión sobre las distintas formas de discapacidad y las necesidades específicas asociadas; insuficientes recursos, incluyendo falta de profesores formados y de instalaciones adecuadas, y actitudes discriminatorias que persisten en gobiernos, escuelas, comunidades y familias.

Los niños pertenecientes a minorías étnicas, grupos indígenas o grupos religiosos minoritarios tienen más posibilidades de ser marginados del acceso a los sistemas educativos y de padecer actitudes y prácticas discriminatorias en la escuela. Además, los niños y niñas de minorías lingüísticas se enfrentan a una doble barrera: aprender los contenidos formativos y aprender el lenguaje del aprendizaje. Los beneficios de la educación multilingüe o bilingüe están bien documentados, no sólo en la mejora de los resultados educativos sino, también, en el incremento de la autoestima, aunque en muchos contextos la implementación de estos programas afronta muchas dificultades.



Traje una alegría desbordante a mi familia cuando nací. Esta alegría continuó hasta que tuve tres meses, cuando de repente caí enfermo y perdí por completo mi visión. Me convertí en una carga para mi familia.

Un día el médico que trataba mi ceguera aconsejó a mis padres que me matricularan en una escuela para ciegos. En 2008 empecé la escuela. Esto abrió un nuevo mundo de oportunidades para mí. Empecé a disfrutar de mi nueva vida, mi nuevo entorno, mis nuevos amigos. Mi vida se llenó de esperanza. Ahora avanzo por la vida dejando atrás todos los obstáculos.

Faisal Mohammed Ebrahim, Chittagong, Bangladesh

Una educación inclusiva y equitativa se plantea como respuesta ante esta situación de desigualdad social y de exclusión para dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas. Para Entreculturas, la educación inclusiva es una educación para todos y todas sin ninguna discriminación, y que se adapta a las necesidades de los educandos, asumiendo la diversidad como una riqueza social, para generar mayor acceso y mejores oportunidades. Es la llave para construir sociedades cada vez más inclusivas, justas y sostenibles (Entreculturas, 2015).

Desigualdades en razón al lugar dónde se vive

Las desigualdades educativas tienen una dimensión espacial importante y las probabilidades de acceder a la escuela empeoran según dónde esté el hábitat de los escolares.

Las zonas rurales están a menudo peor dotadas de servicios básicos y muchos niños de zonas rurales, si no tienen una escuela cercana a sus hogares o rutas de transporte seguras, no pueden asistir regularmente. En particular, aquellos que viven en zonas remotas o de difícil acceso tienen el doble de probabilidades de no asistir a la escuela que los niños de zonas urbanas. Pero, también, las disparidades dentro de las áreas urbanas están comenzando a ser crecientemente significativas.

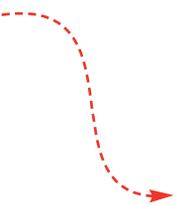
Los arrabales de muchas grandes ciudades, creados por el aluvión migratorio interno, están infra dotados de servicios públicos. En ausencia de escuelas públicas, ha crecido la oferta educativa del sector privado y de las ONG.

Los niños viviendo en situaciones de emergencia, conflicto o desplazamiento padecen enormes interrupciones

Se estima que más de la mitad de los 59,5 millones de personas desplazadas o refugiadas en 2014 son niños y niñas (ACNUR, 2015). De este total de niños y niñas refugiados y desplazados internamente, más de un 36% no tiene acceso a la escuela. Esta proporción es especialmente preocupante en los Estados Árabes, donde alcanza el 87%, como consecuencia, en gran medida, de las graves secuelas que el conflicto sirio está causando en la vida de los niños y niñas del país (UNESCO, 2015).

Los conflictos armados tienen un impacto muy negativo en las vidas y en la educación de los niños y niñas a corto y medio plazo. A corto plazo, porque, además del terrible coste en vidas humanas, provocan miedo, inseguridad, absentismo de estudiantes o docentes, discontinuidad de las clases y pérdida o destrucción del material y de las infraestructuras. A largo plazo, porque dañan el sistema educativo de un país en su conjunto y porque casi generaciones enteras corren el riesgo de no acceder a una educación de calidad.

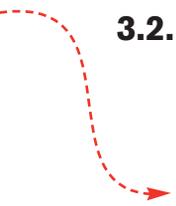
El acceso a la educación es una herramienta fundamental de protección de la infancia en estos contextos. Recuperar los espacios en situaciones de emergencia, incluso en las fases más tempranas, protege a niños y niñas y les previene contra éstas y otras amenazas. Además, proporciona orden, estructura, una impresión de normalidad y una cierta esperanza en el porvenir que atenúa los efectos traumáticos derivados del conflicto (Entreculturas, 2015).



Echo de menos mi casa, mis amigos, mis recuerdos. Poder ir a la escuela en el Líbano es todo para mí. Me ha ayudado a no estar triste todo el tiempo.

Ghada, 13 años, refugiada siria, participante del programa de aprendizaje acelerado de Entreculturas y el JRS en Líbano

A comienzos de la década de 2000 se logró establecer unos mínimos estándares para proporcionar educación en situaciones de emergencia. A pesar de esto, la educación en situaciones de emergencia está claramente sub financiada. Solo un 2% de la ayuda humanitaria se destinó a educación en 2013 –muy lejos de los mínimos del 4% recomendado– y no se atendió a la mayor parte de las solicitudes. Esto es especialmente preocupante por la creciente tendencia de los conflictos armados a prolongarse en el tiempo, ya que millones de niños, niñas y jóvenes continuarán sin esperanzas de lograr una educación de calidad.



3.2. La elusiva cuestión del aprendizaje

Por educación de calidad puede entenderse aquella que equipa a los niños, jóvenes y adultos con los conocimientos, competencias y valores que favorecen el pleno desarrollo de su potencial y les permiten participar y contribuir en sus comunidades y países. El proceso en el que se adquieren dichos conocimientos, competencias y valores es a través del aprendizaje.

Pigozzi, 2011

Aún cuando se reconoce que el proceso de aprendizaje ocurre en diversos entornos –en las familias, en las comunidades– y a lo largo del tiempo, la mayor parte de los niños y niñas realizan gran parte de su aprendizaje en los entornos formales de las escuelas.

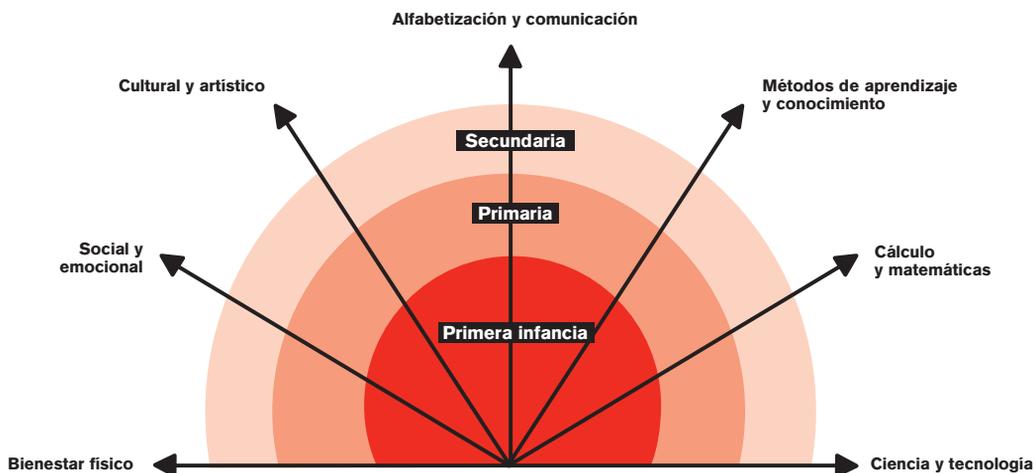
La definición de lo que deben aprender los escolares y los jóvenes resulta, por tanto, una cuestión central de los sistemas educativos de todos los países, con independencia de su nivel de desarrollo. Qué combinación es la adecuada y qué clase de equilibrio debería darse entre, por ejemplo, las identidades locales y la dimensión global o entre los objetivos de promoción profesional y los valores sociales, son cuestiones debatidas en todo el mundo.

Una de las respuestas que gana adeptos es el cambio de énfasis en el contenido curricular –es decir, en las materias o disciplinas– al logro de resultados educativos, expresados como las competencias genéricas y transferibles que los escolares deberían haber aprendido al final de la educación básica; competencias que tienen más que ver con la aplicación del conocimiento que con su acumulación.

Propuesta hacia un marco de aprendizaje global

El *Learning Metrics Task Force* (LMTF) es un grupo de trabajo compuesto por más de 500 especialistas de todo el mundo, auspiciado por el Instituto de Estadísticas de UNESCO y por la Brookings Institution. Su tarea, en los pasados tres años, ha sido la identificación de una serie de competencias, conocimientos o áreas de aprendizaje relevantes para progresar satisfactoriamente en la escuela y en la vida, y que todos los niños, niñas y jóvenes deberían dominar.

Los trabajos y debates han permitido proponer, con relativo grado de consenso, un amplio marco que engloba siete ámbitos de aprendizaje que se considera necesario desarrollar a lo largo de las etapas educativas iniciales, así como un análisis de la factibilidad de su medición. Estos ámbitos son: 1) bienestar físico; 2) social y emocional; 3) cultural y artístico; 4) alfabetización y comunicación; 5) métodos de aprendizaje y conocimiento; 6) cálculo y matemáticas y 7) ciencia y tecnología.



Fuente: LMTF (2013): *Towards Universal Learning: What Every Child Should Learn*

Las competencias básicas o cognitivas, relacionadas con leer, escribir y el cálculo siguen siendo esenciales, pues permiten el acceso a otros aprendizajes más amplios y complejos. Pero, al mismo tiempo, resulta evidente que los niños y jóvenes deben prepararse para afrontar los cambios que, con certeza, ocurrirán en sus comunidades y a nivel global. Otras habilidades no cognitivas –también llamadas transferibles– relacionadas con el desarrollo de un pensamiento crítico, con

la creatividad y la iniciativa, con la capacidad de comunicación y el trabajo en equipo son necesarias, así como aquellas actitudes y valores que promueven la responsabilidad, el deseo de seguir aprendiendo y de contribuir al desarrollo y sostenibilidad de sus sociedades. Para promover un efectivo desarrollo de estas competencias es necesario repensar la estructura tradicional de disciplinas del currículo formativo, la organización de las experiencias de aprendizaje, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación (Amadio, Operto y Tedesco, 2014).

Pues bien, un creciente número de estudios muestra la enorme discrepancia existente entre los propósitos y los resultados del aprendizaje, incluso en aquellas competencias básicas que son las que concentran la atención de la mayoría de los sistemas educativos de los países en desarrollo. UNESCO ha estimado que, al menos, 250 millones de niños y niñas de primaria en todo el mundo, casi el 40% del total de escolares, no están en la escuela, la han abandonado en 4^o de primaria o, aunque permanezcan en ella, no son capaces de leer, escribir o calcular lo suficientemente bien como para satisfacer unos estándares mínimos de aprendizaje.

Existen, incluso, evidencias que señalan que, aunque ya se partía de niveles muy bajos, la calidad de la educación puede estar empeorando. El *Informe Anual del Estado de la Educación (ASER)*⁸ de India de 2014, muestra, respecto a los datos de 2008, un declive del 10% en el número de niños y niñas en 5^o año (10-11 años de edad) que puede leer un texto (del nivel de 2^o año). Más aún, el porcentaje de menores en 2^o curso (7-8 años) que no puede ni siquiera reconocer las letras ha pasado del 13% en 2010 al 32% en 2014. El informe señala que la mitad de los menores en el 5^o año no ha adquirido las habilidades básicas que deberían haber adquirido en el 2^o año. Dado que la progresión en el aprendizaje se ralentiza en los últimos años de escolarización, los esfuerzos deben focalizarse en los primeros años –en 1^o y 2^o curso–, de modo que se logre adquirir los fundamentos básicos (ASER, 2015).

Múltiples restricciones financieras afectan a la calidad de los procesos de aprendizaje, desde la carencia de infraestructuras educativas, la ausencia o baja calidad de los materiales o las pocas horas efectivas de enseñanza. Pero la dotación y cualificación de los docentes constituye un aspecto crucial. De hecho, son los que marcan la diferencia en la educación. La expansión de la primaria ha requerido la contratación de millones de docentes, algunos de ellos con muy pobres cualificaciones y que se encuentran desigualmente repartidos en las geografías nacionales. La mejora de la calidad de la enseñanza pasa por reclutar mujeres y hombres formados y motivados; formarlos adecuadamente; repartirlos allí donde sean más necesarios y retenerlos en el sistema, proporcionándoles un salario digno y adecuadas perspectivas profesionales (véase recuadro 1 en Capítulo1) (UNESCO, 2014).

8 The *Annual Status of Education Report (ASER)* es un proyecto de seguimiento y monitoreo del aprendizaje de más de 700.000 niños y niñas tanto fuera como dentro de la escuela, llevado a cabo en India anualmente, desde 2005, por la ONG Pratham.

Los cambios en el discurso sobre la calidad en la educación han ido en paralelo a un creciente interés en medir los resultados del aprendizaje. Al contrario que los enfoques tradicionales que descansaban en indicadores aproximados, como la ratio docente/alumnos o en los insumos al sistema educativo como la disponibilidad de materiales, ahora interesa conocer el nivel, la relevancia y la distribución de las competencias cognitivas adquiridas.

Estas evaluaciones, sobre todo en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje, se han constituido, *de facto*, en la medida más inmediata del éxito o fracaso del esfuerzo individual y colectivo en la educación (Sabhi, Akkari y Macedo, 2012). Además de los test internacionales, un creciente número de países –101 en 2013 frente a sólo 10 en 1990– ha llevado a cabo evaluaciones nacionales a gran escala en distintos niveles y áreas de conocimiento⁹. También, con la metodología propuesta por ASER, se realizan evaluaciones ciudadanas en un creciente número de países –Kenia, Mali, México, Pakistán, Senegal y Tanzania–, entre otros.

Este tipo de pruebas son útiles para conocer la brecha existente entre lo que se recoge en el currículo y lo que, en realidad, sucede en las escuelas y, por tanto, ayudan a fijar prioridades de política educativa o de reforma curricular. También permiten valorar el rendimiento medio del sistema nacional a lo largo del tiempo o el grado de equidad en la distribución de los aprendizajes. Pero su focalización exclusiva en resultados, en particular en aquellos académicamente más medibles, como el lenguaje, las matemáticas o las ciencias, deja de lado otras dimensiones contextuales –sociales, emocionales, de motivación– que igualmente influyen en el aprendizaje y en las prácticas docentes.

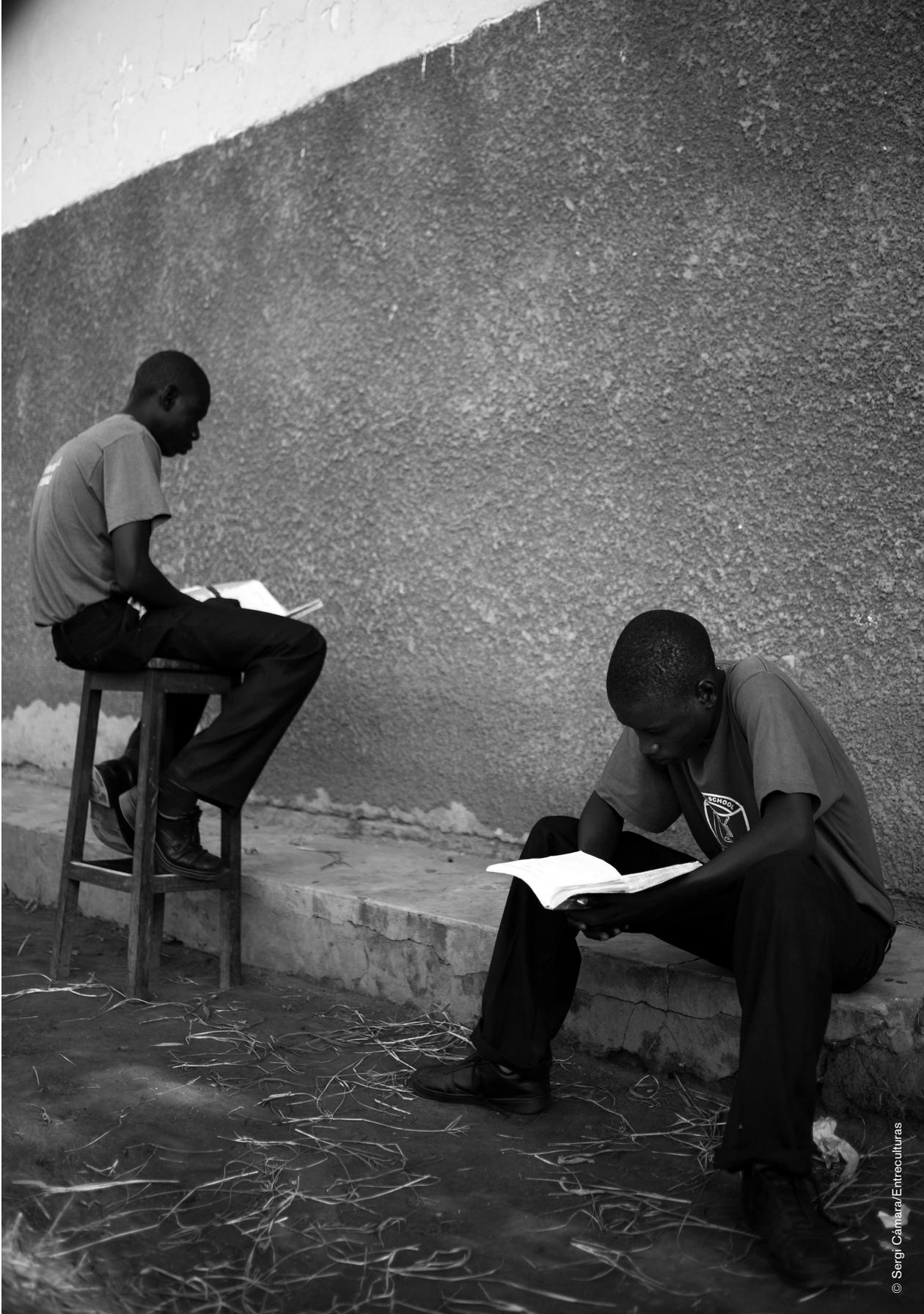
Es, sin duda, deseable evaluar y medir el aprendizaje escolar en relación a criterios como estándares, objetivos y competencias, pero su importancia no debería sobredimensionarse. Existe inquietud en parte de los actores educativos acerca de un discurso que valora la calidad y riqueza del aprendizaje únicamente sobre la base de lo que puede ser medido en unas pocas disciplinas, por muy fundamentales que éstas sean, o que ampara en los resultados de las evaluaciones internacionales la extensión de modelos educativos poco sensibles a las realidades locales (Amadio et. al, 2014).

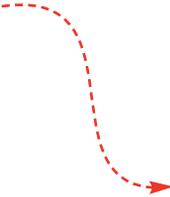
9 Algunas de las principales evaluaciones internacionales y regionales son: PISA, TIMSS, PIRLS, PASEC en África Occidental francófona, SACMEQ en África austral o SERCE y TERCE en América Latina.

desafíos externos:

**la educación en un
mundo complejo**

capítulo cuarto





Las competencias y la motivación para aprender de manera continuada e independiente y de reaprender tienen creciente importancia dado el incremento de la esperanza de vida y los probables cambios en la estructura ocupacional que obligarán a las personas a buscar variadas ocupaciones a lo largo de sus vidas.

Fernando Reimers, director del programa de Políticas Educativas Internacionales, Harvard University

Vivimos en una era de rápidos cambios, en donde las oportunidades y los desafíos están modelando el contexto donde se desarrollan los sistemas educativos de los países en desarrollo. Entre estos cambios, tres grandes tendencias destacan por la magnitud de sus potenciales efectos. En primer lugar, el crecimiento demográfico y la urbanización acelerada. En segundo lugar, se ha impuesto un patrón de crecimiento económico con bajo empleo y un mercado de trabajo en continuo cambio que vuelven rápidamente obsoletos los aprendizajes, incrementando el desempleo de los jóvenes Y, por último, la irrupción del sector privado en la educación, que se ha orientado a ofrecer servicios educativos allí donde no llega el sistema público pero, con frecuencia, con la búsqueda de beneficio como único propósito, contribuyendo a la ampliación de las brechas entre los que tienen recursos y los que no.



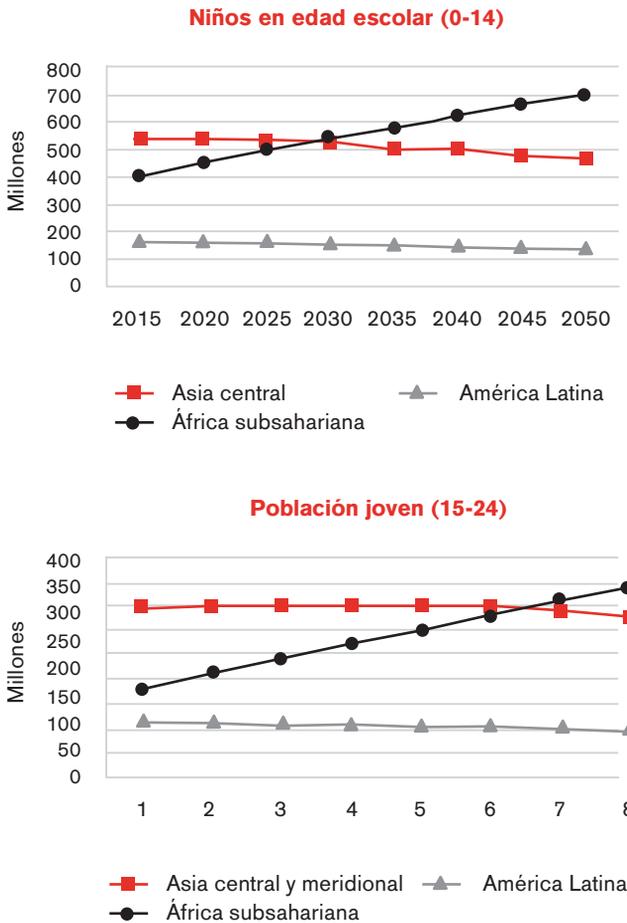
Un día mi padre se rompió el brazo en un accidente. Este fue un duro golpe para nuestra familia, ya que no había ningún otro miembro que generara ingresos. Tuvimos que renunciar a ir a la escuela. Si pudiera continuar mi educación me gustaría ser maestra. Siempre soñé que algún día ayudar a eliminar el analfabetismo de la sociedad, especialmente en nuestra comunidad. Pero mi sueño sigue siendo un sueño.

Kalpana Kurmi, Sylhet Tea Garden, Bangladesh

4.1. Presiones demográficas sobre la educación

Las tendencias demográficas para las próximas décadas muestran una considerable y creciente heterogeneidad en el mundo. La mayor parte del crecimiento poblacional ocurrirá en las regiones en desarrollo, en particular, en África subsahariana donde se encuentran 29 de los 31 países con las tasas más altas de fertilidad (UN, 2013–). Esta expansión de la población muy probablemente incrementará los desafíos que afrontan numerosos países para ofrecer oportunidades educativas a sus poblaciones. Otras regiones, como América Latina y Asia central y meridional, ya han realizado la transición demográfica, lo que, en términos generales, ayudará al logro de la educación para todos. Su población en edad escolar (entre 0-14 años de edad) y su población juvenil (entre 15 y 25 años) se mantendrán estables o, incluso, descenderán en el inmediato futuro, lo que permitirá dedicar mayores niveles de gasto por alumno (Gráfico 11).

Gráfico 11. Proyección de la población infantil y juvenil 2015-2050 en África, Asia y América Latina



Fuente: Basado en datos de la División de Población de NU, 2013.
 Nota: sobre la base del escenario 'medio' proyectado por NU.

Por el contrario, África subsahariana, donde se concentra el grueso de los países menos desarrollados, experimentará un rápido crecimiento de su población en edad escolar, alcanzando los 700 millones de niños y niñas a escolarizar en 2050. Estos fenómenos se producirán al tiempo que se acelerará la tasa de urbanización, estimándose que en 2050 el 60% de la población de África vivirá en urbes – frente al 40% actual (UNICEF, 2014). En principio, proporcionar buena educación a poblaciones más densas en ciudades y urbes debería ser menos costoso.

Este extraordinario incremento de niños, niñas y jóvenes ejercerá una creciente presión sobre los sistemas educativos y planteará difíciles disyuntivas a los gobiernos. Por un lado, deberán asegurar el acceso a la educación primaria a sucesivas cohortes, al tiempo que deben esforzarse por mejorar la calidad e iniciar la provisión de la educación infantil. Por otro, se incrementará la presión por destinar mayores recursos a la educación secundaria o a la formación profesional.

4.2. Cambios en el mundo del trabajo y desafíos para la educación

El mercado laboral está cambiando rápidamente producto de una constante innovación, generándose una brecha entre sus demandas y la formación que proporcionan en las escuelas. Los modos de producción de la era *fordista*, organizados sobre una clara división del trabajo, con una fuerza laboral distribuida verticalmente de acuerdo a tareas específicas y con unos conocimientos y habilidades ajustados a cada puesto, están dando paso a un entorno laboral global caracterizado por estructuras de producción más pequeñas y flexibles, de vida más corta y requerimientos más cambiantes (Cheng, 2011). Como consecuencia, el número global de puestos de trabajo se ha reducido y los empleos existentes se han vuelto más inseguros, obligando a los individuos a un ajuste continuo de sus expectativas y conocimientos para acomodarse a frecuentes cambios de ocupación. Estos cambios alcanzan también a una parte creciente del mundo en desarrollo.

Muchas economías del mundo en desarrollo están atravesando cambios estructurales con una expansión de los sectores no agrícolas como el manufacturero y el de servicios. No obstante, es probable que los avances tecnológicos modifiquen y, potencialmente, reduzcan la demanda de trabajo no cualificado de las industrias manufactureras intensivas en mano de obra, lo que dificultará todavía más las perspectivas para los jóvenes. En todo el mundo, el desempleo juvenil es más alto que la media, un 12,3% en 2013, una tendencia todavía más acusada en los países en desarrollo que concentran el 90% de la población juvenil mundial (ILO, 2013).

Por otro lado, la mayoría de las oportunidades de empleo en las regiones en desarrollo, en particular en África Subsahariana pero también en América Latina, se dan en el sector informal o en el auto empleo (UNESCO, 2012). La gente joven, en particular, las mujeres jóvenes, trabaja mientras está en la escuela, muchas veces en negocios familiares. Pero muchos, ante la falta de oportunidades de formación, acaban convirtiendo su trabajo a tiempo parcial en uno de jornada completa (SDSN, 2014).

Las investigaciones económicas más recientes apuntan a que más que el número de años de escolarización, es la adquisición de una serie de competencias el factor clave en el incremento de las ganancias individuales y, en general, de un mayor crecimiento económico (Burnett y Jayaram, 2012). Sin embargo, muchos jóvenes del mundo en desarrollo se enfrentan a los mercados de



© Ana Martínez/Entreculturas

trabajo, a menudo en el sector informal, con unas competencias insuficientes o, en el mejor de los casos, inadecuadas. Los sistemas educativos de muchos países en desarrollo están organizados para responder a las necesidades de la pirámide laboral de una sociedad industrial que es probable que no llegue a materializarse, y no a las competencias que demanda un mercado laboral en continua transformación. La primera etapa de la educación secundaria es ahora el nivel educativo desde el cual la mayor parte de los jóvenes de los países en desarrollo entra en el mercado de trabajo –salvo en África subsahariana donde, en ese nivel, sólo está escolarizado la mitad de los niños y niñas–. Este tramo educativo sigue estando concebido mayoritariamente como un paso intermedio hacia la educación superior –trayecto que, en los países en desarrollo, es seguido por una minoría– y no consolida las competencias básicas que deberían adquirirse en primaria, ni tampoco facilita la adquisición de otras –como, por ejemplo, las competencias relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación– que permitan a los jóvenes abordar su futuro con mayores garantías.

Había perdido completamente la esperanza y estaba deprimido. Pero siento que esta circunstancia ha salvado mi vida; tener una oportunidad para completar mi educación. Me he dado cuenta de que en la vida hay otras oportunidades esperando, no sólo para mí, sino para el bienestar de la humanidad.

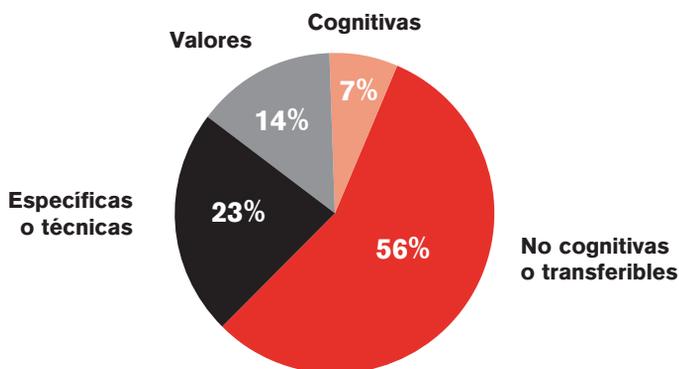
Ismail Haroun tiene 26 años y vive en Jordania desde hace tres. Nació en Darfur, Sudán, de donde huyó a los 14 años. En Amman realiza un programa de formación en Servicios comunitarios promovido por el Servicio Jesuita a Refugiados mediante el cual puede estudiar inglés, formación docente, desarrollo de negocios comunitarios y protección de la infancia.

Jesuit Refugee Service: Voices 2015

Según recientes estudios en países de África y Asia, los empleadores estarían tan interesados en las competencias no cognitivas –la resolución de problemas, la creatividad o la cooperación– como en las competencias básicas y técnicas.

Estas competencias no cognitivas o transferibles serían todavía más importantes en el sector informal donde se trabaja a lo largo de toda la cadena de valor, lo que requiere capacidad emprendedora, disciplina comunicación y confianza (Gráfico 12).

Gráfico 12. Competencias prioritarias para los empleadores del Sur de Asia (%)



Fuente: Nicholas Burnett and Shubha Jayaram (2012)

El desarrollo de competencias debe ser, por tanto, una prioridad en las reformas de los sistemas educativos de muchos países en desarrollo.

Más allá de la incorporación de competencias básicas a los programas de formación profesional o de competencias profesionales a la educación secundaria, se necesita adoptar un enfoque integral que ofrezca oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida a las personas, que otorgue prioridad a la adquisición de las competencias no cognitivas –aprender a aprender–; que articule y favorezca el tránsito entre las distintas trayectorias educativas (educación secundaria general, programas compensatorios, programas de educación de adultos, formación profesional o formación técnica superior) y que, para favorecer la empleabilidad de las personas, en coordinación con el sector privado, se oriente hacia la demanda de empleo.

4.3. Avance de la privatización en la educación

La educación privada ha crecido exponencialmente en muchas partes del mundo desde Dakar, lo que es objeto de un encendido debate. Por un lado, están los que argumentan que ésta es una solución a la falta de oferta pública o a su pobre rendimiento, al tiempo que señalan que la oferta privada trata de responder a las aspiraciones de una emergente 'clase media' en muchos países en desarrollo que, por primera vez, cuenta con ingresos regulares suficientes y quiere ofrecer a sus hijos la mejor educación posible (Save the Children, 2013). Por otro lado, se cuestionan las concepciones mercantilistas de la escolarización que han surgido al calor de un entorno internacional dominado por políticas económicas neoliberales. La 'retirada del Estado en favor de la privatización' (Zajda, 2006) habría sido promovida por algunos actores educativos –como el Banco Mundial– que han abogado por incrementar la oferta privada para expandir rápidamente las tasas de escolarización y, al tiempo, introducir la competencia en el espacio educativo (Verger and Bonal, 2011). Todos estos factores habrían creado un terreno fértil para una 'explosión' de la educación privada en muchos países del mundo.

La privatización de la educación puede ser entendida como *la transferencia de recursos, gestión, funciones o responsabilidades previamente patrimonio o competencia de los Estados a actores privados* (Coomons and Hallo de Wolf, 2005). Globalmente, las escuelas privadas –o, más propiamente, no estatales– han crecido substancialmente en número desde 2000. La educación superior ha sido el segmento educativo en donde se registra una mayor expansión, de modo que, en algunos países, la privada constituye la principal oferta formativa en ese nivel. Además, los proveedores privados han encontrado un nicho lucrativo en la provisión de educación infantil, escolarizando al 31% de todos los niños matriculados en los países donde se tienen datos. Además, se calcula que en torno a un tercio de los escolares entre 6 y 18 años asisten a escuelas privadas en Asia. Otros cálculos señalan que el porcentaje de escolares de primaria matriculados en escuelas no estatales se ha duplicado en muchas partes de los Estados árabes, en Europa central y oriental y en África subsahariana (UNESCO, 2015).

Existen diversas formas o modelos de educación no estatal, aunque los límites entre ellos no siempre están bien definidos: además de las tradicionales escuelas privadas orientadas al lucro y dirigidas a aquellos padres con suficientes recursos, otros modelos son los acuerdos público privados (*Public Private Partnerships*) entre gobiernos y el sector privado en relación a la financiación y gestión de las escuelas (por ejemplo, los sistemas de cupones o *vouchers* escolares en países de América Latina); las clases privadas o extraescolares, ampliamente extendidas en el sudeste asiático; así como diversas formas de escuelas comunitarias, incluyendo escuelas gestionadas por comunidades, por ONG –como BRAC, que proporciona servicios educativos a millones de personas en Bangladesh y en otros países– o como Fe y Alegría que opera en 21 países

de América Latina y África, sirviendo a más de un millón de niños y niñas y que se define a sí misma como educación pública de gestión social. Estas escuelas no sólo amplían la disponibilidad de plazas educativas, sino que, también ofrecen un currículo más amplio y mayores opciones de elección a las familias.

Sin embargo, las que hoy en día resultan más controvertidas son las escuelas privadas de bajo coste, que se dirigen a las comunidades y familias de bajos ingresos o relativamente pobres y están surgiendo, a menudo sin planificación ni regulación, en los suburbios y barriadas informales de las ciudades del gran Sur como Lagos –donde se estima que el 71% de los niños están matriculados en estas escuelas– (Rolleston and Adefeso-Olateju, 2012), en Nairobi o en Nueva Delhi y, en general, donde hay insuficiencia de escuelas públicas. Las evidencias de qué es lo que los padres reciben en retorno a los costes en que incurren no resultan concluyentes.

A menudo, aunque no siempre, los alumnos de estas escuelas privadas de bajo coste tienen mejores resultados en las pruebas de aprendizaje que aquellos de las escuelas públicas. En parte, estas diferencias aparecen porque el número de alumnos es mucho mayor en las escuelas gubernamentales (en partes de Nairobi, por ejemplo, hay 15 alumnos por profesor en comparación con 80 en las escuelas públicas); además los alumnos de las escuelas públicas proceden de entornos más diversos y, algunos, de familias desfavorecidas (Härmä and Benavot, 2015). Pero, quizá, el principal factor diferencial es la mayor responsabilidad y disposición del profesorado y de los gestores escolares a atender las demandas y preocupaciones de los padres, lo que resulta en una mayor probabilidad de que el profesorado esté en el aula e imparta clase (Rolleston and Adefeso-Olateju 2012). En todo caso, de estas potenciales mejoras están excluidos los niños y niñas de las familias más marginadas. Además, la privatización contribuye a profundizar la discriminación contra las niñas, pues en muchos países ellas tienen muchas menos probabilidades de ser escolarizadas en las escuelas privadas que sus hermanos (VV.AA, 2014).

En todo caso, la privatización de la educación habría penetrado en la práctica totalidad de los aspectos de la tarea educativa, desde el aparato administrativo a la toma de decisiones y desde los espacios educativos más formales a las actividades fuera de la escuela como las clases particulares. En este contexto, el alumno es crecientemente conceptualizado como un consumidor y la educación como un bien de consumo con repercusiones importantes en los principios y normas que sustentan el derecho a la educación (Macpherson, Robertson and Walford, 2014).

El Relator Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación (UN, 2014a) apunta que los rasgos más negativos de la privatización se agudizan en aquellos países donde el Estado no asume su papel como regulador del sistema educativo: la ausencia de estándares mínimos, de marcos regulatorios y de certificación, así como una insuficiente o inadecuada supervisión impide asegurar la calidad de la enseñanza en la educación privada. El cobro de abusivas tasas a



© Sergi Cámara/Entreculturas

las familias, la contratación de profesores infra-cualificados por magros salarios, la reorientación de los currículos hacia intereses privados, la emisión de certificados sin ningún reconocimiento público o las prácticas fraudulentas –como evaluaciones distorsionadas– serían, también, algunas de las prácticas perniciosas en el sector.

La generalización del fenómeno de la privatización de la educación ha motivado la aprobación por parte del Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas de una resolución que, por primera vez, demanda a los Estados que pongan en funcionamiento marcos reguladores que establezcan estándares y requisitos mínimos para 'supervisar a los proveedores privados de educación' (Human Rights Council, 2015).

la educación que queremos

capítulo quinto





El camino de la libertad para todos, el camino de la prosperidad para todos y, por lo tanto, de la verdadera democracia, tiene que contar con un largo y bello recorrido de muchos años de escuela para todos.

José María Vélaz SJ, *Cien mil alumnos en la nueva etapa*, 1965

Los retos de la educación y el aprendizaje en el siglo XXI son considerables: las dificultades y las preguntas sin respuesta evidente abundan. No falta tampoco el escepticismo ante la envergadura de la tarea de proporcionar una educación de calidad para todos. Ante estos desafíos, estamos obligados a tener claridad sobre los objetivos de la educación y sobre qué políticas y prácticas son las más adecuadas para asegurar que las nuevas generaciones estén preparadas para las sociedades que aspiramos a construir.

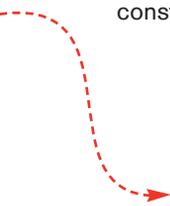
Acorde con el carácter universal de la nueva agenda del desarrollo, España está llamada, igualmente, a crear las condiciones para que su sistema educativo promueva el conocimiento, el deseo de aprender y la disposición a hacer y transformar el mundo. Así mismo, es su obligación y va en su beneficio contribuir a que estos rasgos se extiendan al resto del mundo.

5.1. El objetivo de la educación en el siglo XXI

La cuestión más relevante sobre la educación es hoy, como en el pasado, cuál es el propósito de la educación. La visión integral de la educación recogida en el Informe Delors, de 1996, señalaba que, más allá del papel instrumental de la educación, una parte esencial de su propósito es el desarrollo integral de la persona. Su propuesta, basada en los cuatro pilares del aprendizaje –*aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*–, ofrece una base para la reflexión y el debate sobre cuáles son las elecciones que se deberían realizar en la formulación de las políticas. El Informe insistía en la necesidad de entender estos pilares como un todo y no como componentes individuales dirigidos a alimentar distintas estrategias educativas. No resultaría, por tanto, apropiado desarrollar las competencias cognitivas desconectadas de los valores éticos y sociales que guían la construcción de sociedades más justas (Amadio et. al, 2014). Esta visión está estrechamente alineada con los principios morales e intelectuales que sostienen la idea de educación como libertad propuesta por Martha Nussbaum (2006), que, en su modelo de educación para una ciudadanía democrática, señala tres capacidades esenciales que deberían adquirirse a través de la educación: pensamiento crítico, entendido como *'la capacidad de examinarse críticamente a uno mismo y a las propias tradiciones; ciudadanía global que se traduce en 'la aptitud (en los niños) no sólo de percibirse como ciudadanos de algún ámbito local o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos unidos a todos los demás seres humanos por vínculos de reconocimiento y correspondencia'*; y comprensión creativa *'... para pensar cómo podría ser el estar en los zapatos de una persona diferente a una misma, ser un lector inte-*

ligente de la historia de esa persona y entender las emociones, esperanzas y deseos que alguien en ese lugar puede tener’.

En el mundo de hoy, estos planteamientos siguen plenamente vigentes. Las sociedades se enfrentan a cuestiones insolubles sobre el futuro y la sostenibilidad del planeta. Las respuestas innovadoras que las personas individuales o grupos puedan dar a estos cambios y desafíos dependerán en parte de sus conocimientos y capacidades para comprender los problemas a los que se enfrentan y para plantear y poner en práctica soluciones duraderas desde el reconocimiento de un destino común y el compromiso por la justicia social. La educación tiene un papel central en este proceso. Fortalecer en los niños, niñas, jóvenes y adultos de hoy y mañana este sentido de pertenencia a una comunidad global, de ciudadanía compartida, dispuesta a asumir responsabilidades colectivas para abordar las complejidades y controversias de un destino común, debería constituir el propósito más relevante de la educación (Reimers, 2011).



‘La educación es lo más cercano a la magia en el mundo. Nada puede transformar la vida de una persona como la educación. Insufla confianza y regala a las personas una voz. Además de sus evidentes beneficios para una vida más plena y mejor, la educación puede contribuir a la mejora de la sociedad en su conjunto; una sociedad en la que la gente sea consciente de sus derechos y deberes’.

Nivasini, estudiante de secundaria de India y participante en la plataforma online *El Mundo que Queremos/The World we Want*

5.2. Una mirada a las políticas y modos para hacerla realidad

Si las tendencias actuales continúan, es muy probable que el mundo no logre alcanzar en 2030 algunas de las principales metas educativas recogidas en la Agenda Global de Desarrollo Sostenible. Incluso, con las evidencias actualmente disponibles, el logro de la educación primaria universal, un objetivo central en Jomtien y Dakar, estará fuera del alcance en 2030 para algunos países de renta baja (UNESCO, 2015). La puesta en práctica de la agenda en educación demanda esfuerzos a múltiples niveles para mantener el compromiso nacional e internacional, así como estrategias que faciliten la coordinación de las tareas, la supervisión de los avances y, particularmente, su financiación.

Mejoras en las políticas nacionales

La Agenda global sitúa el liderazgo principal en el ámbito nacional. Preservar la educación pública requerirá unos planes nacionales de educación que deberán estar mejor articulados, en particular entre los distintos niveles educativos, y con propuestas innovadoras para avanzar en la

equidad y en la calidad. Una mayor atención a la educación infantil o a la educación de adultos, niveles tradicionalmente poco atendidos, son cruciales para promover la equidad. También la inclusión de grupos tradicionalmente excluidos como las minorías étnicas, niños y niñas con discapacidad o pertenecientes a hogares más desfavorecidos, entre otros, generan sistemas educativos más equitativos.

Asimismo, mejorar en calidad requerirá, tomar decisiones adecuadas sobre los currículos, adaptando las propuestas curriculares al contexto social, cultural y educativo específico para responder a las necesidades concretas de cada lugar y de cada educando, así como contar con el número suficiente de docentes debidamente formados y remunerados, aspectos que han recibido insuficiente atención en muchos países.

La implementación de la agenda educativa se beneficiará, también, de la adopción de un enfoque intersectorial de la acción política de los gobiernos: el progreso en algunas metas educativas está estrechamente relacionado con cambios en otras políticas como la económica o de empleo.

Una coordinación global más efectiva

La multiplicidad de actividades y la limitada coordinación de las agencias convocantes de Dakar ahondaron el escaso liderazgo ejercido por UNESCO de la agenda de Educación Para Todos (UNESCO, 2015). Cabe esperar que los mecanismos acordados para el período post 2015 –un nuevo Comité Directivo de la Educación 2030, insertado en los mecanismos de la Agenda Global de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, aún por definir, así como un grupo de coordinación interagencial, participado por las agencias convocantes de Naciones Unidas y el Banco Mundial bajo la coordinación global de UNESCO tengan más éxito en mantener el compromiso político con la agenda que el logrado tras Dakar. A ello puede ayudar la universalidad de la Agenda que demanda a todos los países su traducción a metas nacionales específicas, de acuerdo a sus realidades, capacidades, niveles de desarrollo y prioridades.

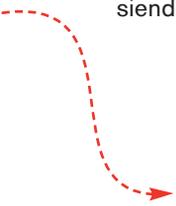
Financiación

El logro de las metas en 2030 exige movilizar un volumen de recursos sustancialmente mayor que el alcanzado durante las décadas de EPT.

Según el ejercicio de análisis de costes realizado, el gasto total en educación de los países de renta baja y media baja debería, como mínimo, duplicarse para lograr la finalización de la educación infantil, primaria y secundaria inicial. Y aunque se ha mantenido el intervalo orientativo de gasto –entre el 4%-6% del PIB o entre el 15%-20% del gasto público– en educación, la experiencia pasada sugiere que una mayoría de países deberá estar en la banda superior o más bien superarla si se quieren alcanzar las metas (UNESCO, 2015).

Aún así, los recursos nacionales no serán suficientes y la brecha de financiación se irá incrementando a lo largo del tiempo. La ayuda puede jugar un papel crucial para cerrar esa brecha.

UNESCO ha estimado que, para cubrir el déficit anual de financiación de la educación durante 12 años, se precisarán 39 mil millones de dólares –lo equivalente a ocho días de gasto militar–, siendo necesario multiplicar por seis la ayuda que los países reciben actualmente. Pero la ayuda a educación alcanzó su máximo en 2010 y ha estado declinando desde entonces. A pesar que durante el año 2013 se ha registrado un ligero aumento, la ayuda total a la educación continúa siendo un 4% inferior que en 2010 (UNESCO, 2015c).



El dinero para que cada niño y niña pueda asistir a educación primaria y secundaria durante 12 años de forma gratuita ya está disponible. Educar a cada niña y cada niño sólo requeriría 39 mil millones de dólares adicionales cada año.

Puede parecer una cantidad enorme, pero no lo es en absoluto. El mundo gasta mucho más en armamento y gastos militares. De hecho y, por desgracia, 39 mil millones de dólares equivalen al gasto militar de apenas ocho días.

Si los líderes mundiales decidieran tomar una semana y un día libres de guerras y gastos militares, todos los niños y niñas del mundo podrían ir a la escuela.

Malala Yousafzai, activista pakistaní y Premio Nobel de la Paz 2014

Las apelaciones del Marco de Acción aprobado en Incheon en torno al incremento de la ayuda son genéricas y poco contundentes. Los donantes deberían comprometerse a metas concretas –ya sea doblar la ayuda en educación o asegurar, al menos, que el 10% se gaste en educación básica (NGO Forum Declaration, 2015)– y también a poner en funcionamiento, con la mayor celebridad, nuevos mecanismos de financiación –como la Tasa de Transacciones Financieras Internacionales–.

Respecto a la financiación de la educación, es importante aumentar los presupuestos nacionales. Hay que aumentar la base de los presupuestos –a través de una mayor recaudación– y prestar atención al porcentaje asignado a educación y a su distribución –asignando más a las zonas más remotas y a los estudiantes pertenecientes a grupos y colectivos más desfavorecidos–, así como a la transparencia y rendición de cuentas.

Hay que vincular la necesidad urgente de una mayor financiación a la educación con los enormes retos que presenta la equidad. Vincular financiación con equidad no implica gastar la misma cantidad por cada alumno o alumna, dado que tiene mayor coste garantizar el derecho a la educación de niños y, sobre todo, de niñas, en zonas rurales remotas, o de niños y niñas pertene-

cientes a minorías étnicas o de niños y niñas con alguna discapacidad, por citar solo algunos ejemplos. Una financiación equitativa implica hacer esfuerzos adicionales, tomar medidas de redistribución y de discriminación positivas, y escolarizar a aquellos niños y niñas con mayores desventajas y sometidos a múltiples discriminaciones. Además de una cuestión de derechos y de justicia, tiene sentido focalizarse en la equidad desde el punto de vista económico, porque si los niños y niñas que tienen que afrontar los mayores retos logran superarlos, los demás también lo harán. De hecho, está ya documentado que los sistemas educativos que se focalizan en la equidad, tienen mayor calidad para todos y todas (Archer, 2015).

Un mejor seguimiento para una adecuada rendición de cuentas

El seguimiento global es clave para proporcionar conocimiento y diseñar políticas basadas en evidencias. Esta es una prioridad tanto de la agenda de los ODS –*the data revolution*– como de la específicamente educativa. Los objetivos de la agenda post-2015 reclaman nuevas mediciones en ámbitos sobre los que todavía no hay consenso –como, por ejemplo, la medición del desarrollo en la educación infantil o en algunos aspectos de la calidad de la educación–. A nivel nacional, se deberá invertir en fortalecer los sistemas de seguimiento y evaluación de la educación, así como en la recogida de datos cuantitativos y cualitativos y en su análisis; para ello muchos países requerirán del apoyo internacional. También las múltiples agencias de Naciones Unidas y otros organismos internacionales o regionales deberán armonizar metodologías; hacer uso coordinado de las fuentes de datos y desarrollar otras nuevas.

La mejora de los datos es, así mismo, fundamental para la rendición de cuentas de gobiernos y donantes. En el plano nacional, los principales mecanismos de rendición de cuentas son los comités parlamentarios, los tribunales de cuentas y, en general, los servicios administrativos específicos del sector educativo. A nivel internacional, en Corea se respaldó la continuidad del Informe Global de la Educación como principal mecanismo de revisión de los progresos a nivel global y como instrumento para analizar y compartir experiencias sobre las políticas educativas.

5.3. La educación y la política de cooperación en educación en España

Panorama de la educación

La universalidad de la agenda educativa y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible obliga a analizar la situación educativa en España a la luz de los objetivos de equidad, inclusión y aprendizaje para toda la vida. En España, la universalidad de la educación está prácticamente garantizada. Cerca del 100% de los escolares está matriculado entre los 6 y los 16 años, que es la edad obli-

gatoria de asistir a la escuela. A partir de ahí, este porcentaje va descendiendo de forma progresiva, aunque manteniéndose por encima del 80% hasta los 18 años y por encima del 50% hasta los 21.

Estos datos agregados, no obstante, enmascaran problemas importantes de bajo rendimiento, fracaso escolar y desigualdad educativa que se han agudizado en estos años de crisis. El rendimiento del alumnado español es inferior a la media de los países de la OCDE y de la Unión Europea en las tres competencias analizadas (matemáticas, lectura y ciencias). Uno de cada tres estudiantes, el 35%, ha repetido al menos un curso una vez, un indicador del fracaso escolar y, en torno al 25% de los estudiantes fracasa y no termina la Educación Secundaria Obligatoria (MECD, 2015). Además, la tasa de abandono escolar temprano, es decir, aquellos que dejan el sistema educativo tras terminar la educación obligatoria, es del 21,9%, duplicando, prácticamente, la media europea del 11,1% (EUROSTAT, 2015). Esta situación agrava la transición al trabajo: uno de cada cuatro jóvenes españoles de entre 15 y 29 años no estaba trabajando ni estudiando en España, cifra muy superior al promedio de la OCDE (15%) (OCDE, 2015).

A esta preocupante situación se añade el hecho de que más de un tercio de los niños y niñas españoles (35,4%) está en situación de riesgo de pobreza o de exclusión social. El empeoramiento de los niveles de renta de las familias y de las condiciones de vida en general, resultado de la larga crisis económica, afecta particularmente a los niños y jóvenes que superan hasta en 6 puntos porcentuales el índice general AROPE¹⁰ (29,2%) (INE, 2015) Esta situación se ha visto agravada por la disminución del gasto público en educación, que, en 2013, fue en España del 4,5%, por debajo de la media de la Unión Europea (5,3%) y de la OCDE (5,6%).

Las reducciones en las inversiones han impactado en particular en las familias en situación de desventaja: entre 2010 y 2012 se produjo una disminución del número de beneficiarios de becas y ayudas al estudio en más de 500.000 personas (Save the Children, 2015). Las familias han tenido que incrementar su gasto en educación, al tiempo que se reducía su renta anual. Pero muchas de las familias más desfavorecidas no tienen capacidad para asumir los costes asociados a la escolarización (comedor, transporte, materiales, extraescolares) dificultando la normal participación escolar de sus hijos. Además, las condiciones socioeconómicas y el escaso nivel formativo de los padres son factores que, con frecuencia, limitan la participación y acompañamiento de los padres en la vida escolar de sus hijos, lo que afecta negativamente al rendimiento escolar y propicia una mayor incidencia del absentismo escolar y el abandono temprano de la educación (Save the Children, 2015).

¹⁰ La Estrategia de la Unión europea denominada EU2020 estableció un indicador específico, denominado AROPE (*At-Risk-Of Poverty and Exclusion*) o tasa de riesgo de pobreza y exclusión social.

No obstante, hay también datos positivos. Los jóvenes españoles tienen mayores niveles educativos que los miembros de la generación de sus padres: un 64% de los jóvenes entre 25 y 34 años tiene estudios secundarios superiores frente a sólo el 35% de la población española entre 55 y 64 años (OCDE, 2015). En las últimas dos décadas, la educación ha sido un factor clave en promover la movilidad social en España: alrededor del 40% de adultos españoles ha alcanzado un nivel educativo superior al de sus padres y, en 2012, uno de cada tres adultos poseía una titulación superior, un porcentaje similar a la media de la OCDE. Un mayor nivel educativo reduce el riesgo de desempleo y contribuye a tener un salario más alto, aún cuando en España las elevadas tasas de desempleo reducen el impacto positivo de la educación en comparación con otros países del entorno.

En suma, la evolución de la educación en España muestra una mejora sustancial de las cualificaciones: los jóvenes están mucho mejor preparados que sus padres. Aún así, una cuarta parte de los adolescentes no logra completar la educación obligatoria y los niños y jóvenes en situación de pobreza tienen mucho más riesgo de exclusión del sistema educativo. La educación es una pieza clave para romper la transmisión intergeneracional de la pobreza y alcanzar la cohesión social. Para que pueda cumplir este papel se necesitan políticas equitativas que compensen las desigualdades y ofrezcan garantía del ejercicio del derecho fundamental a la educación en toda su extensión¹¹.

La ayuda española en educación

En los últimos años, las sucesivas reducciones que ha experimentado la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) han situado a España en las últimas posiciones del ranking de donantes del CAD, un lugar poco acorde con las dimensiones de la economía española y con la responsabilidad internacional que debería mostrar. Entre 2009 y 2014, la ayuda total neta se redujo más de un 65,5% pasando de representar el 0,46% de la Renta Bruta Nacional al 0,14%, cerrando abruptamente el ciclo expansivo iniciado en 2004.

La educación, tradicionalmente un ámbito prioritario de la ayuda española, ha ido perdiendo peso relativo desde 2000, cuando representaba el 16% de toda la AOD bilateral, para, apenas, estar por encima del 6% en 2013 (Gráfico 13). El máximo de recursos (510 millones de euros) se alcanzó en 2008 para descender en 2013 a apenas 60 millones de euros.

En los primeros años de la década pasada, el peso de la educación básica era muy pequeño, apenas un 13,6% de toda la ayuda a educación de media entre 2000-2004. El peso relativo de la educación básica en el total de la ayuda a educación se incrementó sustantivamente a finales

¹¹ Véase el Informe de Save the Children (2015) *Iluminando el futuro* para un análisis pormenorizado de esta cuestión incluida la situación en cada una de las Comunidades Autónomas.



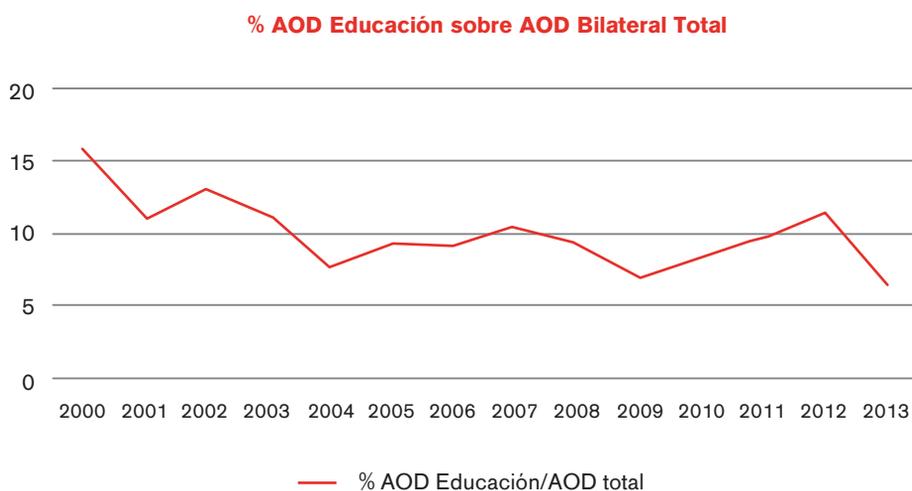
© Anna Roig/Entreculturas

de la década gracias a las contribuciones realizadas a la Alianza Mundial de la Educación (antigua FTI), llegando a representar, de media, el 38% de toda la AOD a educación entre 2007 y 2010 (Gráfico 14).

Tampoco la educación para el desarrollo, que engloba aquellas actuaciones dirigidas a promover una ciudadanía global reforzando las actitudes y valores de compromiso social de la población española se ha librado de los recortes. Si durante el período 2007-2011, los recursos oscilaron entre los 40 y 60 millones de euros, en 2013 apenas se alcanzaron los 23 millones de euros (MAEC, 2015).

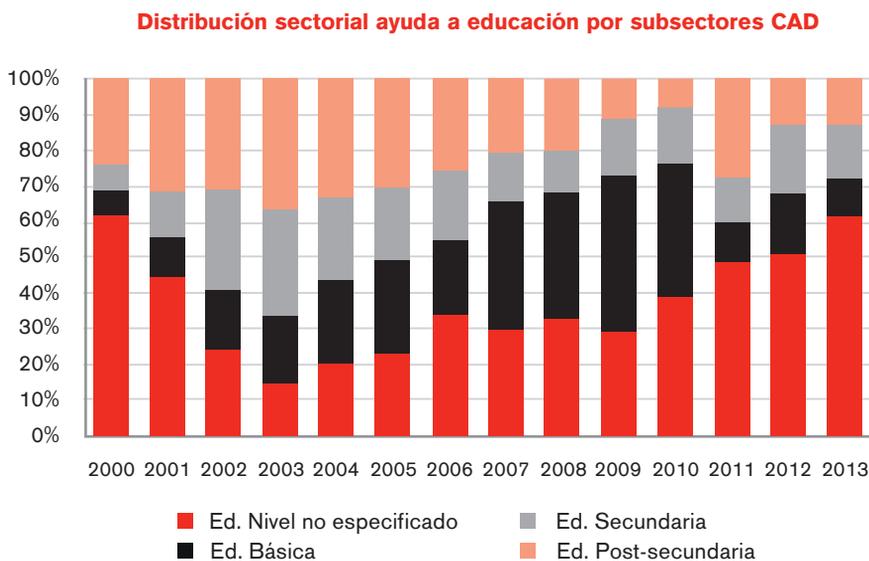
Una política ésta en la que la Administración española ha asumido, la mayor parte de las veces, un papel de mero financiador descargando su responsabilidad de formación ciudadana en las organizaciones de la sociedad civil.

Gráfico 13. Pérdida de relevancia de la educación en la ayuda española



Fuente: Cálculos en base a datos de la OCDE (2015) *Compromisos*

Gráfico 14. La atención a la educación básica retorna a la situación previa a Dakar



Fuente: Cálculos en base a datos de la OCDE (2015)

Las proyecciones para el período más inmediato no pueden ser optimistas en la situación actual de hundimiento de la ayuda española. La falta de presupuesto ha supuesto la congelación de las contribuciones a mecanismos multilaterales como la Alianza Mundial por la Educación y apenas hay recursos para los programas ejecutados por la cooperación española. Deberán llevarse a cabo profundos cambios para que España esté a la altura de los compromisos de la agenda educativa global.

5.4. Recomendaciones

El carácter universal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible convoca a todos los actores y países a **un esfuerzo colectivo de transformación para avanzar hacia un desarrollo incluyente y sostenible**. En particular, a los gobiernos les cabe una responsabilidad básica, por cuanto han de traducir los objetivos y metas que finalmente se acuerden en forma de políticas y planes, tanto para su acción nacional como para la definición de sus compromisos internacionales. En el ámbito educativo, España está obligada a avanzar muy sustancialmente en ambos niveles. Tres recomendaciones se apuntan en cada uno de ellos como cierre de este informe.

En el ámbito nacional

— **1.** El sistema educativo español ha estado sometido en los últimos tiempos a excesivos cambios, en muchos casos fruto de visiones parciales que han generado limitado consenso. No siempre, además, se ha compartido el diagnóstico acerca de las carencias del sistema educativo y de los factores que las explican. **Es necesario un profundo cambio en estos ámbitos y trabajar por una reforma integral, que vaya más allá de los ciclos políticos, y que proponga asentar un sistema educativo apto para afrontar los desafíos futuros y construido con la participación y el mayor consenso posible** entre todos los implicados (docentes, mundo académico, familias, entidades territoriales descentralizadas y representantes políticos) sobre la base de una concepción humanista de los fines de la educación.

— **2.** A lo largo de los últimos años, muy particularmente tras la recesión de 2008, se ha producido un debilitamiento del sistema público de educación a todos los niveles. Es obligado revertir esa tendencia, como condición para asentar un crecimiento económico sano y competitivo y para configurar una sociedad formada, cohesionada y comprometida. Para ello, **es necesario incrementar los recursos presupuestarios destinados a la educación, entendiéndolo como la mejor de las inversiones que un país puede realizar para construir el futuro.**

— **3.** De forma adicional, es importante y urgente resolver aquellos problemas que de forma más aguda socavan la capacidad del sistema educativo para cumplir sus fines. Dos acciones aparecen como especialmente urgentes: en primer lugar, **es necesario poner en marcha políticas específicas y acciones compensadoras orientadas a disminuir el abandono y el fracaso escolar;** en segundo lugar, y relacionado con lo anterior, **es obligado avanzar hacia políticas equitativas que compensen las desigualdades de partida** y ayuden a convertir el sistema educativo en un mecanismo de corrección de las asimetrías sociales y económicas.

En el ámbito internacional

— **4.** En el pasado, España se caracterizó por un compromiso activo con las iniciativas globales de apoyo a la Educación para Todos, siendo un donante relevante en el panorama internacional. Este papel se ha visto visiblemente deteriorado como consecuencia del retroceso que ha tenido, en los últimos años, la ayuda al desarrollo. Es necesario, también en este caso, revertir esta tendencia si se quiere ser consecuente con lo que la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible demanda. Así pues, **debería avanzarse en una secuencia creíble y sólida de crecimiento de la ayuda internacional.**

— **5.** En segundo lugar, y en el marco de la recuperación de los presupuestos de ayuda, es urgente que la educación recobre la relevancia que tuvo en la cooperación al desarrollo español.

la. Así mismo, **España debería jugar un papel mucho más activo en situar a la educación como prioridad global** en correspondencia con el múltiple papel que la educación tiene como palanca de desarrollo, mecanismo de consolidación de derechos y bien público internacional.

— **6. Por último, la administración española, en colaboración con la sociedad civil, debería intensificar la sensibilización y educación a la ciudadanía española**, articulando un discurso basado en las ideas de justicia e igualdad, que ponga de relieve las interdependencias globales y los enormes desafíos que comporta reducir la pobreza y la injusticia social, así como preservar la sostenibilidad medioambiental.



2015 debe ser un punto de inflexión. Este año, en el que la comunidad internacional decidirá la agenda educativa y la agenda de desarrollo global para los próximos 15 años, constituye una oportunidad única para garantizar y hacer realidad el derecho a una educación de calidad para todos y todas en los próximos años.

Como señala Malala Yousafzai:

“2015 puede ser el año en que la humanidad se comprometa a crear un futuro mejor para los niños y las niñas, para los hombres y las mujeres. Puede ser el año en que todos nos comprometamos a ser testigos del último niño o niña sin escolarizar, del último niño o niña forzado a trabajar en condiciones de esclavitud, del último niño o niña que deba huir de su hogar por la amenaza del cambio climático.

No es imposible, simplemente requiere tomar la decisión de hacerlo”.



sistema- tizaci3n

de experiencias educativas

YO VOTO POR LA
EDUCACIÓN

¿Y
TÚ?



Campana Mundial por la
EDUCACIÓN
Coalición española www.cme-espana.org

Semana de Acción Mundial por la Educación
20-26 de Abril de 2015

Colaboran



Proyecto financiado
por la Unión Europea



La Campaña Mundial por la Educación:

Un movimiento global por la Educación para Todos y Todas (EPT)

La Campaña Mundial por la Educación es una coalición internacional formada por ONG, sindicatos del entorno educativo, centros escolares y movimientos sociales. Surgió como una campaña de corta duración con ocasión del Foro Mundial de la Educación, celebrado en Dakar en el 2000 y, tras éste, sus integrantes decidieron continuar trabajando conjuntamente como campaña con el objetivo de lograr una educación de calidad para todos y todas. Actualmente está presente en más de 100 países de todo el mundo.

En España está integrada por Entreculturas, Ayuda en Acción y Educo. Además, durante la Semana de Acción Mundial por la Educación colaboran a nivel estatal un total de 14 organizaciones y sindicatos de la enseñanza y alrededor de 94 a nivel autonómico y local, teniendo presencia en prácticamente toda España.





“Pensareis que no tenéis poder, pero si todos los niños y niñas del mundo actuaran juntos tendrían más poder que cualquier gobierno”.

Nelson Mandela a los jóvenes activistas de la CME en 2006

1. Origen y líneas de trabajo

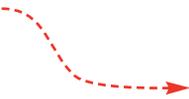
La **Campaña Mundial por la Educación (CME)** es una alianza de diversas organizaciones no gubernamentales, sindicatos de la enseñanza y organizaciones de todo tipo creada en 1999. Surgió como una campaña de corta duración con el objetivo de garantizar que, durante el Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar en el 2000, se definieran **compromisos concretos y políticas viables diseñadas para la puesta en práctica de los objetivos de la Educación para Todos y Todas**. Sin embargo, tras Dakar, los miembros de la CME comprobaron que, trabajando en equipo, su energía y su efecto eran mucho más visibles, por lo que decidieron continuar trabajando conjuntamente como campaña.

Desde entonces, la CME realiza acciones de educación formal y no formal, sensibilización, movilización e incidencia política, sobre diferentes temas relacionados con el derecho a una educación de calidad para todos y todas, combinando acciones a nivel local, nacional, regional e internacional y constituyendo una de las campañas transnacionales más exitosas de la sociedad civil.

Su movilización más significativa es la Semana de Acción Mundial por la Educación (SAME). Ésta es una semana de movilización ciudadana, fundamentalmente de la comunidad educativa, que pretende acercar las reivindicaciones de la Campaña a la sociedad en general, especialmente a los responsables políticos de cada país, para así llamar su atención sobre la necesidad de hacer realidad el derecho a una educación básica de calidad.

2. Objetivo: cumplimiento de los compromisos internacionales de educación

Compromisos con el derecho a la educación a nivel internacional



“En Dakar luchamos por el reconocimiento de la educación como derecho humano, porque con los derechos no puede haber concesiones ni excusas”.

Kailash Satyarthi, Premio Nobel de la Paz y cofundador de la CME

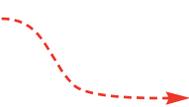
En abril del año 2000 se celebró en Dakar el Foro Mundial sobre la Educación, donde los gobiernos del mundo y la comunidad internacional reconocieron la educación como un derecho fundamental y clave para el desarrollo social y humano. También adoptaron el Marco de Acción de Dakar donde se comprometieron a alcanzar los seis Objetivos de Educación para Todos y Todas (EPT) para 2015, renovando así lo establecido en la anterior Declaración Mundial de Educación para Todos en Jomtien en 1990.

También en el año 2000 se adoptó la Declaración del Milenio en la que se estableció un conjunto de objetivos de desarrollo interconectados en una agenda global, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que sintetizaban las metas cuantitativas y los indicadores que debían ser alcanzados en el año 2015. Dos de ellos se referían específicamente a educación: el ODM 2, relativo a la universalización de la educación primaria y el ODM 3, sobre la promoción de la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer. Este último, además, establece como meta la paridad de género en la enseñanza primaria y secundaria –que debía haberse cumplido en 2005– y, para todos los niveles de enseñanza, en el 2015.

A pesar de que durante estos años se han realizado progresos, sobre todo en la escolarización de niños y niñas, no se alcanzará ninguno de los objetivos de la EPT en el plazo previsto.

2015 es un año decisivo ya que, durante diversos encuentros que se celebrarán a lo largo del año, se revisará el cumplimiento tanto de los objetivos de la EPT como de los ODM y se adoptará la nueva Agenda Educativa y la nueva Agenda de Desarrollo Global para los próximos 15 años.

La primera de estas citas ha sido el Foro Mundial sobre Educación, que tuvo lugar durante los días 19 y 21 de mayo en Incheon, Corea del Sur. Este finalizó con la aprobación de una Declaración final consensuada por los representantes de gobiernos, organizaciones internacionales y la sociedad civil. En ella se contempla una visión ambiciosa de la educación e incluye importantes compromisos relativos a la gratuidad de la educación, su calidad o la importancia de la educación preescolar, entre otros.



“El movimiento CME debe celebrar esta declaración, ya que representa un importante logro. Sabemos que queda mucho por hacer; este año, definiendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el Marco de financiación y el Marco de acción 2030, y en los próximos años, para lograr los ambiciosos objetivos que hemos establecido.

Dejamos Incheon revitalizados, tanto por lo que se ha conseguido hasta ahora, como por las tareas que tenemos por delante”.

Camilla Croso, Presidenta de la CME

En esta declaración se acordó un objetivo global para esta nueva etapa: *“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. A través de la adopción de este objetivo, se pretende seguir una agenda de educación única e integral a nivel global, poniendo en consonancia el objetivo de educación con el que previsiblemente será recogido por los ODS en educación.

Financiación de la Educación para todos y todas

Otro de los propósitos fundamentales de la CME es **lograr los recursos necesarios para alcanzar los compromisos adoptados por los Estados a nivel internacional en educación.**

En el Marco de Acción de Dakar se establecía que “ningún país seriamente comprometido con los Objetivos de la Educación para Todos, se verá frustrado de alcanzar este objetivo por falta de recursos”. Esto implicaba un doble compromiso: los países del Sur se comprometían a tener planes educativos sólidos y viables, y los países del Norte se comprometían a cubrir la brecha de financiación.

Para ello, solicita a los donantes internacionales los recursos adicionales y los cambios en políticas necesarios para cumplir con los Objetivos de la EPT y solicita a los países del Sur, entre otras cosas, que destinen una cantidad suficiente en sus presupuestos para educación e incluyan medidas específicas para que la educación transforme la situación de los sectores más desfavorecidos. Pero la financiación ha sido insuficiente. Los países donantes no han cumplido el compromiso que suscribieron en el Foro de Dakar, siendo éste, por tanto, uno de los principales obstáculos para alcanzar los objetivos de la EPT.



“Los niños y niñas están esperando en las puertas de las escuelas, a pesar de las repetidas promesas de la comunidad internacional. Los países del G8 y otros países donantes no cumplen sus compromisos de financiación a tiempo, hoy volvemos a hacer un llamamiento a trabajar juntos para abordar las brechas en financiación”.

Kailash Satyarthi, Premio Nobel de la Paz y cofundador de la CME

La crisis económica y financiera ha afectado fuertemente al déficit de financiación para la educación básica y los compromisos de ayuda se están estancando. Los países de bajos ingresos son los más perjudicados por estos recortes. “En África subsahariana, región que cuenta con la mitad de la población mundial no escolarizada, la ayuda a la educación básica cayó un 7% entre 2010 y 2011, pasando de 1.890 millones de dólares estadounidenses a 1.760 millones de dólares. Estos 134 millones de dólares de reducción en la ayuda a la educación básica en la región hubieran podido servir para financiar escuelas públicas de buena calidad con capacidad para más de un millón de niños y niñas”. (UNESCO, 2014).

En julio de 2015, UNESCO estimaba que existirá un déficit de financiación anual de 22.000 millones de dólares durante el periodo 2015-2030 para alcanzar una educación universal de calidad en educación preescolar, primaria y el primer ciclo de secundaria en los países de ingresos bajos y medianos. (UNESCO, 2015).

Por ello, hay que colocar la educación en un lugar prioritario en la agenda política: ello solo se logrará con voluntad política de los gobiernos y la movilización de la sociedad civil. De ahí el decisivo papel que adopta la CME, un esfuerzo de la sociedad civil que, desde 2000, realiza múltiples acciones para la consecución de los Objetivos de Educación para Todos y Todas.

3. Principios de la CME

“Colectivamente hemos sensibilizado y luchado por el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental; por la necesidad de garantizar la educación inclusiva y la no discriminación; por los profesores y la profesión docente; por la suficiente financiación interna y externa; y por el derecho de la sociedad civil a participar activamente en la toma de decisiones a todos los niveles”.

Camilla Croso, Presidenta de la CME, en la apertura de la Asamblea Mundial de la CME en 2015



La CME considera que la educación es:

- **Un valor en sí misma** como derecho de todas las personas, reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- **Imprescindible para luchar contra la pobreza** y lograr un desarrollo sostenible.
- **Una responsabilidad fundamental de los Estados.**
- **Una meta que puede alcanzarse** si los gobiernos tienen voluntad política y movilizan los recursos necesarios.

Reivindicaciones de la CME

- **Una educación básica de calidad, pública, gratuita y obligatoria** para todos los niños y niñas, durante 12 años, de los cuales al menos nueve sean obligatorios;
- **Un incremento de la oferta de la educación** y atención para la primera infancia;
- **La erradicación del analfabetismo** de personas adultas y una segunda oportunidad de aprendizaje para los jóvenes y personas adultas que no pudieron acceder a la educación reglada;
- **El final del trabajo infantil;**
- **La participación democrática de la sociedad civil**, incluidos los docentes y sus sindicatos, en los procesos de toma de decisiones en el ámbito educativo a todos los niveles;
- **La rendición de cuentas ante la sociedad civil** por las decisiones tomadas en relación a la educación, en todos los niveles;
- **La reforma del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial** con el fin de que ofrezcan apoyo a una educación básica pública, gratuita y de calidad, en lugar de entorpecerla;
- **Una remuneración salarial justa y continuada a los docentes**, aulas adecuadamente equipadas y la distribución de libros de texto de calidad;
- **Una oferta de servicios integral y no discriminatoria** para todas las personas;
- **La movilización de la voluntad política y de nuevos recursos** en apoyo a los planes de la Educación Nacional para lograr los objetivos de la EPT, incluyendo que el gasto público en educación represente al menos el 6% del PIB de los presupuestos nacionales y un incremento considerable de la ayuda y de la condonación de la deuda a los países más pobres.

4. Rasgos distintivos de la CME

Entre los principales aspectos de la CME destacamos los siguientes:

— **Se trata de una campaña que une a múltiples actores de la sociedad civil con un mismo objetivo: lograr la educación de calidad para todos y todas.**

— **Se trata de una campaña que une lo internacional, regional o continental, nacional y local.** Esta interacción entre diferentes esferas de acción, repercute positivamente en la generación de propuestas apoyadas en una gran base social, y contribuye a la construcción de una sociedad integrada y participativa en un mundo globalizado.

A nivel internacional, la CME está presente en más de 120 países de todo el mundo. A día de hoy, un total de 420 organizaciones de todo el mundo, 35 coaliciones internacionales, 6 coaliciones regionales, 12 organizaciones de ámbito internacional y 2 redes internacionales de educación, trabajan conjuntamente.

La Campaña tiene un Secretariado internacional, con sede en Johannesburgo, que coordina acciones y presta diversos servicios a las Coaliciones Nacionales. Las diferentes coaliciones nacionales se agrupan por regiones o continentes: ANCEFA, la Coalición regional que agrupa a las Coaliciones africanas; ASPABE, que aglutina a las Coaliciones de Asia; la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), de la que forman parte las Coaliciones de América Latina, y las Coaliciones del Norte (Europa, Estados Unidos, Canadá, Japón y Australia).

A nivel nacional, la Coalición Española de la Campaña Mundial por la Educación está formada por Entreculturas (quien coordina la misma), Ayuda en Acción y Educo. Además, en la SAME participan a nivel estatal 14 organizaciones y sindicatos de la enseñanza y 94 a nivel autonómico y local, teniendo presencia en prácticamente toda España.

— **Se trata de una campaña con diferentes líneas de trabajo: la educación formal y la sensibilización, la movilización social, la comunicación y divulgación, el trabajo en alianza y en red con otras organizaciones y la incidencia política, relacionadas y conectadas entre sí.** Las principales **líneas de trabajo** en España son:

- **Sensibilización y educación formal:** El objetivo fundamental es sensibilizar a la comunidad educativa sobre los principales compromisos internacionales relativos al derecho a la educación para todos y todas.



“Nosotros somos futuros agentes de cambio y, si algo hemos aprendido de verdad, es que si cambias tú, cambia el mundo”.

Fernán, 11 años, alumno participante en la edición 2015 de la SAME en España

- **Movilización social:** Su acción más relevante de movilización es la Semana de Acción Mundial por la Educación. La SAME, que se celebra en España desde 2003, ha crecido en estos últimos años de una manera progresiva, tanto en número de organizaciones implicadas como en participantes.

- **Investigación e Incidencia Política:** La CME en España tiene una relación continuada de interlocución con representantes políticos sobre cooperación en educación. Además de los temas más generales y las aportaciones a planes directores, estrategias de educación sectoriales y otros documentos, destaca el trabajo que se lleva a cabo en la Iniciativa Vía Rápida (FTI) y el Canje de Deuda por Educación. Asimismo, se publica anualmente el documento de posicionamiento político y un manifiesto.

5. Principal instrumento de movilización: La Semana de Acción Mundial por la Educación

La Semana de Acción Mundial por la Educación, es una de sus principales actividades de sensibilización y movilización social. Se organiza anualmente desde 2001, en España desde 2003, durante la última semana del mes de Abril. Es una semana de movilización ciudadana a nivel global en la que participan fundamentalmente niños, niñas y jóvenes de todos los países donde la CME tiene presencia, para llamar la atención sobre la necesidad de hacer realidad el derecho a una educación básica de calidad.

Algunas de las anteriores ediciones de la SAME

Durante los últimos años, se han celebrado las siguientes ediciones:

2010: “1 Gol por la Educación: financiación ya”

En 2010, las actividades de la SAME se desarrollaron en el marco de la Campaña Un Gol por la Educación, respaldada por el mundo futbolístico y el cuerpo directivo de la FIFA, con motivo de la Copa del Mundo de Fútbol celebrada en Sudáfrica.

Este año supuso un punto de inflexión para la SAME en cuanto a niveles de participación y movilización en todo el mundo. Se recogieron más de 18 millones de firmas, a través de la página

de la Campaña, demandando aumentar la cantidad y calidad de la financiación, indispensable para alcanzar una educación gratuita y de calidad en los países del Sur. En España esta campaña se lanzó en las instalaciones de la Real Federación Española de Fútbol, con la colaboración de representantes de la selección española de fútbol. En este contexto, la SAME 2010 en España implicó un enorme trabajo de movilización de escolares y docentes que, junto a deportistas, y a otras personas comprometidas con el derecho a la educación, presentaron sus exigencias a nuestros representantes políticos.

2011: “La educación no es un cuento: por los derechos de las niñas y las mujeres”

En el marco del primer Centenario del Día Internacional de la Mujer, la SAME 2011 quiso hacer una llamada urgente a la acción política para alcanzar una verdadera igualdad de género a través de la educación pública.

En España, la SAME 2011 logró un avance cualitativo en los apoyos institucionales recibidos y en su trabajo de incidencia en las políticas públicas. Además, profundizó en el conocimiento de los derechos de las niñas y las mujeres en la educación con talleres de sensibilización y actividades recreativas.

2012: “Con derechos desde el principio. Por una educación temprana de calidad”

La SAME en 2012 se movilizó para destacar la importancia de que todos los niños y niñas puedan acceder a programas de atención y educación en sus primeros años de vida y para exigir a los líderes políticos que cumplan con los compromisos adquiridos de destinar los recursos necesarios para hacer realidad la Educación para Todos y Todas en 2015.

Durante esta edición se llevó a cabo la Gran Imagen. A través de esta acción miles de personas reflejaron en imágenes las aspiraciones de los niños y niñas durante la infancia, exigiendo a sus representantes políticos el derecho a la educación para todas las personas y los medios para hacerlo realidad.

2013: “Sin profes no hay escuela. Por un profesorado formado y motivado”

En 2013 la SAME se centró en la revalorización de la profesión docente. Su acto central en España se celebró en el Senado, contando con la presencia de la Comisión de Cooperación Internacional para el Desarrollo, donde se reclamó la necesidad de contar con el suficiente número de docentes bien formados y remunerados para hacer real y efectivo el derecho a una educación de calidad. Como resultado de este encuentro se elaboró una moción instando al gobierno a recordar la importancia de las políticas de cooperación al desarrollo en la lucha contra la pobreza, así como a dar prioridad a la mejora de la calidad educativa.



Durante esta campaña, a través de “Pon tu profe en el mapa”, cerca de 7000 personas escribieron características que definen al profesorado.

2014: “Sumemos capacidades. Por el derecho a una educación inclusiva”

En España, la comunidad educativa en más de 29 ciudades se movilizó por el derecho a la educación inclusiva, con especial énfasis en el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Representantes de las organizaciones participantes en la SAME, estudiantes y docentes tuvieron ocasión de dialogar directamente con el Secretario General de Cooperación y presentarle sus reivindicaciones y peticiones en defensa de una educación inclusiva.

La principal actividad propuesta fue un juego al estilo del tradicional “juego de la oca”, “Avanza por una Educación para Todos y Todas”. A través del juego, los participantes tuvieron ocasión de reflexionar y experimentar las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad para ejercer su derecho a la educación, especialmente aquellas personas que viven en realidades desfavorecidas de países del Sur.

2015: “Yo voto por la educación ¿y tú?”

En 2015, dada la relevancia de este año para la conformación de las nuevas Agendas de Desarrollo y Educativa, se ha querido poner de manifiesto la importancia de que la comunidad inter-

nacional sitúe a la educación como uno de los pilares de estas agendas. Para ello, se celebraron más de 40 actos que contaron con la participación de representantes políticos y un acto central en el Congreso de los Diputados, presidido por los presidentes de sus Comisiones de Cooperación Internacional para el Desarrollo y de Educación, donde alumnos de centros educativos de toda España exigieron a sus representantes políticos un decidido compromiso con el derecho a la educación para todos y todas en el mundo.

Durante esta edición de la SAME se llevaron a cabo dos actividades, un Twister de la educación y Asambleas de Naciones Unidas por el derecho a la educación, a través de las cuales los alumnos de los centros educativos participantes reflexionaron acerca de la importancia de la educación para todos y todas y la necesidad de que todos los países se comprometan con su logro en las agendas de desarrollo que se firmarán en 2015.

6. La movilización de la ciudadanía global por la Educación



“No paréis. Mantened la presión. Seguid alzando vuestras voces. Seguid planteando este problema a vuestros gobiernos hasta que cada niño y cada niña tengan la oportunidad de ir a la escuela”.

Julia Gillard, Presidenta de la Alianza Mundial por la Educación, a los miembros de la CME en la Asamblea Mundial de la CME 2015

La sociedad civil: origen y destino del movimiento

Los gobiernos son los responsables de garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación básica de calidad, pero también la sociedad civil puede y debe implicarse en su consecución, uniéndose en plataformas comunes que luchen coordinadamente a favor de la educación.

En la CME participan todo tipo de movimientos educativos, que se unen por el derecho a una educación de calidad para todos y todas, singularmente para las personas más desfavorecidas. Son éstas, por tanto, las que participan y se benefician de los posibles logros derivados de las acciones de la Campaña.

Además, **la CME, tiene fuertes raíces en el Sur**. De hecho, la mayoría de las Coaliciones Nacionales que forman parte de la misma pertenecen a países del Sur y éste ha sido uno de los rasgos característicos más importantes de esta campaña.

Peculiaridades de esta propuesta

Asimismo, la CME es diferente a otras campañas por los siguientes motivos:

- Se trata de un modelo de campaña que pretende estar controlado “desde abajo” y desde el Sur, con una amplia base de gobierno centrada en la Asamblea y el Consejo y con Coaliciones Nacionales.
- Los temas y mensajes se deciden de manera participativa, con plena implicación de las diferentes coaliciones.
- Existe un reconocimiento a las contribuciones y al valor añadido que aportan los diferentes niveles (internacional, nacional, local).
- Pretende tener una duración a largo plazo y tiene recursos, lo que asegura la sostenibilidad.

La participación y la movilización como base de la incidencia en las políticas públicas

La movilización y la incidencia política son dos de las líneas de trabajo prioritarias de la CME. Promueve la participación a todos los niveles y la movilización, sobre todo a través de la SAME. Además de una mayor concienciación sobre la educación, a ésta se le atribuye haber mantenido la Educación para Todos y Todas en la agenda política, habiendo sido causa directa de iniciativas de cambio en políticas realizadas por los gobiernos tras su celebración.

Una Campaña Global

La CME se organiza en tres niveles de acción: internacional, nacional y local. Esta interacción entre diferentes esferas de acción, repercute positivamente en la generación de propuestas apoyadas en una gran base social y contribuye a la construcción de una sociedad integrada y participativa en un mundo globalizado. De hecho, una de sus mayores fortalezas es esta vinculación entre las acciones a nivel local, nacional, e internacional, que tiene también su reflejo en la estructura organizativa.

La SAME constituye un claro ejemplo de acción a estos tres niveles –en el que los niños, niñas, docentes, padres, madres y ciudadanía en general se movilizan por algún tema relativo a los Objetivos de Educación para Todos y Todas– al mismo tiempo, los activistas, acompañados de medios de comunicación, hacen llegar los mensajes de la ciudadanía a los principales actores –líderes y representantes políticos, Jefes de Estado, etc.– en las Cumbres de Naciones Unidas, reuniones del G-8, u otras reuniones internacionales.

7. Logros y desafíos en el horizonte



“La educación es un derecho humano fundamental. Debe estar en el corazón de la agenda global de desarrollo sostenible post 2015.

El progreso que hemos visto en los últimos 15 años es, en parte, gracias al liderazgo y la movilización de todos los socios de la Campaña Mundial por la Educación a los que estoy profundamente agradecida”.

Irina Bokova, Directora General de UNESCO, a los miembros de la CME en la Asamblea Mundial de la CME 2015

7.1 Logros

Si bien quedan muchos objetivos por cumplir, las acciones y el movimiento de la CME han contribuido a los siguientes logros.

Participación en la planificación del sector educativo y el desarrollo de políticas

En Senegal, la **Coalición de Organizaciones en Sinergia por la Defensa de la Educación Pública (COSYDEP)** fue un actor clave para eliminar la contratación ilícita de docentes. COSYDEP defendía que la contratación de docentes debía basarse en los méritos y necesidades que plantea el mismo sistema educativo. Sin embargo, en 1996 se introdujo el “sistema de cupos de seguridad”, mediante el que se contrataba a docentes de forma paralela sin respetar los procedimientos formales, muchas veces utilizando la contratación como favor político.

COSYDEP mostró su desacuerdo con esta situación y, tras realizar investigaciones y estudios sobre este sistema, difundió los resultados obtenidos para alertar a la sociedad, convirtiendo esta cuestión en un asunto de interés público. Además, durante la SAME, esta coalición proporcionó información en escuelas y comunidades de diferentes distritos y realizó actividades de movilización. Como resultado, el gobierno se vió obligado a tomar medidas y, en 2010, el Ministro de Educación eliminó ese sistema de contratación.

Influencia en las leyes educativas nacionales

La **Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE)** ha trabajado a favor de una educación inclusiva, tanto para los niños y niñas con discapacidad como para las minorías étnicas, grupos muy marginados en el acceso a una educación de calidad. En 2006, el Comité Nacio-

nal para Personas con Discapacidad lanzó el Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad, para hacer accesible una educación inclusiva para las personas con discapacidad y luchar así contra la discriminación dentro del sistema educativo boliviano.

Desde entonces, ha habido muchos avances. La nueva ley boliviana de educación incorpora una visión inclusiva de la educación, comprometiéndose a asegurar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Todavía siguen existiendo dificultades a la hora de implementar la nueva ley y la CBDE sigue trabajando para hacer efectivo el derecho a la educación para todas las personas.

Influencia en los Presupuestos

La **Zambia National Education Coalition** ha realizado en los últimos años un seguimiento y análisis de la asignación presupuestaria a educación en el país. Durante 2013, este análisis reveló que la asignación a este sector se encontraba en el 17,5%, por debajo del 20% del presupuesto nacional, tal y como había sido acordado en la Comunidad de Desarrollo de África Austral, de la que el país forma parte. Por ello, tras la difusión de estos hallazgos y diversas acciones y reuniones, se consiguió en 2014 incrementar hasta el 20,2% la asignación a educación en el presupuesto nacional, el nivel más alto registrado en la historia del país. (GCE, 2014).

Investigación y recopilación de evidencias

En Nigeria, en la región Kwara, el gobierno local ha puesto en marcha políticas para mejorar la calidad de la educación en la región. Sin embargo, existen numerosos obstáculos especialmente relacionados con la distribución de docentes.

En 2013, la **Civil Society Action Coalition for Education for All** (CSACEFA), con el apoyo de otras organizaciones, realizó una investigación cuyos resultados mostraron un importante desequilibrio en la distribución de docentes entre las zonas rurales y urbanas. En algunas escuelas rurales había una ratio alumno-docente de 200:1 mientras que en varias escuelas de zonas urbanas llegaba a 13:1. Estos desiguales resultados le sirvieron a CSACEFA para exigir mejoras en relación a la distribución equilibrada de docentes y sus condiciones laborales. Como resultado de estas demandas, la Asamblea legislativa de Kwara desarrolló una nueva legislación para mejorar las condiciones salariales de los maestros y maestras en áreas rurales, con el fin de atraer nuevo profesorado a estas zonas. (GCE, 2014b).

Sensibilización sobre cuestiones educativas fundamentales

El analfabetismo es un grave problema en Yemen, especialmente entre las niñas y mujeres. Por ello el gobierno del país ha puesto en marcha la “Estrategia Nacional de Desarrollo de la Educa-

ción Básica" para facilitar su acceso a la educación, con especial énfasis en las niñas y mujeres de zonas rurales.

La **Yemen Coalition for Education for All (YCEA)** ha iniciado el seguimiento de la implementación de esta estrategia, comprobando que uno de los mayores obstáculos para su acceso a la educación eran los sistemas de creencias y costumbres tradicionales. La YCEA ha movilizado y colaborado con los imanes y líderes comunitarios para crear opiniones y actitudes positivas en torno a la educación de las niñas y mujeres y ha realizado diversas acciones para sensibilizar sobre la importancia de su educación en las comunidades locales. (GCE, 2013).

7.2 Retos y desafíos

Sin embargo, existen todavía muchos retos y desafíos pendientes.

— El más relevante al que se enfrenta en 2015 es contribuir a que se incluya de manera prioritaria en las nuevas Agendas Globales de Educación y de Desarrollo Sostenible el **derecho a una educación de calidad gratuita, equitativa, inclusiva y la formación continua para todos y todas y exigir que se cumpla.**

— Se trata de una campaña a nivel internacional que lleva trabajando desde el año 2000 y que se prevé que continúe haciéndolo a largo plazo, por eso **es importante ser creativos, poner diferentes énfasis y evitar caer en la rutina o en la repetición.**

— **Es importante unir en mayor medida las acciones de movilización e incidencia.** Aunque se ha avanzado en los últimos años y, existe ahora una visión más estratégica que permite un mayor impacto para la consecución de los objetivos, resulta muy relevante unir en mayor medida las acciones de movilización e incidencia política. Es decir, que la amplia movilización a resultas de la SAME, que cuenta con el apoyo de millones de personas en todo el mundo, se plasme en un movimiento que contribuya a crear una presión todavía mayor sobre los representantes políticos para lograr, en mayor medida, objetivos de incidencia política.

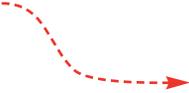
— **Resulta necesario responder en mayor medida con acciones concertadas a nivel local, nacional e internacional de manera simultánea.**

— **Se deben intensificar las alianzas con organizaciones de la sociedad civil que actúan en otros sectores como salud o fiscalidad.**

Son muchos los logros alcanzados por la CME durante este tiempo y muchos los retos pendientes para esta nueva etapa post 2015. Camilla Croso, presidenta de la CME, en la apertura de la quinta Asamblea Mundial del movimiento, señaló que "promover el ejercicio efectivo del derecho

a la educación es promover un mundo de dignidad, justicia, inclusión, desarrollo sostenible, ciudadanía y paz”.

En este sentido, la CME, a través de la incidencia y participación activa de la sociedad civil, busca la consecución del derecho a la educación universal, inclusiva, de calidad para todos y todas, ya que la educación, además de un derecho fundamental, es una herramienta imprescindible para la conquista de otros derechos y la transformación social.



“Nosotros representamos el futuro de la ciudadanía de un país, y somos conscientes de la importancia que tiene una educación de calidad para nuestro porvenir, y para el de todos los niños y niñas del mundo.

La educación es adquirir los valores y conocimientos necesarios para desarrollarnos como personas y así poder llegar a serlo con un talante democrático, dialogante, tolerante e igualitario.

Es un derecho fundamental que debemos hacer extensible a todas las personas del mundo, y como jóvenes lo reclamamos, tal y como lo hizo Malala, en una actitud que casi le cuesta la vida. Y pronunciamos sus palabras “un niño, un profesor, un lápiz y un libro pueden cambiar el mundo”.

Lucía, 16 años, alumna participante en la edición 2015 de la SAME en España



República Dominicana:

La educación en el centro del debate público: El movimiento de reivindicación del 4% en República Dominicana

Coalición Educación Digna

La Coalición Educación Digna es un movimiento que agrupa a distintos colectivos sociales en República Dominicana. Sus demandas se centran en la mejora de la inversión en educación en el país y en la defensa de la gestión pública y renovación del diseño de las políticas públicas, en especial las de educación, de manera que actúen en beneficio de la colectividad.



© José Manuel Moreno/Centro 360

1. Introducción

El crecimiento económico de un país no siempre va de la mano de inversiones sociales y de mejora en la calidad de vida de la mayor parte de una población. Esta ha sido la posición principal de la sociedad civil dominicana a la hora de evaluar las políticas públicas de los distintos gobiernos dominicanos en los últimos veinte años. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), “la economía dominicana exhibió la segunda tasa de crecimiento anual más elevada de América Latina (5,5%), sólo una décima porcentual por detrás de Chile” (BID, 2010). Una tasa de crecimiento basada en la construcción, las zonas francas, el turismo o las remesas que lo sitúan, según el Banco Mundial, como un país de renta media alta.

Estas cifras contrastan con la posición (el puesto 102) de República Dominicana dentro del ranking de desarrollo humano (IDH) que establece el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, así como con las cifras sobre pobreza y desigualdad que aún se dan en el país. Por señalar un ejemplo, pese al importante crecimiento económico mencionado, el porcentaje de personas en situación de pobreza extrema apenas se redujo del 22,1% en el año 2000 al 21% en 2010 (Fernández, 2013).

Los problemas de la vivienda y de la salud pública, las altas tasas de desempleo que hacen que muchas y muchos dominicanos emigren en busca de mejores condiciones profesionales (se calcula que son 2 millones de personas viviendo fuera del país), los problemas de corrupción, y los indicadores de desigualdad, han hecho que las organizaciones de la sociedad civil dominicana planteen distintos procesos de reivindicación para presionar en favor de medidas que favorezcan a los sectores más excluidos de la sociedad.

Movilizaciones que se multiplicaron a partir del año 2009 y que, como señalan distintos analistas del país, inauguran un “nuevo ciclo” que va a involucrar cada vez a más sectores de la población que perciben que, pese al crecimiento económico, esto no se traduce en una mejora sustancial de sus derechos ni de los servicios públicos. Parece muy significativo que el gasto social sobre el porcentaje de gasto público no sufriese variaciones importantes en los últimos veinte años pasando del 42% en 1990 al 44% en 2010.

2. Realidad de la educación

Entre todas las demandas ciudadanas, hay una que se ha situado por encima del resto: la mejora de la inversión en educación.

Cuando se analizan las cifras, muchos de los problemas antes identificados están relacionados con las políticas educativas del país y con las medidas para cumplir con el derecho a la educa-

ción que recoge la Constitución Dominicana en su artículo 63: “toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”.

De hecho, las poblaciones que no han tenido acceso a una educación de calidad son las que presentan mayores dificultades para acceder a empleos bien remunerados, vivienda decente, acceso a planes de salud y a otros servicios básicos que garanticen una vida digna. En la República Dominicana, según la Oficina Nacional de Estadística (ONE), había en 2012 más de un millón cien mil personas mayores de seis años que no sabían leer ni escribir, lo que representaba un 13% de su población. A lo que debemos añadir un empeoramiento de los datos cuando hablamos de provincias rurales. Así, mientras cinco de cada cien residentes en Santo Domingo no saben leer ni escribir, en la provincia Elías Piña son analfabetas 31 de cada cien personas. Esto, sin duda, tiene consecuencias en muchos aspectos de la vida personal y en los niveles de responsabilidad frente a la familia, como el registro de niños y niñas al nacer, el trabajo infantil o las uniones tempranas.

Según estimaciones basadas en cifras oficiales de 2012, 363.000 niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años no asistían a la escuela y, cuando se realizaba un diagnóstico más detallado sobre el sector educativo, este revelaba que la media de asistencia por día a la escuela no superaba las dos horas y media, que existía un déficit de 700.000 aulas y una falta alarmante de escuelas inclusivas para personas con discapacidad. Además, ponía de manifiesto precarias condiciones de vida, salud y trabajo de los maestros y las maestras, así como una baja calidad de su formación profesional, unas aulas superpobladas y unos resultados muy pobres en las evaluaciones nacionales y regionales¹².

Pese a esta situación, la inversión pública en educación era una de las asignaturas pendientes del país, ya que se situaba en torno al 2,3% (2010) muy por debajo de la media regional de América Latina (4,7%) y de lo que estipula la ley de educación 66-97 que recogía que en dos años, es decir, desde 1999, “la inversión pública del país en educación debería alcanzar un mínimo del 16% del gasto público total o un 4% del PIB estimado para el año corriente...”.

3. Antecedentes y constitución de la Coalición Educación Digna

Dada esta situación, las demandas sobre la mejora de la inversión en educación se daban desde distintos colectivos sociales enfocados al tema educativo, como el Foro Socioeducativo o la Aso-

¹² Ver, por ejemplo, el Segundo Estudio Regional Comparativo y explicativo, SERCE, (UNESCO, 2008).

ciación Dominicana de Profesores, que venían presionando sobre las medidas gubernamentales que se tomaban con respecto al sector, como el Plan Decenal de Educación 2008- 2018, que recogía un crecimiento progresivo de la inversión, así como otras metas encaminadas a mejorar las posibilidades de acceso y la calidad de la educación dominicana. Ante la falta de cumplimiento de leyes, planificaciones y planes sectoriales se generó en octubre de 2010 un movimiento de reivindicación agrupado en la Coalición Educación Digna (CED) que consiguió colocar sus peticiones en la palestra pública y sumar el apoyo mayoritario de la sociedad dominicana.

En su documento de posicionamiento político, donde presenta sus reivindicaciones, la CED se presenta como “un movimiento social que busca la defensa de la gestión pública, busca dar un giro al diseño de las políticas públicas, en especial las de educación, de manera que actúen en beneficio de la colectividad y no de intereses individuales. Las políticas educativas deben girar en torno a convertir la escuela, tal y como plantea la ley 66-97, en un espacio para ‘formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y constituir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria; aptos para cuestionarla en forma permanente; que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo’”.

Es interesante ver cómo el propio colectivo quiere abrirse a una nueva forma de organización política y ampliar su campo de acción a la reivindicación de la mejora de las políticas públicas.

Desde nuestro punto de vista, existen dos procesos previos que son fundamentales para entender esta autodenominación, así como el éxito del 4% dentro del movimiento social dominicano:

1) Un proceso de maduración de la sociedad civil organizada que en los últimos años es capaz de trabajar conjuntamente y sumar distintos colectivos con distintas reivindicaciones en campañas comunes. Movimientos como **“Voto por Ninguno”** en el contexto de las elecciones municipales de mayo de 2010, la creación de la Asociación Juvenil **“Toy Jarto, pero creo en mi país”**, el movimiento de denuncia **“Esta no es mi Constitución”** o la campaña de defensa por la protección del Parque Natural de los Haitises, demuestran un momento de maduración de la movilización social en el país, así como la intención de unir fuerzas en favor de causas nacionales.

2) La generación de una conciencia y una estrategia de seguimiento del Presupuesto Nacional por parte de la ciudadanía a través de campañas de formación y sensibilización puestas en marcha por lugares o colectivos de referencia como el Centro Bonó o el Foro Ciudadano. Abrir un proceso de monitoreo del presupuesto nacional, evaluando las políticas sociales dentro de la Campaña **“Por un presupuesto contra la Pobreza y la Exclusión”**, que se intentaba llevar a distintos lugares y colectivos sociales, nos parecen experiencias fundamentales que se encuen-

tran en el germen del movimiento por el 4%. La idea de visibilizar y dar transparencia al mecanismo de aprobación y al contenido del presupuesto nacional (a través de la Campaña “**¿Dónde están mis cuartos?**”), así como hacer formaciones sobre las vías que recoge la ley para participar en la gestión de los presupuestos municipales fueron, desde nuestro punto de vista, una escuela de experiencia para las acciones del 4%.

A estos dos procesos de más largo recorrido hay que sumar dos hechos muy concretos que situaron a la educación en el centro de la agenda política y social del país. Por un lado, el consenso que colocaba a la educación como una clara prioridad en la mayoría de las consultas que se habían abierto para definir una nueva Estrategia Nacional de Desarrollo y, por otro, la aparición de un vídeo realizado por el colectivo Cerito y Cruz. Este vídeo titulado “Educación para mañana” se hizo viral y acabó siendo tema de discusión pública entre la ciudadanía y también en los medios de comunicación.

En el proceso de estrategia para decidir el presupuesto de 2011, la Mesa de Políticas Sociales del Foro Ciudadano, que coordinaba el Centro Bonó, decidió concentrar sus esfuerzos en reivindicar una mayor inversión en educación y convocó a otros colectivos a que se sumaran.

Como parte de la estrategia se decidió hacer manifestaciones frente a distintos edificios del Estado con unos paraguas amarillos (donde se pintaría en negro 4% por la educación) que llamarían la atención de los paseantes y también ayudarían a combatir el sol abrasador del clima caribeño. Esta idea surgida espontáneamente sin mucho proceso de reflexión, se convertiría en el símbolo y el color de la reivindicación para todo un país. Mucho más cuando en una de las primeras protestas frente al Palacio Nacional algunos manifestantes fueron agredidos por la policía en su intento de arrebatarles las sombrillas para que no mostrasen símbolos de reivindicación.

Lo que allí ocurrió fue recogido en un vídeo¹³ y en distintas fotografías que se difundieron a través de las redes sociales y que causaron la indignación de la mayor parte de la sociedad que, de alguna forma, regresaba a un pasado no muy lejano donde se habían limitado por la fuerza sus derechos y libertades de expresión y reunión. Fue quizás este el momento crucial para que la reivindicación del 4% saltase de los colectivos organizados a la opinión pública del país.

Poder expresarse pacíficamente, hacerlo a favor de un tema con el que todo el mundo estaba de acuerdo y a través de un mensaje muy directo y fácil de comprender y medir, fueron los ingredientes para que la demanda sumase apoyos desde todos los sectores y se convirtiese en un reclamo masivo de la población.

13 Libertad de expresión para República Dominicana: <https://www.youtube.com/watch?v=N1KPOtJLN9k>



4. Organización y estrategia de funcionamiento

La Coalición Educación Digna (CED), ya conformada por múltiples organizaciones y en proceso de organización por comisiones de trabajo, interpuso un recurso de amparo ante la Suprema Corte de Justicia para defender su derecho a la libertad de expresión y manifestación. La Corte fallaría a favor de los demandantes Mario Serrano, Mario Bergés y Patricia Gómez, ordenando a la Policía Nacional “suspender de manera inmediata cualquier acción presente o futura que vaya en detrimento de los miembros de la Coalición Educación Digna a manifestarse frente al Palacio Nacional o cualquier lugar público”. De esta forma, a la legitimidad de una reivindicación basada en la ley se le sumaba el amparo de la justicia a un movimiento que, desde el principio, quiso presentarse a través de acciones pacíficas e inclusivas.

Como señalaba un miembro de la Coalición: “Esta es una nueva manera de manifestarse. Aquí la gente se manifestaba con agresividad, con violencia (...) aquí por primera vez no se ha quemado una sola goma, no se ha tirado una sola piedra, nuestra arma de guerra es una sombrilla” (Plan Internacional, 2012).

La falta de interlocución del gobierno que, en un primer momento, menospreció al movimiento, así como la actitud agresiva de la policía no hizo más que sumar apoyos a la causa que se convirtió en un tema de dimensiones nacionales, tal y como se pudo comprobar el día 6 de Diciembre, el conocido como “lunes amarillo”.

La CED convocó a la población para que saliese a la calle con una prenda amarilla, unas movilizaciones que se dieron de forma masiva en muchas ciudades del país e incluso en ciudades

del extranjero donde residen dominicanos y dominicanas emigrantes. “Cada organización asumió un punto para llamar a la población que no estaba organizada, como una forma de medir cómo la población respondía (...) y vimos que todo el país salió de amarillo en la mañana y cómo, a las 4 de la tarde, la gente, por iniciativa propia, también decidió congregarse. (Integrante de la comisión de movilización de la Coalición).



La lucha del 4%, de los amarillos, de los de la sombrilla, concitó la atención de la opinión pública, logrando que el tema se colocara en el debate nacional durante casi dos meses de manera sostenida. Esta jornada llamada por algunos como “La Revolución de los Paraguas Amarillos” tuvo un importante impacto mediático, siendo noticia de primera plana sostenidamente en los principales medios de comunicación.

Allí frente al Palacio, frente al Congreso, frente a Hacienda, en el parque de la Lira, en las calles, la recurrencia de la prensa, de los Congresistas, de los posibles candidatos, de los políticos hizo de las plazas el ágora de la polis durante estos dos meses de acción colectiva. De igual forma, artistas, poetas, escritores, cibernautas expresaban su arte haciendo referencia a la nueva Revolución Amarilla que exigía que se cumpla la Ley y, con ello, que no se juegue con algo tan serio como es la política (Corporán, 2012).

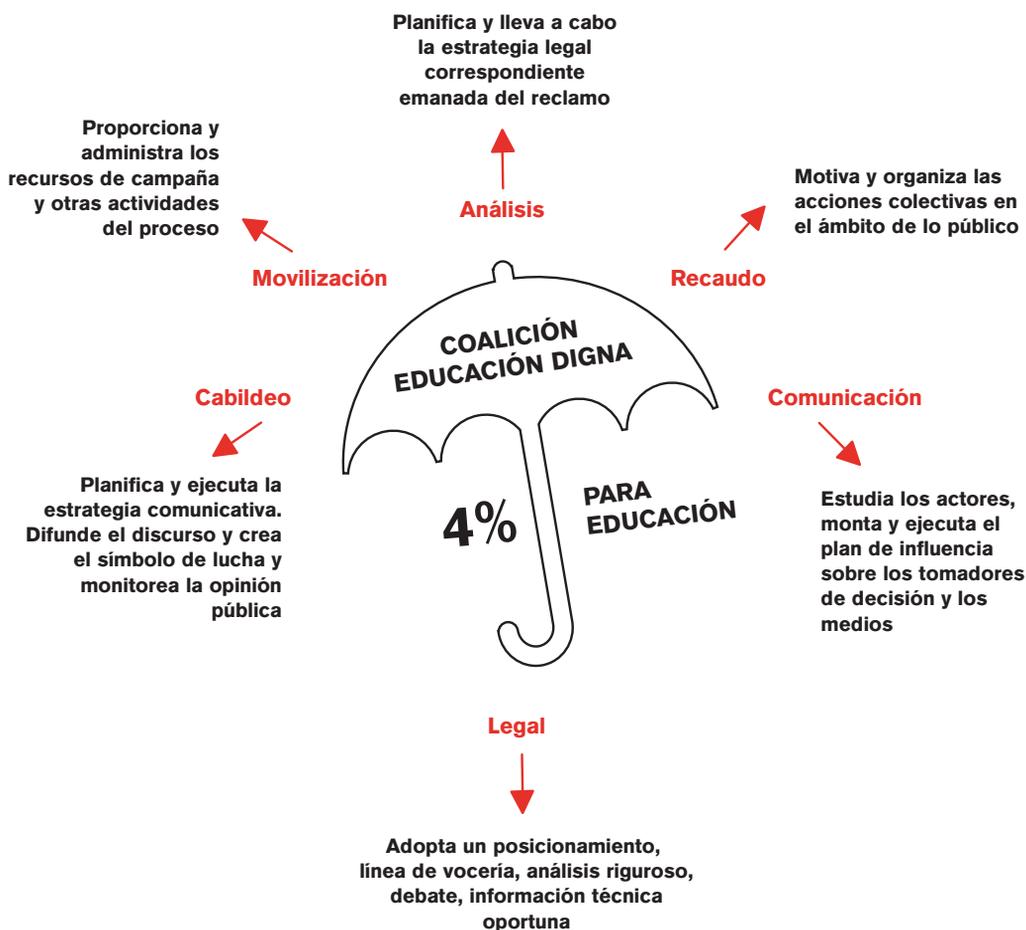
Convocaba la Coalición Educación Digna, pero también fue el momento en el que se sumaron periodistas, actores, cantantes, juristas junto a ONG nacionales e internacionales muy reconocidas en el país, así como sindicatos, organizaciones juveniles, religiosas, de profesionales y artistas o grupos empresariales. De hecho, según la encuesta Gallup que publicó el periódico Hoy en diciembre de 2010, el 91% de los dominicanos y dominicanas respaldaban la reclamación del 4% del PIB para la educación.

Dada la dimensión que había tomado el movimiento, su forma de organización y estructura de trabajo fue fundamental para canalizar el esfuerzo de muchas personas voluntarias y un trabajo efectivo y desplegado en distintas áreas y territorios.

Juan Luís Corporán, miembro de la CED y coordinador de investigación del Centro Bonó, lo cuenta de esta forma: “en asamblea decidimos constituirnos como una red descentralizada, con una coordinación mínima, que permitiese dar continuidad a la acción. Dado el cúmulo de tarea, en

las sucesivas reuniones asamblearias y la cantidad de personas que asistían a los procesos de planificación de la acción colectiva, se crearon comisiones de trabajo compuestas por personas según la profesión y afinidad. Cada comisión seleccionó coordinadores con el fin de representar a la comisión en las reuniones de coordinación”.

En este sentido, la CED se estructuró en seis comisiones que el propio Corporán (2012) representa de esta forma:



Las comisiones se reúnen, al menos, una vez al mes o con más frecuencia, dependiendo de la coyuntura, para planificar y evaluar su trabajo. Además, existe una instancia de coordinación general (o *Petit Comité*), en la que se reúnen miembros designados por las comisiones para informar y valorar las acciones desarrolladas y planificar los pasos siguientes. La toma de decisiones en cada uno de estos espacios de trabajo se regía bajo el principio del consenso.

Pese a las promesas del gobierno de aumentar progresivamente la partida en educación, la CED fue firme a la hora de mantener su reivindicación de llegar al 4% del PIB en el Presupuesto Nacional y prolongó sus actos de reivindicación durante los años 2011 y 2012. En este periodo se realizaron gran cantidad de actividades: conciertos, marchas, vigiliass, manifestaciones, pasacalles, videos, debates, entrevistas con representantes políticos, canciones, etc.

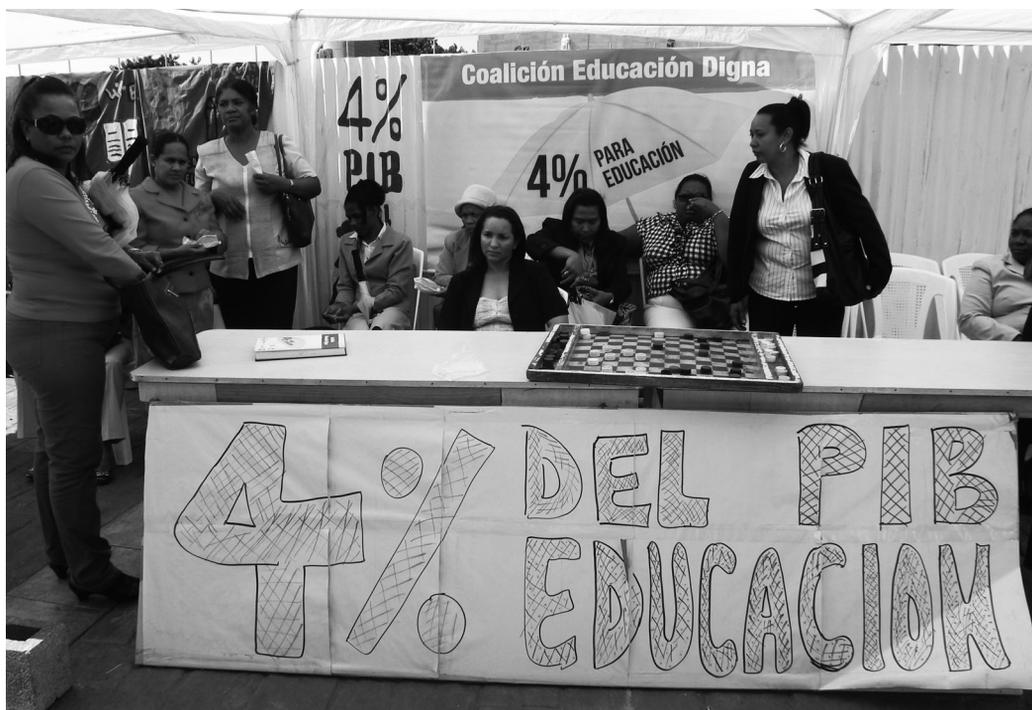
No obstante, creemos que hay tres actos que tuvieron una repercusión especial y que se dirigieron, por este orden, a la ciudadanía, a los representantes políticos y a la opinión pública internacional.

El primero fue una serie de conciertos multitudinarios, denominados **“Voces Amarillas”**, donde muchos artistas de forma solidaria, se sumaron a las reivindicaciones a través de su música y consiguieron congregarse el 3 de Abril de 2011 en Santo Domingo a más de 16.000 personas.

El segundo lo constituye la firma en septiembre de 2011, por parte de los diez candidatos a las elecciones presidenciales de 2012, de un documento denominado **“Compromiso Político y Social por la Educación”**. Con sus firmas, todos los candidatos se comprometían a cumplir con la Ley de Educación 66-97, poniendo un énfasis especial en la asignación presupuestaria. También lo firmaron 135 organizaciones que asumían su papel de colaboradores para que se llevaran a cabo las medidas acordadas, su papel de monitoreo de la ejecución presupuestaria, así como la apertura a la participación ciudadana de las políticas educativas.

El tercer acto singular es la **convocatoria del 4 de Octubre de 2011** para que personas y organizaciones afines al movimiento se presentasen en las embajadas y consulados dominicanos para presentar una carta a los responsables diplomáticos, expresando su solidaridad con la Campaña del 4% y haciendo la petición a las autoridades correspondientes de que esta cantidad se asignase en los presupuestos de 2012. Alrededor de 200 organizaciones de 27 países se sumaron públicamente a esta convocatoria.

También organizaciones regionales como la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) se adhirieron a las manifestaciones convocadas por la CED y enviaron una carta a los representantes diplomáticos dominicanos en 17 países de América Latina y el Caribe.



La colocación del tema en la campaña presidencial, el apoyo masivo de la ciudadanía o la presencia en los medios de comunicación hicieron que las reivindicaciones de la CED comenzasen a ser tenidas en cuenta, tal y como se comprueba con la aprobación en Enero de 2012 de la Ley de Estrategia Nacional de Desarrollo que recoge, en su artículo 34, la concertación de un gran Pacto Político por la Educación entre las principales fuerzas políticas, económicas y sociales del país. Un acuerdo que debe impulsar **“las reformas necesarias para elevar la calidad, cobertura y eficacia del sistema educativo”**. Una estrategia que ya contemplaba como condición la asignación del 4% y que firmaba el presidente de la República, poco tiempo después de que no se hubiese conseguido aprobar esta partida dentro de los Presupuestos Generales del Estado.

La presencia constante de actividades de la CED y la fuerza de la opinión pública a favor de sus reivindicaciones, hizo que el nuevo presidente, elegido en agosto de 2012, Danilo Medina, no tuviese más remedio que aprobar en sus primeros presupuestos –no sin un nuevo proceso de incidencia y presión por parte de la ciudadanía– una partida del 4% del PIB para la educación preuniversitaria del país.

Momentos clave de la lucha por el 4% (2010-2012)¹⁴

— 2010

Junio: La consulta para la Estrategia Nacional de Desarrollo destaca la educación como uno de los problemas centrales del país.

Julio: Lanzamiento del vídeo de Cerito y Cruz por la educación.

29 de Octubre, 5 y 12 de Noviembre: Ciudadanas y ciudadanos que se encontraban frente al palacio presidencial son agredidos por la policía, lo que motiva que la Coalición presente un recurso de amparo ante la Suprema Corte de Justicia.

2 de Diciembre: El Tribunal Superior Administrativo del Poder Judicial emite sentencia favorable a la Coalición respaldando el derecho ciudadano a manifestarse públicamente sin restricciones.

6 de Diciembre: Se masifica la demanda por el 4% (apoyo de empresarios, periodistas, organismos internacionales, Iglesia). El Lunes Amarillo se celebra en distintos puntos del país.

— 2011

Enero-Marzo: La Coalición realiza reuniones de evaluación y una asamblea general, que define los objetivos de mediano y largo plazo y elabora un plan de trabajo.

3 de abril: El concierto Voces amarillas reúne en Santo Domingo a más de 16.000 personas alrededor de la demanda del 4%.

4 de Mayo: La Coalición se hace presente en la Feria Internacional del Libro con sus demandas y nuevamente los manifestantes son reprimidos por las autoridades policiales.

7 de Septiembre: Diez candidatos presidenciales firman el Compromiso Político y Social por la Educación promovido por la Coalición Educación Digna.

¹⁴ Elaborado a partir de Fernandez, 2013 y Plan Internacional, 2012.

Septiembre: El Consejo Nacional de Educación, en el que 12 de sus integrantes votaron a favor, plantea que el presupuesto del Ministerio de Educación (MINERD) llegue al 4,09% del PIB.

4 de Octubre: Movilización internacional de solidaridad por el 4% en embajadas y consulados dominicanos.

Octubre 2011: Aprobación express (en 20 días) del presupuesto 2012. Presidencia supone un 11% del presupuesto, mientras que la educación solo asciende al 2,45% del PIB.

— 2012

Enero: Gracias a la incidencia llevada a cabo en el Congreso durante la fase de estudio del proyecto de Ley de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, finalmente se incluye un párrafo transitorio por el cual el “Gasto público en educación para el año 2013 deberá cumplir con el 4% del PIB, con el objetivo de fortalecer el Pacto por la Educación que consagra el artículo 34 de esta ley”.

El Presidente de la República promulgó la ley acogiendo esta modificación.

Marzo-Abril: Se promocionan foros de debate sobre educación con candidatos presidenciales.

16 de Agosto: Toma de posesión del nuevo presidente Danilo Medina. Promete el cumplimiento del 4%.

Diciembre: Se aprueba el Presupuesto General del Estado para 2013 con una asignación del 4% del PIB para educación.

5. Las 5 Claves del éxito: Coherencia, conocimiento, comunicación, creatividad y constancia.

Dentro de la estrategia de lucha y de las distintas acciones llevadas a cabo en la reclamación del 4%, hemos querido recoger una serie de claves que nos parecen relevantes para explicar su novedad y éxito dentro del panorama de la acción social en la República Dominicana.

Coherencia, entendida como proceso que estructura y organiza sus reivindicaciones de forma comprensible a pesar del paso del tiempo y de las voces contrarias que movilizan poderes políticos o económicos para desacreditar a sus impulsores. El hecho de que detrás del movimiento estuviesen organizaciones con un largo recorrido de acción social en el país, así como con procesos abiertos de reivindicación y compromiso con las políticas sociales y el apoyo a las personas más desfavorecidas, sin duda, facilitó la confianza de la opinión pública en el movimiento.

Ya en el primer documento público que difunde la CED se habla de un proceso que va más allá de una reivindicación económica, sino que se plantea como un proceso a largo plazo para la transformación social. *“Desde la CED, impulsamos a que el gobierno cumpla con la ley que obliga a dedicar el 4% del Producto Interno Bruto (PIB) a la educación. Pero visto, no como una consigna economicista, coyuntural o caprichosa. Más bien se trata del inicio de una gran lucha de largo plazo que marcará los cambios que necesita nuestro país para la transformación integral de la colectividad, combatiendo la ignorancia y desarrollando el pensamiento crítico y liberador”.*

Conocimiento, manejo del tema y personas con capacidad para ser interlocutores con la administración pública a la hora de generar propuestas sobre el Presupuesto Nacional y el sector educativo. La CED demostró un conocimiento técnico muy elevado planteando desde la Comisión de Análisis propuestas para eliminar o recortar gastos superfluos del Presupuesto que podrían destinarse a la educación. De esta forma, la petición no sólo quedaba en un deseo, sino que la Coalición demostraba, con una propuesta técnica detallada, que la reasignación presupuestaria era posible. Si la meta era lo deseable y existían mecanismos técnicos para hacerlo posible, la falta de voluntad política quedaba en evidencia a medida que pasaba el tiempo y no se llevaba a cabo.

Comunicación, como estrategia para difundir los mensajes, pero también como herramienta de coordinación y presión pública. El uso de las redes sociales a la hora de difundir videos, comunicados, convocatorias, mensajes, fue todo un éxito que se compatibilizó con una cantidad enorme de actividades presenciales donde la gente se juntaba, compartía y sumaba a otros para la causa. La sencillez de los mensajes (una cantidad que recoge la ley), la visibilidad de los símbolos (paraguas, color amarillo), la unidad de la propuesta (donde las organizaciones renuncian

a visibilizar su trabajo, sus logos y se ponen al servicio de un logotipo común, de una propuesta compartida) hizo más fácil comunicar y hacer entender lo que se estaba demandando. La mezcla de medios tradicionales con otras vías de comunicación popular no sólo digitales, sino a través de pancartas, canciones, teatros o viñetas, fue de una riqueza excepcional.

Para la CED ha sido crucial el apoyo de los medios de comunicación ya que, desde el primer momento, hubo una serie de periodistas muy reconocidos en el país que difundieron las demandas a través de programas de TV, columnas de prensa o programas de radio y que sirvieron de altavoz para las convocatorias periódicas que se realizaban.

Creatividad, el 4% fue una explosión de creatividad y participación de la ciudadanía en los temas del Estado. La educación es un tema del que todos/as nos sentimos de alguna forma partícipes y en el que depositamos muchas esperanzas para mejorar nuestra vida. Esta idea se trasladó de las formas más diversas y con los mensajes más originales que se nos puedan ocurrir.

Se podía oír en las manifestaciones “El pueblo dijo ya, el 4% va” y “El pueblo ya lo dijo, el 4% es el camino”, se cantaba el son del 4%, se leía en una pancarta: “Mami (Papi) te amo con el 96% de mi corazón, el otro 4% es para la educación”, se hacían coloquios, vigiliias, pasacalles, conciertos, caminatas, ¡hasta felicitaciones de Navidad del 4%!

Existía un único mensaje, pero múltiples formas de reproducirlo que quedaban en manos de la libertad y creatividad de la gente que, cada uno desde su lugar, desde su profesión o desde su grupo de convivencia, podía sumarse y aportar con un pequeño gesto que incorporase el color amarillo.

Constancia, perseverancia en la movilización y en el trabajo compartido. La CED tuvo la capacidad de dar continuidad a las acciones y adaptarse al contexto que cada momento le demandaba situaciones diferentes, pero una misma solidez para defender una propuesta necesaria y apoyada por la ciudadanía.

Como señala Juan Luis Corporán (2012) se marca una ruta que va de la determinación a la constancia, “plasmada en una planificación que cuenta con un **proceso de acción-evaluación-reflexión-celebración-acción (AERCA)**, que marca etapas distintas en la lucha” y que, tal y como señalábamos antes, se plantea desde el principio como un proceso de largo recorrido.

De este modo, se consiguió mantener el tema de la inversión presupuestaria durante más de dos años en los primeros lugares de la opinión pública, lo que hizo que el debate se abriese a nuevos actores, aumentara la información sobre las políticas educativas y se evidenciaran las distintas posiciones políticas frente a la idea de consenso que reclamaba la ciudadanía.

6. Aprendizajes y retos para el futuro

Recogemos algunos aprendizajes que podemos extraer de esta experiencia de movilización ciudadana y que nos dan pistas también para afrontar otros retos que se abren en cuanto a las demandas sociales y educativas dentro de la República Dominicana:

- 1)** Las organizaciones, centradas en sus modos de funcionamiento y objetivos particulares que cumplir, tienen dificultades para enfocarse en un solo tema y renunciar a sus prioridades. En este sentido, se debe focalizar la acción siendo conscientes de la debilidad de las organizaciones y lo escaso de los recursos.
- 2)** No se puede aspirar a acciones y ritmos no sostenibles ni por las personas individuales ni por las organizaciones. Las luchas más importantes de transformación social no son de distancia corta, sino de resistencia y largo recorrido.
- 3)** Hay que atender a los más necesitados/as pero, de forma paralela, hay que trabajar en el medio plazo con procesos de sensibilización e incidencia que vayan invitando a personas y colectivos a cambiar su forma de pensar y proceder.
- 4)** Hay que trabajar en red, bajo la lógica de la articulación de la pluralidad con un horizonte de incidencia mayor. Los temas, las reivindicaciones, no pertenecen a nadie, son un proceso de lucha de muchos años que viene de muchos sujetos individuales y colectivos.
- 5)** Los colectivos sociales tienen que ser facilitadores de la participación, canalizadores de las demandas y espacios de encuentro, formación y creación colectiva. Hay que facilitar que la gente se manifieste y pueda hacer suyas las reivindicaciones.
- 6)** La educación es un tema que ayuda a encontrar consensos, que puede canalizar muchas demandas sociales y que se encuentra en la cúspide de las prioridades de la ciudadanía, aunque no siempre en la agenda política de una comunidad o país.
- 7)** Demandar desde la justicia social, pero también desde la coherencia y la legalidad, ayuda a dar legitimidad a cualquier movimiento de protesta.
- 8)** La comunicación es vital hoy día, tanto como herramienta de articulación y organización interna, como proceso de sensibilización y difusión de mensajes hacia la opinión pública.
- 9)** Las demandas deben ser articuladas en los distintos espacios territoriales, aunando lo local, lo nacional y lo internacional, ya que hoy día nos movemos con problemáticas que son globales y con redes de incidencia que pueden movilizarse a gran escala.

Todos estos aprendizajes siguen siendo retos, ya que el trabajo en red, conciliando esfuerzos, recursos y prioridades, no es nada fácil. No obstante, creemos que la CED (que sigue funcionando como marco del trabajo en educación de los movimientos sociales dominicanos), afronta nuevos retos que pueden mejorar y dar continuidad a su trabajo.

Por un lado, encontramos la necesidad, tal y como se señalaba en la creación de la CED, de **superar el discurso de la inversión para llevarlo al terreno de la inclusión y la calidad educativa**. Desde el Observatorio del Presupuesto en Educación, que puso en marcha el Foro Socioeducativo en 2011 se ha venido dando seguimiento a las inversiones. Una vez atribuido el 4% se está poniendo el foco en las prioridades de asignación, que no se corresponden con las prioridades del sector. De hecho, el consultor presupuestario José Rijo Presbot señalaba recientemente que, en el primer semestre del año 2015, el gasto en Servicios de Educación Inicial representó menos del 1% del total ejecutado por el Ministerio de Educación, y solo el 1,4% se invirtió en la capacitación y formación de los docentes.

Existe, por tanto, una labor de monitoreo que hay que seguir haciendo, pero no sólo desde herramientas técnicas, sino también incorporando a la ciudadanía en el conocimiento de los presupuestos municipales y nacionales. Desde el propio Foro se señala que “para que este Observatorio se convierta en un instrumento de veeduría ciudadana más eficaz en la promoción del acceso a más y mejor educación, es necesario aumentar los esfuerzos para difundir las publicaciones, de ahí que su reto es mejorar cada vez más el contenido de estos boletines con énfasis en la calidad del gasto ejecutado y lo que se ha logrado con lo invertido, así como en ampliar los canales de difusión de los resultados del monitoreo a las redes sociales, universidades y al territorio local”.

En esta misma línea, otras instituciones como el Centro Bonó, están realizando una serie de talleres sobre “Herramientas Metodológicas para el Monitoreo Presupuestario de Educación”, con el objetivo de construir un modelo de gestión escolar descentralizado y participativo que fomente la ciudadanía escolar y la relación escuela-comunidad. Este tipo de experiencias busca hacer incidencia para que el sistema de gestión escolar potencie la descentralización educativa y contribuya a crear buenas prácticas en dicha gestión, que redunden en mejorar la calidad de la democracia y la calidad de la educación.

La CED necesita hacerse presente en todos los territorios del país, ya que son las zonas más rurales o alejadas de la capital, las que mayores déficits educativos acumulan. Unir esta base social, estas realidades locales a los nuevos retos globales de la agenda de desarrollo sostenible, será vital para que la mejora de la inversión en educación, se transforme lo antes posible en una mejora integral del sistema educativo dominicano.

Anexo. Recursos audiovisuales del Movimiento 4%

Vídeo Cerito y Cruz: <http://www.youtube.com/watch?v=yaU-tVzuslw>

Apocalipsis 4% por educación: <http://www.youtube.com/watch?v=zGQ9QZwmvDU>

Lunes amarillo: http://www.youtube.com/watch?v=0_yZWrdN2_U&feature=related

El son del 4%: <http://www.youtube.com/watch?v=ibrzNs-8-6s>

Apoyo en Nueva York: <http://www.youtube.com/watch?v=Kp2gHAK3R7I&feature=related>

Agresión frente al Palacio Nacional: <http://www.youtube.com/watch?v=snuJ6BZzUo0>

Caminata por la educación: <http://www.youtube.com/watch?v=fv8QqPHEQ8E>

Concierto Voces Amarillas: <http://www.youtube.com/watch?v=XyrUSwfjHG0>

YO EXIJO
4%
PARA LA
EDUCACION

bibliografía

ALONSO J.A. (2008). The concept of international public goods en UNIDO (2008) *Public Goods for Economic Development*, UNIDO Publications, pp. 5-38.

AMADIO M. R. OPERTTI y J.C. TEDESCO (2014). Curriculum in the twenty-first century: challenges, tensions and open questions. UNESCO *Education Research and Foresight Working papers 09*, UNESCO.

ANGULO G. (2001). De Jomtien a Dakar: Diez años de ayuda a la Educación para Todos. *Colección Informes núm.17* Intermon Oxfam, Barcelona.

ARCHER D. (2015). Civil society priorities at the World Education Forum. *World Education Blog*, Mayo 2015.

ASER (2015). *Annual Status Education Survey. Main findings*. Pratham.

BID (2010). *La ruta hacia el crecimiento sostenible de República Dominicana: Fiscalidad, competitividad, institucionalidad y electricidad*. Santo Domingo, República Dominicana. 2. pp.3-4.

BURNETT N. (2014). International Education Policies, Issues, and Challenges en *Education, Learning, Training: Critical Issues for Development, International Development Policy series* No.5, Geneva: Graduate Institute Publications, Boston: Brill-Nijhoff.

BURNETT N. y S. JAYARAM (2012). Skills for Employability in Africa and Asia Innovative Secondary Education for Skills Enhancement (ISESE). *Skills Synthesis Paper* Results for Development Institute (R4D).

CAMBRIDGE EDUCATION, MOKORO y OPM (2010). *Mid-term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Final Synthesis Report. Volume 1-Main Report*. Cambridge/ Oxford, UK, Cambridge Education/ Mokoro Ltd/ Oxford Policy Management.

CARBONNIER, G., M. CARTON y K. KING (2014). *International Education and Development: Histories, Parallels, Crossroads en Education, Learning, Training: Critical Issues for Development, International Development Policy series No.5*, Geneva: Graduate Institute Publications, Boston: Brill-Nijhoff, pp. 3-26.

CENTRO BONÓ (2013). *Un pacto por una educación digna. Observatorio de Políticas Sociales*, 26. Santo Domingo, República Dominicana.

CHENG K.M. (2011). *Education for All, but for What?* en Joel E. Cohen y M. Malin (eds.) (2011) *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education*, Routledge.

COMITÉ DE LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (1999). *Implementación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Comentario general n° 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 21º periodo de sesiones, 1999, U.N. Doc. E/C.12/1999/10 (1999).

COOMANS F. y A. HALLO DE WOLF (2005). *Privatisation of Education and the Right to Education* en Koen de Feyter and F. Gomez Isa (eds.), *Privatisation and Human Rights in the Age of Globalisation*, Intersentia, Antwerp-Oxford.

CORPORÁN, J.L. (2012). *Movimiento social de participación política sin mediación partidaria en la República Dominicana de octubre-diciembre 2010. Trabajo final de la "Maestría en Desarrollo Humano y Sostenible"* Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.

DELORS J. (Dir) (1996). *Learning: The Treasure Within*, UNESCO, Paris.

DRAHLER A. (2014). *International investment in Education for Development: Public Good or Economic Tool?* en *Education, Learning, Training: Critical Issues for Development International Development Policy series No.5*, Geneva: Graduate Institute Publications, Boston: Brill-Nijhoff.

EMMERIJ L. (2012). *The Basic Needs Development Strategy. Background paper World Economic and Social Survey*.

ENTRECULTURAS (2010). *Educación en tiempo de espera. Un derecho vulnerado para millones de personas refugiadas y desplazadas*. Colección Estudios e Informes. Madrid.

ENTRECULTURAS (2011). *Las niñas a clase: una cuestión de justicia*. Colección Estudios e Informes. Madrid.

ENTRECULTURAS (2012). *Educación y Participación. Un sueño posible*. Colección Estudios e Informes. Madrid.

ENTRECULTURAS (2013). *Derecho a aprender. Educación de calidad, educación transformadora*. Colección Estudios e Informes. Madrid.

ENTRECULTURAS (2014). *Inclusión y equidad. Una educación que multiplica oportunidades*. Colección Estudios e Informes. Madrid.

ENTRECULTURAS (2015). *Derecho a jugar y aprender sin jugarse la vida. El impacto de los conflictos en la educación de los niños y niñas*. Noland. Madrid.

EUROSTAT (2015). *School enrolment and early leavers from education and training*. Junio 2015.

FAURE, E. et. al. (1972). *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*. UNESCO, Paris.

FE Y ALEGRÍA (2003). *La calidad de la educación popular. Una aproximación desde Fe y Alegría*. XXXIV Congreso Internacional. Bogotá, Colombia.

FE Y ALEGRÍA (2014). Educación inclusiva en la misión de Fe y Alegría. *Revista Internacional* n° 15. Bogotá, Colombia.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA (2013). *Educación Inclusiva en la misión de Fe y Alegría*. Documento del XLIV Congreso. Brasil.

FERNÁNDEZ, BEATRIZ (2013). *La participación ciudadana en República Dominicana*. Texto inédito, Junio.

FERRÉ C. (2009). Age at First Child: Does Education Delay Fertility Timing? The Case of Kenya, *Policy Research Working Paper 4833*, South Asia Region, Human Development Division, World Bank.

FILMER, D. (2008). Disability, poverty and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review*, Vol. 22, No. 1, pp. 141-63. Oxford University Press.

FOX, L. y SOHNESEN, T. P. (2012). Household Enterprises in Sub-Saharan Africa: Why They Matter for Growth, Jobs and Livelihoods. *Policy Research Working Paper 6184*, World Bank, Washington, DC.

GLOBAL CAMPAIGN FOR EDUCATION AND ACTION AID (2007). *Education Rights: A guide for practitioners and activists*, Johannesburg.

GLOBAL CAMPAIGN FOR EDUCATION (2013). *Civil Society Education Fund 2013-2015. Results Report: July-December 2013*.

GLOBAL CAMPAIGN FOR EDUCATION (2014). *The Civil Society Education Fund. Programme update and results, December 2014*.

GLOBAL CAMPAIGN FOR EDUCATION (2014). *Planning matters in Education. A Handbook for Civil Society participation in national education sector plan. Activities and processes*, South Africa.

HÄRMÄ J. y A. BENAVIDES, (2015). 'Private schools: punishing the poorest, or providing much needed access to education?' *World Education Blog* publicado el 30 de abril.

HUMAN RIGHTS COUNCIL (2015). *The right to Education*. Resolución A/HRC/29/L.14/Rev.1 adoptada en la 29 sesión del Consejo de Derechos Humanos del 1 de julio de 2015.

ILO (2013). *Global Employment Trends for Youth*, ILO, Geneva.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2015). *Encuesta de Condiciones de Vida*, INE, Madrid.

LABAREE D.F. (1997). Public goods, Private goods: The American Struggle over Educational Goals. *American Educational Research Journal* Vol. 34, No. 1 (Spring 1997) pp. 39-81.

KAUL I., I. GRUNBERG y M. A. STERN (eds.) (1999). *Global Public Goods. International cooperation in the 21st century*. UNDP New York, Oxford University Press.

LEARNING METRICS TASK FORCE (2013). *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn Report No. 1 of 3*. UNESCO Institute of Statistics and Center for Universal Education at Brookings.

MACPHERSON I., S. ROBERTSON y G. WALFORD (2014). *Education, Privatization and Social Justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia*, Routledge.

MECD (2015). *Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013*. MECD, Madrid.

MEDINA, D. (Coord.) (2011). *Las protestas sociales en RD durante 2010. Observatorio Político Dominicano*. Santo Domingo, República Dominicana.

MÉNDEZ DE VIGO, V. (2011). La Campaña Mundial por la Educación: El compromiso por la consecución de los Objetivos de la Educación para Todos y Todas (EPT). *Tabenque Revista Pedagógica*, 24 (2011) pp. 13-30.

MUNDY K. (2012). The Global Campaign for Education and the Realization of "Education For All" en A. Verger and M. Novelli (Eds.): *Campaigning for "Education for all". Histories, Strategies and Outcomes of Transnational Advocacy Coalitions in Education*. Sense Publishers, Rotterdam.

NGO FORUM DECLARATION (2015). *Towards the right to inclusive quality public education and lifelong learning beyond 2015* disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/2015-NGOForum-Declaration-FinalDraft.pdf>

NUSSBAUM M. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education, *Journal of Human Development*, 7:3, 385-395.

NUSSBAUM M. (1999). *Sex and Social Justice*. Oxford University Press.

OCDE (2008). *Sistemas de cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Edición en español del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

OCDE (2015). España: Panorama de la Educación 2014. *Nota país*. OECD.

PARSONS J. y J. MCCLEARY SILLS (2014). Leveling the Playing Field: Lessons from World Bank Group. *Gender Impact Evaluations on Education Gender Group*, World Bank Group.

- PIGOZZI M.J. (2011). Quality Education. A UNESCO Perspective, en J. E. Cohen y M. Malin (eds.) (2011). *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education*, Routledge.
- POGGE T. (2005). *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Paidós Estado y Sociedad 134, Barcelona.
- REIMERS F. (2011). Education for Global Competency en J. E. Cohen y M. Malin (eds.) (2011): *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education*, Routledge.
- ROLLESTON C. y M. ADEFESO-OLATEJU (2012). De Facto Privatisation of Basic Education in Africa: A Market Response to Government Failure? A Comparative Study of the Cases of Ghana and Nigeria. *Special Series The Privatization in Education Research Initiative No. 44* Open Society.
- SABHI T., A. AKKARI y B. MACEDO (2012). Beyond the conceptual Maze. The notion of quality in education. *UNESCO Education Research and Foresight Occasional Papers 02* UNESCO.
- SAVE THE CHILDREN (2013). *Ending the hidden exclusion. Learning and equity in education post-2015*, London.
- SAVE THE CHILDREN (2015). *Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Save the Children España.
- SEN A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- SUSTAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK (SDSN) (2014). *The Future of Our Children: Lifelong, Multi-Generational Learning for Sustainable Development*. Preparado por Thematic Group 4 on Early Childhood Development, Education and Transition to Work.
- TOMASEVSKI K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. *Right to Education Primers No. 3* SIDA, Stockholm.
- TORRES R.M. (1999). *Una década de Educación para todos: La tarea pendiente*. Buenos Aires IIEP.

UN (2013). *World Population Prospects: The 2012 Revision*, UN.

UN (2014). *The road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All lives and Protecting the planet. Synthesis report of the Secretary-General on the Post-2015 Agenda*. New York.

UN (2014a). *Informe Relator Especial del Derecho a la Educación al Secretario General de Naciones Unidas sobre el Derecho a la educación* 24 de septiembre de 2014 UN Doc. A/68/294, para. 26.

UN (2014b). *We, the peoples. Celebrating 7 million voices*. United Nations Millennium Campaign.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework of Action: Meeting Basic Human Needs*. París.

UNESCO (2012). *Informe de Seguimiento Global de la Educación para Todos 2000-2015: Jóvenes y competencias*. París.

UNESCO (2014). *Informe de Seguimiento Global de la Educación para Todos 2013-2014: enseñar, aprender. Lograr la calidad para todos*. París.

UNESCO (2015). *Informe de Seguimiento Global de la Educación para Todos 2000-2015. Logros y desafíos*. París.

UNESCO (2015a). *Rethinking Education. Towards a global common good?*, UNESCO.

UNESCO (2015b). *Sustainable development begins with education: How education can contribute to the proposed post-2015 goals*.

UNESCO, UNICEF (2013). *'Making education a priority in the post-2015 development agenda,' Report of the Global Thematic consultation on Education in the Post-2015 Development agenda*.

UNICEF (2014). *Generation 2030: Africa*. Division of Data, Research and Policy.

UNICEF, UN Women et al. (2014). *Addressing inequalities. Synthesis Report of the Global Thematic Consultation on the Post-2015 Development Agenda*.

UNTERHALTER, E. (2014). Measuring Education for the Millennium Development Goals: Reflections on Targets, indicators, and a Post-2015 Framework. *Journal of Human Development and Capabilities*, Vol. 15 Nos.2-3, pp. 176-187.

VVAA. (2012). *Plan Internacional y la Incidencia política por los derechos de los niños, niñas y adolescentes en América Latina: Casos para el aprendizaje y la reflexión*. Ciudad de Panamá, Panamá.

VVAA. (2014). *Privatization and its Impact on the Right to Education of Women and Girls. Informe remitido a la CEDAW*.

VERGER A. y BONAL A. (2011). All things being equal? Policy options, shortfalls and absences in the World Bank Education Sector Strategy 2020 en In Klees, S., J. Samoff, and N. Stromquist (eds.) *World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Rotterdam: Sense.

VERGER A., M. NOVELLI y H. KOSAR-ALTINYELKEN (2012). Chapter 1 en Verger A., M. Novelli and H. Kosar-Altinyelken (eds.) *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Programmes*. New York: Continuum.

WOODHEAD M., P. DORNAN, y H. MURRAY (2012). *What inequality means for children: Evidence from Young Lives*. Young Lives Project, University of Oxford Department of International Development.

WORLD BANK (2015). *Mozambique Service Delivery Indicators, Education*. Marzo 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION AND WORLD BANK (2011). *World Disability Report*. WHO.

ZAJDA, J. (2006): Introduction en Zajda, J. (ed.) 2006). *Decentralization and privatization in Education. The role of the State*. Springer.

páginas web

Banco Mundial.

www.worldbank.org/en/topic/education

Campaña Mundial por la Educación/Global Campaign for Education. www.campaignforeducation.org

Entreculturas. www.entreculturas.org

Fe y Alegría. www.feyalegria.org

Global Partnership for Education.

www.globalpartnership.org

Network for International Policies and Cooperation in Education and Training. www.norrag.org

OECD. www.oecd.org/education

Privatisation in Education Research Initiative.

<http://www.periglobal.org>

Servicio Jesuita a Refugiados. en.jrs.net

UNESCO. www.unesco.org

UNESCO Institute of Statistics UIS.

www.uis.unesco.org

UNICEF. www.unicef.org/education

World Education Blog. efareport.wordpress.com/

Entreculturas es una organización no gubernamental promovida por la Compañía de Jesús que trabaja para la educación y el desarrollo de los pueblos. Para Entreculturas, la educación es un derecho fundamental y una herramienta necesaria para conseguir la justicia social. Apoya iniciativas que promueven la educación de las personas y los pueblos más desfavorecidos en América Latina, África y Asia. En España, impulsa campañas educativas, de comunicación, investigaciones y acciones de presión política, todas ellas encaminadas a sensibilizar a la sociedad española respecto de la necesidad de considerar la educación, de todos y todas, como una causa de primer orden por la que vale la pena comprometerse.

Desde Entreculturas presentamos este informe titulado **La educación en el centro. Clave de desarrollo en la agenda post 2015**, en el que partimos de la triple naturaleza de la educación como derecho humano, como bien público o bien común global y como vector del desarrollo, para pasar a hacer un balance sobre los 15 años desde la adopción de los Objetivos de la Educación para Todos y Todas y el Marco de Acción de Dakar. También analizamos los desafíos que afronta hoy la educación en el mundo, y presentamos una serie de propuestas políticas y de recomendaciones para la nueva etapa post 2015. El informe acentúa también la participación de la sociedad civil en los procesos educativos y presenta dos estudios de caso: el de la Campaña Mundial por la Educación, a nivel internacional y en España; y el del Movimiento por el 4% en Educación de República Dominicana.