



# MÁS ALLÁ DE LOS COMPROMISOS

CÓMO LOS PAÍSES IMPLEMENTAN EL ODS 4



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



Informe de  
Seguimiento  
de la Educación  
en el Mundo



2019

# MÁS ALLÁ DE LOS COMPROMISOS

CÓMO LOS PAÍSES IMPLEMENTAN EL ODS 4

Una publicación especial con motivo del foro político de alto nivel de 2019, preparada por el Equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, bajo los auspicios del Comité de Dirección ODS-Educación 2030.

En la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 se especifica que el mandato del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* es servir de “mecanismo de seguimiento y presentación de información sobre el ODS 4 y los aspectos relacionados con la educación de otros ODS” con la misión de informar “sobre la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales orientadas a ayudar a todos los asociados pertinentes a dar cuenta acerca de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS”. El Informe es preparado por un equipo independiente bajo los auspicios de la UNESCO.

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de los países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

El Equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se ha encargado de elegir y exponer los hechos recogidos en este documento y es responsable de las opiniones que en él se expresan, que no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización. El director del Informe asume la responsabilidad de todas las ideas y opiniones expresadas en él.

### Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo

Director: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Laura Stipanovic Ortega, Morgan Strecker, Rosa Vidarte y Lema Zekrya.

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* es una publicación anual independiente. El Informe GEM está financiado por un grupo de gobiernos, organismos multilaterales y fundaciones privadas y es facilitado y apoyado por la UNESCO.

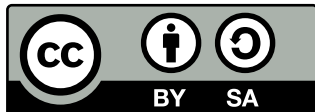


Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del repositorio de publicaciones en acceso abierto de la UNESCO (<https://es.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>).

La presente licencia atañe exclusivamente al texto de la publicación. Para el uso de cualquier material que no esté identificado claramente como perteneciente a la UNESCO, deberá solicitarse previamente la autorización de la Organización escribiendo al correo electrónico: [publication.copyright@unesco.org](mailto:publication.copyright@unesco.org), o a la siguiente dirección: UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP (Francia).

Título original en inglés: *Beyond Commitments – How countries implement SDG 4*. Paris, UNESCO.

Esta publicación puede citarse como: UNESCO. 2019. *Más allá de los compromisos – Cómo los países implementan el ODS 4*. París, UNESCO.



**Para obtener más información, sírvase ponerse en contacto con:**

Equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*  
UNESCO, 7, place de Fontenoy  
75352 París 07 SP, Francia  
Correo electrónico: [gemreport@unesco.org](mailto:gemreport@unesco.org)  
Tel.: +33 1 45 68 07 41  
[www.unesco.org/gemreport](http://www.unesco.org/gemreport)  
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Todo error u omisión que se detecte con posterioridad a la impresión se corregirá en la versión en línea, disponible en [www.unesco.org/gemreport](http://www.unesco.org/gemreport)

© UNESCO, 2019  
Primera edición  
Publicado en 2019 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
7, place de Fontenoy, 75352  
París 07 SP, Francia

Composición: UNESCO

Impreso en papel reciclado, certificado PEFC, con tintas vegetales.

Diseño gráfico: FHI 360

Maqueta: FHI 360

Foto de portada: ACNUR/Jason Tanner

Leyenda: Ecuador. Beneficiarios de becas del ACNUR en el Colegio San Miguel, en la comunidad fronteriza de Puerto El Carmen.

ISBN: 978-92-3-300119-0

Esta publicación y todos los materiales relacionados pueden descargarse en: [www.bit.ly/hlpf2019](http://www.bit.ly/hlpf2019)



# Resumen ejecutivo

Ya ha transcurrido casi un tercio del tiempo fijado para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El foro político de alto nivel de 2019, que es el mecanismo mundial de examen y seguimiento de los ODS, representa un importante momento de balance para los países, especialmente en lo que respecta al ODS 4, el objetivo relativo a la educación, que se examinará por primera vez.

La comunidad internacional se basa principalmente en medidas cuantitativas para evaluar los avances hacia la consecución de los ODS. En una publicación complementaria del Instituto de Estadística de la UNESCO y el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* para el foro político de alto nivel de 2019, titulada “Cumplir los compromisos: ¿van los países por el buen camino para alcanzar el ODS 4?”, se muestra que aún hay grandes desafíos por delante.

Sin embargo, es cada vez más frecuente que los Estados Miembros exijan algo más que información cuantitativa; también piden orientación sobre cómo actuar cuando sus sistemas educativos no alcanzan sus objetivos. Para atender esta demanda, la presente publicación tiene por propósito:

- comprender las percepciones que tienen los países del ODS 4 sobre la base de las respuestas a un cuestionario preparado para esta publicación, en el que se solicitaba a los países que informaran sobre sus políticas emblemáticas en relación con el ODS 4;
- sintetizar dichas percepciones para construir un marco de los tipos de políticas nacionales que más se ajustan al ODS 4 y cuya aplicación podría ser objeto de seguimiento;
- presentar este marco de forma sucinta y proporcionar una aportación complementaria para el examen del ODS 4 en el foro político de alto nivel de 2019;
- brindar a los países la oportunidad de entablar un diálogo sobre las maneras en que abordan el ODS 4.

Un análisis de los cuestionarios presentados por 72 gobiernos muestra que la mayoría de los países se refieren al ODS 4 como un marco en el que basan su planificación en materia de educación. Una recomendación básica es que los países adecuen sus planes y políticas de educación a sus compromisos internacionales. Si bien los países armonizan sus metas nacionales con el ODS 4 de diversas maneras, existen seis áreas bien orientadas para acelerar los progresos hacia el logro del objetivo.

## MÁS ALLÁ DE LOS PROMEDIOS: la equidad y la inclusión

1. La educación inclusiva debería abarcar a todos los educandos. Sin embargo, más de un tercio de los países que mencionaron políticas de inclusión hicieron referencia a un solo grupo, en su mayoría alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales.
2. Las políticas de educación y asistencia social deben concebirse de forma conjunta a fin de promover la equidad, como es el caso de los cheques escolares para los estudiantes indígenas en Bolivia o la exoneración de los derechos de matrícula para los alumnos más pobres en Viet Nam.
3. Los ministerios de educación deben hacer un seguimiento de la disparidad para elaborar políticas de inclusión. Sudáfrica evalúa a los estudiantes para determinar el tipo y el nivel de apoyo que necesitan, y Tailandia mantiene una base de datos específica para el Fondo para la Educación Equitativa.

### MÁS ALLÁ DEL ACCESO: la calidad y el aprendizaje

1. Países como España y Filipinas trabajan cada vez más para desarrollar sistemas nacionales de evaluación que proporcionen diagnósticos sólidos de las tendencias a lo largo del tiempo y que no sean simplemente un mecanismo para gestionar la transición de un nivel a otro.
2. La participación selectiva en evaluaciones transnacionales, como en Bhután y el Pakistán, es una valiosa herramienta complementaria para desarrollar las capacidades y establecer puntos de referencia en los sistemas nacionales.
3. La información de los marcos nacionales de seguimiento debería utilizarse para fundamentar los planes de estudios, los libros de texto y el desarrollo de los docentes y orientar la evaluación de las políticas, como en las Bahamas, Chequia, China y Panamá.

### MÁS ALLÁ DE LO BÁSICO: contenidos adecuados para el desarrollo sostenible

1. Los planes de estudios se están actualizando a fin de que promuevan el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la diversidad cultural.
2. La elaboración de los planes de estudios debe ser participativa para fomentar la implicación nacional, desde el nivel central hasta el nivel escolar. En Alemania, diferentes partes interesadas participaron en un nuevo plan de acción nacional para el desarrollo sostenible, y México llevó a cabo una consulta nacional con miras a la elaboración de su nuevo plan de estudios.
3. Los planes de estudios, la preparación de los docentes y la evaluación deben armonizarse, como es el caso en Portugal, donde se está haciendo un seguimiento del nuevo plan de estudios sobre ciudadanía para evaluar la manera en que las escuelas responden a una mayor autonomía, y en la República de Corea, donde los cambios en los planes de estudios se combinan con la formación de los docentes.

### MÁS ALLÁ DE LA ESCOLARIZACIÓN: el aprendizaje permanente

1. Todos los países deben definir la manera en que asumen el compromiso contraído en el marco del ODS 4 de proporcionar "oportunidades de aprendizaje permanente para todos". En la actualidad, los países más pobres, como el Afganistán y Burkina Faso, se centran en la alfabetización de adultos, y los países más ricos, en la formación con fines laborales o no laborales.
2. Se necesita una serie de enfoques continuos para vincular las oportunidades de educación formal y no formal, como en el registro nacional de oportunidades de formación de Armenia, la estrategia de aprendizaje permanente de Estonia, los centros de aprendizaje comunitario del Japón y el plan de desarrollo sostenible de Montreal (Canadá).
3. Los gobiernos deben hacer frente al hecho de que las personas con un mayor grado de instrucción tienen más probabilidades de acceder a otras oportunidades de educación.

### MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN: la colaboración intersectorial

1. Los ministerios de educación deben establecer asociaciones más sólidas con otros sectores que vayan más allá de la planificación e incluyan la ejecución con miras al logro del ODS 4. Los países hicieron referencia a las asociaciones multisectoriales, sobre todo en lo que respecta a los vínculos entre la educación y el mercado laboral, como en la Arabia Saudita, Honduras y Palestina, y, en menor medida, a la educación inclusiva, como en el Ecuador e Islandia, o a la atención de la primera infancia, como en Colombia y el Líbano.
2. Las asociaciones no deberían limitarse a otros ministerios, sino que también deberían incluir a otros niveles del gobierno, organizaciones no gubernamentales y el sector privado, como en el plan de acción nacional de Albania para las minorías sexuales y el programa de alimentación escolar de Kenia.
3. Los ministerios de educación deberían centrarse en eliminar los obstáculos administrativos que se interponen en el camino de las asociaciones multisectoriales. En Noruega, cuatro ministerios aunaron sus fuerzas para coordinar su labor de apoyo a los niños y jóvenes vulnerables.

### MÁS ALLÁ DE LOS PAÍSES: la colaboración regional y mundial

1. Las organizaciones regionales deben tener agendas de educación claras y consonantes con el ODS 4, hacer un seguimiento de los compromisos y crear entornos propicios para el diálogo sobre políticas. Los esfuerzos de la Unión Europea y del Consejo de Europa en dicho sentido inspiran iniciativas similares en otras regiones.
2. Los gobiernos deberían buscar oportunidades para el aprendizaje entre homólogos. La evaluación de las competencias en lectura, escritura y aritmética en las islas del Pacífico permite compartir los costos asociados a la recopilación de datos sobre los resultados del aprendizaje y a su análisis y utilización en todos los países participantes.
3. Las redes de homólogos para la educación son bienes públicos mundiales cuyas funciones de coordinación y comunicación deben recibir una financiación adecuada. Por ejemplo, el Grupo de Cooperación Técnica encargado del desarrollo del marco de seguimiento del ODS 4 requiere más recursos para aumentar la participación de los países.

# El ODS 4: nuestro objetivo mundial de educación

En el septuagésimo periodo de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, celebrado en septiembre de 2015, los Estados Miembros aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La esencia de esta Agenda la constituyen los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre los que se encuentra el ODS 4, relativo a la educación, con sus 10 metas (**cuadro 1**). El ODS 4 tiene por objeto promover el aprendizaje que influye en las decisiones de las personas para crear sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Para avanzar hacia su consecución, en noviembre de 2015 la comunidad mundial de la educación aprobó el Marco de Acción Educación 2030, una hoja de ruta que describe las estrategias de aplicación en cuestiones que van desde los docentes y la financiación hasta los indicadores de seguimiento y los mecanismos de coordinación.

El foro político de alto nivel es la institución que encabeza el mecanismo de examen y seguimiento de los ODS. En tal sentido, supervisa una red de procesos a fin de facilitar “el intercambio de experiencias, incluidos los éxitos, los desafíos y las lecciones aprendidas, e [impartir] liderazgo político, orientación y recomendaciones para el seguimiento”. El foro se reúne anualmente durante el mes de julio bajo los auspicios del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) y, cada cuatro años, en septiembre, celebra también una reunión de jefes de Estado bajo los auspicios de la Asamblea General. Cada año el foro se centra en el examen de cinco o seis objetivos, de manera que todos puedan examinarse en un ciclo de cuatro años. El ODS 4 será objeto de examen por primera vez en 2019.

## CUADRO 1:

### ODS 4 – el objetivo y las metas de educación

*Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*

- 4.1** De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos
- 4.2** De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria
- 4.3** De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria
- 4.4** De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento
- 4.5** De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad
- 4.6** De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética
- 4.7** De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible
- 4.a** Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos
- 4.b** De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo
- 4.c** De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso 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





- presentar este marco de forma sucinta y proporcionar una aportación complementaria para el examen del ODS 4 en el foro político de alto nivel de 2019;
- brindar a los países la oportunidad de entablar un diálogo sobre las maneras en que abordan el ODS 4.

Esta publicación sostiene que los países deben esforzarse por avanzar en seis áreas a fin de aumentar sus posibilidades de lograr el ODS 4:

### ■ Más allá de los PROMEDIOS:

la equidad es un motor de la agenda, especialmente en lo que respecta al principio de no dejar a nadie atrás. Si bien pocos países se preocupaban por la equidad cuando la agenda internacional de educación se centraba en la enseñanza primaria, esta ha cobrado mucha más importancia y se ha visto ampliamente favorecida por la disponibilidad de datos pertinentes sobre los indicadores de la educación desglosados por características individuales.

### ■ Más allá del ACCESO:

los ODS abordan una crítica generalizada de la agenda internacional, especialmente en el marco de los ODM, a saber, que la atención se limitaba a la matrícula en detrimento de la calidad. La adopción de múltiples indicadores de calidad para una variedad de factores, desde los docentes hasta el aprendizaje, significa un cambio y un reconocimiento de la necesidad de tratar las cuestiones relacionadas con los procesos y los resultados.

### ■ Más allá de lo BÁSICO:

aunque la lectura, la escritura y la aritmética son los cimientos para desarrollar otras competencias, la gama de resultados deseables en materia educativa se está ampliando en vista de la complejidad de los desafíos que plantea el desarrollo sostenible. Las metas del ODS 4 hacen referencia, por ejemplo, a las competencias para el trabajo, incluidas la creatividad, la resolución de problemas y las habilidades sociales y emocionales, pero también a la ciudadanía mundial y al respeto de la diversidad cultural.

### ■ Más allá de la ESCOLARIZACIÓN:

dichas competencias no solo se adquieren en la escuela. En cualquier caso, la mayoría de las decisiones necesarias para aumentar las posibilidades de alcanzar las metas de la Agenda 2030 (por ejemplo, consumir de manera sostenible) deben ser tomadas por adultos cuyas competencias han de desarrollarse fuera de la escuela. La agenda del ODS 4 aboga firmemente por el aprendizaje permanente.

### ■ Más allá de la EDUCACIÓN:

la interacción entre la educación y los demás objetivos de desarrollo, ya sea en materia de agricultura, género o justicia, es la clave para el desarrollo sostenible. Si bien la comunidad internacional cobró conciencia de esta interdependencia hacia el final del periodo de los ODM, la agenda de los ODS se basa en gran medida en las interrelaciones que debe explorar el sector de la educación.

### ■ Más allá de los PAÍSES:

los aspectos comunes de los problemas que afectan el sistema educativo y la apertura de más plataformas de comunicación significan que tanto la demanda como las oportunidades para que los gobiernos aprendan los unos de los otros a través del diálogo sobre políticas y los proyectos compartidos están aumentando en los planos regional y mundial.

Sobre la base de este marco, varios ejemplos de políticas y prácticas de todo el mundo muestran la nueva visión compartida de cómo la agenda del ODS 4 contribuye al progreso de la educación. En esta publicación no se afirma que las políticas seleccionadas sean las mejores ni que existan pruebas suficientes de que estas permitirán alcanzar las metas del ODS 4. En lugar de ello, se busca presentar las políticas que reflejan el espíritu del ODS 4 en diferentes contextos y cuyo seguimiento valdría la pena efectuar en los próximos años. El objetivo con miras al próximo examen del ODS 4, que se realizará dentro de cuatro años, es evaluar si se han logrado nuevos avances.

# Establecimiento de un marco para el ODS 4

El establecimiento de un marco que proporcione una visión compartida de las prioridades en lo que respecta al ODS 4 es un primer paso para analizar si los países están avanzando en la dirección correcta. Dicho análisis implica un examen de la evolución de la agenda internacional de educación, una descripción del foro político de alto nivel y una síntesis de los mensajes relacionados con la educación que han surgido de las principales aportaciones al foro en los últimos tres años, así como un resumen de las respuestas a dos preguntas del breve cuestionario distribuido a los países.

## UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA MUESTRA CÓMO LA AGENDA DE EDUCACIÓN ESTÁ CAMBIANDO CON EL ODS 4

A fin de poder evaluar las novedades para el sector de la educación en el marco de la Agenda 2030 es necesario comprender la manera en que la agenda de desarrollo de la educación ha evolucionado y se ha adaptado a las necesidades de los países.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) de 1990, celebrada en Jomtien (Tailandia), se estableció la primera agenda internacional sobre educación. El estancamiento de las tasas de escolarización en muchos lugares del mundo, la convicción de que el desarrollo humano debía ser el centro de todo desarrollo y el optimismo generado por el final de la Guerra Fría propiciaron la organización de esta conferencia y motivaron un ambicioso llamamiento a apoyar la EPT. La “visión ampliada” a la que se hacía referencia en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos aprobada en Jomtien manifestaba de forma sucinta las preocupaciones políticas sobre cuestiones como la equidad, el aprendizaje y la enseñanza no formal, que aún siguen vigentes. Sin embargo, el progreso en la década de 1990 fue muy lento. Los factores que habían llevado al estancamiento, especialmente las políticas de ajuste estructural en los países más pobres, seguían existiendo. La frustración por la lentitud de los avances intensificó la presión externa que pesaba sobre la comunidad internacional para que adoptara medidas. Las organizaciones de la sociedad civil alzaron sus voces y ejercieron una fuerte presión pública sobre los gobiernos.

En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, en el año 2000, se reafirmaron los seis Objetivos de la EPT, pero también se trató de lograr un cambio positivo en la educación mundial mediante la movilización de recursos y la creación de mecanismos de coordinación y seguimiento. En el Marco de Acción de Dakar se afirmaba que el “centro de actividad de la EPT [había] de ser nacional”, pero también se señalaba que las estrategias nacionales sólidas se beneficiarían de una mayor ayuda en el marco de una cooperación eficaz para el desarrollo. Los asociados se comprometieron a velar por que el Marco de Acción de Dakar figurase “en los programas de todas las organizaciones internacionales y regionales, todos los parlamentos nacionales y todos los foros responsables de la adopción de decisiones en el plano local”. Los mecanismos de coordinación y seguimiento garantizarían una supervisión periódica y la rendición de cuentas, y los países serían conscientes de que se les observaba y de que el hecho de no adoptar las medidas esperadas podría plantear problemas a nivel nacional e internacional.

Cinco meses después se aprobaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Su programa de desarrollo, más amplio y centrado en la pobreza, tenía un enfoque mucho más limitado en materia de educación: el acceso universal a la enseñanza primaria, la alfabetización de los jóvenes (ODM 2) y la paridad entre hombres y mujeres en todos los niveles de educación (ODM 3). A medida que los ODM se convirtieron en la narrativa dominante sobre el desarrollo, el mensaje de la EPT fue perdiendo fuerza. El énfasis en la educación primaria universal atrajo a los países más pobres que se encontraban más lejos de esta meta, así como a los países ricos que estaban dispuestos a financiar su logro,

pero resultó menos interesante para muchos países que ya la habían logrado o estaban a punto de lograrla. Con la disminución del interés de estos países, también disminuyó el atractivo universal del programa de la EPT, a pesar de sus objetivos en ámbitos como la atención y educación de la primera infancia y la alfabetización de adultos.

La Agenda 2030, aprobada por los Estados Miembros de las Naciones Unidas en 2015, remedia muchos de estos puntos débiles al fusionar la vertiente de la pobreza (ODM) y la vertiente del medio ambiente (proceso de Río) de la anterior agenda de desarrollo. El hecho de que la educación sea uno de los objetivos de la nueva agenda (ODS 4), y de que esté explícita o implícitamente integrada en la mayoría de los demás objetivos, constituye una diferencia clave: la educación está interrelacionada con otros resultados en materia de desarrollo. Además, la universalidad de los ODS es un reconocimiento de que los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan a retos similares a la hora de responder a las exigencias del desarrollo sostenible.

Las metas del ODS 4 se basan en la visión de la EPT, pero incluyen nuevos compromisos, por ejemplo en lo que respecta a la finalización universal de la educación secundaria, la igualdad de acceso a la educación superior, los entornos de aprendizaje inclusivos y los docentes cualificados.

Además, en el marco de seguimiento del ODS 4 se hace especial hincapié en los resultados, o, dicho de otro modo, en las consecuencias de la experiencia de la educación para los niños, los jóvenes y los adultos. Estos resultados incluyen niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas, preparación para la escuela y competencias de alfabetización digital.

Cabe señalar asimismo una clara transición hacia la desagregación, es decir, el análisis de la participación educativa y de los indicadores de resultados por características demográficas y socioeconómicas individuales. El único indicador equivalente de los ODM era el índice de paridad entre los géneros en las tasas de matrícula por nivel de educación. La incorporación de otras características, en particular la ubicación y la riqueza, es el resultado de una mayor disponibilidad de fuentes de información procedentes de encuestas escolares y de hogares en las últimas dos décadas, que ahora permiten realizar comparaciones a nivel nacional y entre países.

Otro cambio con respecto a la era de los ODM es el interés en el contenido de la educación, en especial, la incorporación de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en los planes de estudios, los libros de texto y la preparación de los docentes. Por último, la referencia que se hace en el ODS 4 a las oportunidades de aprendizaje permanente indica que la educación se interpreta en sentido amplio, teniendo en cuenta tanto la escolarización formal como sus dimensiones no formal e informal.

## MÚLTIPLES VOCES SE EXPRESAN EN EL FORO POLÍTICO DE ALTO NIVEL

Si bien hubo una notable movilización de los Estados Miembros de las Naciones Unidas para llegar a un acuerdo sobre los desafíos mundiales, el consenso fue menor con respecto a los medios para alcanzar los objetivos y la repartición de las responsabilidades. Como resultado, los Estados Miembros se mostraron menos entusiastas ante la idea de que se les impusiera un compromiso y se les exigiera que rindieran cuentas por no contribuir lo suficiente al esfuerzo conjunto. En cambio, el proceso de examen y seguimiento para la evaluación de los progresos hacia la consecución de los ODS es un mecanismo flexible encabezado por el foro político de alto nivel.

Durante las deliberaciones del foro se examinan varias aportaciones. A nivel **gubernamental**, los exámenes nacionales voluntarios son la principal aportación, ya que la responsabilidad de la Agenda 2030 recae de lleno en los países. Por tanto, se alienta a los países a compartir sus experiencias, dificultades y lecciones aprendidas. Es demasiado pronto para saber cuán eficaz es este enfoque dirigido por los países sobre una base de no injerencia para avanzar hacia el logro de la Agenda 2030. Si bien la experiencia indica que las presiones normativas ejercidas por otros países pueden alentar los progresos en lo que respecta a garantizar los derechos, incluido el derecho a la educación, los informes de los países sobre los tratados de derechos humanos de las Naciones Unidas ponen de relieve que la falta de un mecanismo externo de aplicación puede retrasar los avances. Los países se enfrentan a diversas limitaciones en materia de recursos a la hora de preparar y presentar sus exámenes nacionales voluntarios. Además, a pesar de recibir

orientación, aplican diversos enfoques y tratan los objetivos con diferentes grados de exhaustividad en sus exámenes. Si bien esta diversidad ofrece una perspectiva valiosa que merece un análisis comparativo más profundo (disponible en la siguiente sección), debilita el papel de los exámenes nacionales voluntarios como herramienta para el seguimiento de los progresos en relación con un objetivo en particular, como en el caso de la educación.

A nivel **intergubernamental**, el foro político de alto nivel invita a los “órganos y foros intergubernamentales” a hacer aportaciones. El Comité de Dirección ODS-Educación 2030, cuya autoridad dimana del Foro Mundial sobre la Educación, está copresidido por la UNESCO y un Estado Miembro, actualmente el Japón. Los órganos intergubernamentales complementan la perspectiva individual de los exámenes nacionales voluntarios proporcionando una perspectiva temática, centrándose en el conjunto de objetivos que son objeto de examen y destacando la naturaleza intersectorial de los ODS. Las aportaciones, que se preparan respetando las claras instrucciones impartidas por el ECOSOC, recogen puntos clave que sirven para jalonar la declaración final del foro. La eficacia de las aportaciones depende de la solidez de los mecanismos que utilizan estos órganos para consultar a sus miembros y llegar a un consenso con ellos y de la calidad de su comunicación y sus mensajes.

La contribución del Comité de Dirección para el foro político de alto nivel de 2019 complementa el llamamiento realizado en esta publicación en pro de la formulación de políticas y leyes coherentes y específicas que se centren en la equidad, el aprendizaje, el contenido, una perspectiva que tenga en cuenta todas las etapas de la vida y las asociaciones intersectoriales. Asimismo, se insta a los países a que garanticen una financiación nacional adecuada y a que inviertan en los docentes y se pide a los asociados para el desarrollo que movilicen recursos externos suficientes, coordinen la labor colectiva, recopilen datos y ayuden a desarrollar la capacidad de seguimiento para alcanzar la inclusión y la equidad. A este respecto, existe un conjunto de recomendaciones basadas en los nueve mensajes clave de la Declaración de Bruselas, aprobada en la Reunión Mundial sobre la Educación de diciembre de 2018.

A nivel **no gubernamental** también se invita a los “grupos principales y otras partes interesadas” a presentar sus informes, lo que constituye un reconocimiento oficial del valor de su perspectiva en el plano mundial. Desde la Conferencia de Río de 1992, en la que se reconoció que nueve segmentos de la sociedad eran cruciales para el desarrollo sostenible, las organizaciones no gubernamentales (ONG) suelen participar en la vertiente ambiental de la agenda de desarrollo sostenible. En 2013 se creó el grupo de interesados de la educación y el mundo académico, que reúne a diferentes ONG de la esfera de la educación, docentes, defensores de la educación de adultos y estudiantes universitarios.

A nivel **supranacional**, el sistema de las Naciones Unidas produce una serie de aportaciones para el seguimiento de los avances en la consecución de los ODS. El informe narrativo del Secretario General y el *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* son las publicaciones más emblemáticas. La UNESCO, como organismo de las Naciones Unidas responsable de la educación, contribuye a los componentes relativos a la educación de estas publicaciones, principalmente a través del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Además, la comunidad internacional de la educación tiene a su disposición el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, un informe independiente implantado en la UNESCO y publicado por la Organización, que sirve como mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 y sobre la educación en los otros ODS, dentro del mecanismo establecido para el examen de la aplicación de los ODS.

## LOS EXÁMENES NACIONALES VOLUNTARIOS INDICAN QUE LOS PAÍSES ESTÁN PRESTANDO ATENCIÓN A LA EQUIDAD Y A LOS VÍNCULOS CON OTROS SECTORES

De todas las aportaciones al foro político de alto nivel, las más importantes son los exámenes nacionales voluntarios, que se preparan con diferentes grados de participación dentro y fuera de los gobiernos. Estos exámenes, que deben respetar las directrices establecidas y actualizadas anualmente por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES), abarcan las perspectivas, las prioridades y los enfoques nacionales para la consecución de los ODS.

Los exámenes nacionales voluntarios, disponibles en la Plataforma de Conocimientos sobre el Desarrollo Sostenible, representan la fuente de información más sustantiva a disposición pública sobre la consecución de los ODS. Actualmente hay 111 exámenes nacionales voluntarios y se espera recibir otros 47 en el foro político de alto nivel de



2019 (**cuadro 2**). Ocho países realizaron varios exámenes nacionales voluntarios entre 2016 y 2018 (Benin, Colombia, Egipto, México, Qatar, Suiza, Togo y Uruguay), y otros ocho presentarán su segundo examen en 2019 (Azerbaiyán, Chile, El Salvador, Filipinas, Guatemala, Indonesia, Sierra Leona y Turquía).

Aunque la educación no fue un objetivo central en los foros de 2016 a 2018, sí es uno de los objetivos más ampliamente debatidos, que se ha analizado directamente en 56 exámenes nacionales voluntarios. De ellos, 51 analizaron todos los objetivos, mientras que 5 se centraron especialmente en la educación (Andorra, Belarús, Mónaco, Nigeria y Qatar). Muchos países han hecho de la educación una prioridad central, y algunos, como Eslovaquia y Viet Nam, la consideran una de las principales prioridades del desarrollo.

La mayoría de los países utilizan el ejercicio de los exámenes nacionales voluntarios para evaluar la manera en que sus estrategias nacionales de desarrollo se ajustan a los ODS. La educación suele estar vinculada a los pilares del capital humano y social de las estrategias de desarrollo. La inclusión de la educación en los exámenes nacionales voluntarios pone de relieve dos cuestiones transversales que caracterizan a los ODS: el papel de la educación en los esfuerzos por no dejar a nadie atrás y en el logro de los otros ODS.

## CUADRO 2:

**Exámenes nacionales voluntarios presentados, por año del foro político de alto nivel, tema y objetivos examinados**

	Tema tratado en el foro	Objetivos examinados	Número de exámenes nacionales voluntarios
2016	Asegurar que nadie se quede atrás	Sin especificar	22
2017	Erradicar la pobreza y promover la prosperidad en un mundo en evolución	1, 2, 3, 5, 9, 14, y 17	43
2018	Transformación hacia sociedades sostenibles y resilientes	6, 7, 11, 12, 15 y 17	46
2019	Empoderar a las personas y velar por la inclusión y la igualdad	4, 8, 10, 13, 16 y 17	47*

\*Número previsto.

## La educación es un componente clave de los esfuerzos por no dejar a nadie atrás

No dejar a nadie atrás es el principio transversal analizado en los exámenes nacionales voluntarios al que se otorga más prioridad. Los países determinaron que las personas no deberían dejarse atrás o ser discriminadas por razones de género, orientación sexual, discapacidad, etnia, idioma o situación migratoria o de desplazamiento. Un análisis de los 43 exámenes nacionales presentados en 2017 reveló que, si bien en 39 de ellos se mencionó este principio, solo en 19 se hizo referencia a estrategias concretas para su aplicación. Ningún país se comprometió en su examen nacional voluntario a dar prioridad a los que se han quedado más rezagados. En otro análisis se constató que la mayoría no proporcionaba detalles sobre lo que significaba no dejar a nadie atrás en sus países. En 2018, el informe oficial de síntesis mostró que más países incluían un análisis exhaustivo, pero solo Benin, Bhután y Jamaica mencionaron específicamente el objetivo de llegar primero a los más rezagados.

Los países que analizaron los esfuerzos para no dejar a nadie atrás relacionados con la educación en sus exámenes nacionales voluntarios a menudo integraron la inclusión de los grupos vulnerables en la educación en temas más amplios de inclusión social. Por ejemplo, el Brasil puso en marcha el programa Criança Feliz (Niño Feliz) en 2016 para ampliar el conocido programa de asistencia social Bolsa Familia. Más de 2 500 municipios se unieron a esta iniciativa, que tenía por objeto llegar a cuatro millones de niños para finales de 2018. En 2017, el Gobierno estableció un comité para la primera infancia compuesto por representantes ministeriales y representantes de la sociedad civil de los sectores de la salud, la educación, la cultura, la planificación y el desarrollo. En Egipto, el programa Takaful (Solidaridad), creado en 2015, ofrece una subvención mensual en efectivo a los hogares cuyos hijos asisten a la escuela al menos el 80% del tiempo reglamentario, entre otras condiciones. En 2018, casi 2,3 millones de familias estaban inscritas

en el programa, con lo cual se había triplicado con creces el número de inscripciones en 2015–2016. El Ministerio de Solidaridad Social también ha planificado actividades para capacitar a las mujeres sobre los aspectos técnicos, profesionales y financieros de la puesta en marcha y la gestión de pequeños proyectos generadores de ingresos, en colaboración con diferentes ONG; en 2017, más de 30 000 mujeres recibieron dicha formación.

Los esfuerzos encaminados a incluir a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad se centran particularmente en la educación. En Australia, la Estrategia Nacional sobre Discapacidad 2010–2020 incluye políticas en materia de salud, educación, empleo, sistemas de apoyo financiero e infraestructura para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad. En las fórmulas de financiación de las escuelas públicas se tiene en cuenta la discapacidad a la hora de estimar el grado de desventaja de las escuelas. Las computadoras e Internet en las escuelas están adaptados para estudiantes con discapacidad. En Bahrein, los ministerios de trabajo y desarrollo social, salud y educación colaboran con instancias no estatales en actividades de rehabilitación y formación para facilitar la integración de las personas con discapacidad en el mercado laboral y en la sociedad. El Fondo Fiduciario para las TIC de Egipto, el Ministerio de Tecnología de la Información y las Comunicaciones y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo establecieron programas de educación y de formación dirigidos a personas con discapacidad en 112 barrios desfavorecidos de El Cairo. La fundación maltesa Inspire se centra en los niños de 2 a 5 años con necesidades especiales y apoya programas de formación para personas con discapacidad intelectual con el fin de mejorar su empleabilidad.

Con respecto a las minorías étnicas y lingüísticas, algunos países europeos destacaron la inclusión de los romaníes. Albania mencionó las actitudes discriminatorias de los docentes, junto con las cuestiones de la pobreza y el registro de los nacimientos. Hungría informó sobre la aplicación de un programa para evitar que las niñas romaníes abandonaran prematuramente la escuela. También se ha prestado atención a los grupos indígenas. En Australia, el programa ConnXtions apoya las iniciativas de preparación para el empleo dirigidas a las poblaciones aborígenes e isleñas del estrecho de Torres. El Canadá está elaborando un marco de reconocimiento y aplicación de los derechos de los pueblos indígenas, en estrecha colaboración con las Primeras Naciones, los inuits y los métis, que incluye medidas para mejorar la enseñanza primaria y secundaria en las reservas.

## Los países reconocen el papel de la educación en el desarrollo sostenible

Si bien la interconexión es una de las principales características de los ODS, la educación rara vez ocupa un lugar central en el discurso sobre el desarrollo sostenible. Por ejemplo, en su examen nacional voluntario Cabo Verde mencionó que el proyecto de educación que estaba ejecutando el Ministerio de Educación debería contribuir al “logro general de todos los objetivos en las áreas transversales de la reducción de la pobreza, la igualdad de género, la reducción de la desigualdad, el consumo sostenible y la salud”.

En otros casos, se consideraba que la educación era fundamental para el logro de diferentes objetivos, por ejemplo, superar las barreras de la exclusión (ODS 1 o 10), reducir la malnutrición mediante programas escolares de alimentación (ODS 2), lograr un cambio de comportamiento en favor del consumo sostenible (ODS 12), aumentar la conciencia ambiental (ODS 13 o 14) y mejorar la empleabilidad (ODS 8), especialmente de las mujeres y las niñas marginadas (ODS 5). Armenia reconoció la necesidad de la educación y la formación sobre el agua (ODS 6) y la eficiencia energética (ODS 7). En el Togo, se espera que la formación profesional contribuya a la transformación de la agricultura.

Varias iniciativas se enfocaron en las escuelas y universidades. En Sri Lanka, el Ministerio de Educación se propone integrar la alfabetización digital en los planes de estudios elaborados conjuntamente con el Ministerio de Telecomunicaciones e Infraestructura Digital. El Uruguay señaló que era el primer país de América Latina en garantizar plenamente el suministro de energía eléctrica en todas las escuelas. Zimbabwe, con el apoyo de los asociados para el desarrollo, puso en marcha programas participativos de educación sobre salud e higiene en las escuelas de algunas ciudades.

Varios países mencionaron el vínculo que existe entre educación, gobernabilidad y paz (ODS 16). Jamaica destacó la ejecución de un programa de seguridad y justicia ciudadana encaminado a desarrollar las competencias técnicas e interpersonales de los jóvenes de 16 a 29 años a fin de mejorar su empleabilidad. Kenya describió una iniciativa para promover la supervisión comunitaria de la calidad y el suministro de agua. Kiribati señaló la necesidad de capacitar a la policía y a los funcionarios judiciales.

Muchos países indicaron que consideraban la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer (ODS 5) como un desafío intersectorial de importancia vital para la educación. En Etiopía, se informó que más de 1,3 millones de agricultoras se habían beneficiado de los servicios de extensión agrícola, que también ofrecieron capacitación a casi 100 000 mujeres para que se incorporaran a pequeñas y medianas empresas. En la India, un programa del estado de Bihar entregó una bicicleta a todas las niñas que ingresaban al noveno o décimo grado para reducir sus tasas de abandono escolar, y la iniciativa nacional Mahila Shakti Kendra brindó apoyo a los centros de empoderamiento de la mujer en las aldeas ofreciendo un amplio conjunto de servicios, incluido el desarrollo de competencias como la alfabetización digital. En el Uruguay, el Ministerio de Educación puso en marcha un programa de apoyo estudiantil a las mujeres embarazadas a fin de promover su permanencia en la escuela.

## LOS PAÍSES CONSIDERAN EL ODS 4 UNA HERRAMIENTA PARA ENMARCAR LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Las unidades que preparan los exámenes nacionales voluntarios están impregnadas del lenguaje de los ODS. Por tanto, puede resultarles relativamente fácil establecer conexiones entre la educación y otros aspectos clave de la Agenda, como no dejar a nadie atrás y determinar los nexos con otros objetivos de desarrollo. En cambio, es probable que los funcionarios de educación estén menos familiarizados con los matices del ODS 4, pero en mejores condiciones para hablar sobre las políticas educativas, que pueden ser menos conocidas para algunos autores de los exámenes nacionales. Las preguntas introductorias sobre el ODS 4 planteadas a los ministerios de educación eran deliberadamente abiertas para no orientar las respuestas.

### La mayoría de los países hacen referencia al ODS 4 en sus planes

En la primera pregunta se invitaba a los encuestados a informar sobre la manera en que la agenda del ODS 4 influía en la preparación y la ejecución de sus planes nacionales. El objetivo no era atribuir los cambios de política al ODS 4; en realidad, los cambios en las políticas de educación son el resultado de múltiples factores, en su mayoría internos, y muchas veces no responden únicamente a consideraciones educativas. Además, habida cuenta de que el objetivo global de educación es sumamente amplio y carece de un orden de prioridad claro, sería inapropiado asumir que los países adoptaron nuevas políticas tras la aprobación del ODS 4. Por tanto, el propósito era exclusivamente registrar las respuestas, observar cualquier tendencia o patrón e inferir cómo se percibía el ODS 4.

Al examinar la forma en que los ODS influían en los planes y las políticas de educación, países como el Afganistán, Alemania, China y Qatar, entre otros, señalaron una elevada correspondencia entre las políticas nacionales de educación existentes y el ODS 4, sus metas y sus indicadores. En la mayoría de las respuestas se hacía referencia al ODS 4 como un marco que se utilizaba como base o se tenía en cuenta para la planificación:

- Angola señaló que el desarrollo de la educación nacional estaba basado en la Agenda 2025 del Gobierno y se veía reforzado por la Agenda 2030. sector privado, el sector académico y la sociedad civil, utilizando los ODS como una de sus bases de referencia.
- Benin indicó que el ODS 4 había proporcionado un “andamiaje para el examen y la modificación de leyes, normas y políticas” a fin de fundamentar la estrategia y las metas del sector de la educación y orientar la recopilación de datos.
- Las Comoras adaptaron el desarrollo de la Estrategia de Crecimiento Acelerado y Desarrollo Sostenible al ODS 4. El Plan de Transición del Sector de la Educación, elaborado en 2017, se ajustó aún más a las exigencias de los ODS.
- En el Estado Plurinacional de Bolivia, la Agenda 2030 estaba en consonancia con los esfuerzos nacionales encaminados a ampliar la interpretación de la calidad de la educación, en estrecha concordancia con la ley de educación.
- La República Democrática del Congo revisó el plan del sector de la educación tras la aprobación del ODS 4 y cambió el horizonte temporal de 2025 a 2030. Ello condujo al establecimiento de un equipo nacional multisectorial en el que participan los ministerios de educación, finanzas, presupuesto y planificación, el Observatorio Congolés del Desarrollo Sostenible y organizaciones de la sociedad civil.
- Colombia elaboró el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 en colaboración con el

- Finlandia mencionó que las metas del ODS 4 habían fortalecido las ideas de equidad, inclusión, participación y ciudadanía global.
- Kazajstán describió el ODS 4 como una prioridad clave del Plan de Desarrollo Estratégico para 2025.
- El Parlamento de Lituania adoptó una resolución sobre la aplicación de los ODS en 2018. El ODS 4 será una piedra angular para establecer nuevas direcciones estratégicas.
- Teniendo en cuenta los resultados iniciales de la reforma educativa constitucional, la Secretaría de Educación de México realizará ajustes en las iniciativas en las que se determinó que se precisaban mejoras y reflexionará sobre nuevas estrategias para fortalecer los vínculos de los programas con el ODS 4.
- Montserrat declaró que el ODS 4 estaba creando conciencia y fomentando los debates comunitarios sobre temas que de otra manera no se abordarían.
- Myanmar ya elaboró el Plan Estratégico Nacional de Educación 2016–2021, pero espera ajustarlo aún más a las metas y prioridades de la Agenda 2030 en su actualización para después de 2021.
- En Noruega, el desarrollo sostenible fue uno de los tres temas interdisciplinarios de la sección general sobre valores y principios del nuevo plan de estudios básico para las escuelas primarias y secundarias. La propuesta presupuestaria del Ministerio de Educación e Investigación al Parlamento incluía un capítulo que abordaba las metas del ODS 4 tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, destacando las nuevas iniciativas.
- El Marco de Acción Educación 2030 fue uno de los documentos utilizados para preparar el noveno plan quinquenal en Omán.
- Los planes provinciales del sector de la educación en el Pakistán se basaron en el análisis de las deficiencias con respecto al ODS 4.
- En el caso de Filipinas, el ODS 4 puso de relieve la importancia de la planificación estratégica para lograr objetivos coherentes con los compromisos internacionales. El Departamento de Educación emprendió su primer plan de educación a largo plazo, que iba más allá de la planificación habitual a medio plazo alineada con el sexenio presidencial.
- La nueva agenda puso de manifiesto las carencias en materia de datos del sector de la educación en Sudáfrica e impulsó la adopción de medidas para garantizar que se pudieran medir los progresos realizados.
- El ODS 4 aumentó la conciencia sobre el desarrollo sostenible como un marco para la planificación de la educación en Suriname.
- En Túnez, el ODS 4, sus metas y sus indicadores se tuvieron plenamente en cuenta en todas las etapas de la preparación del plan estratégico de educación para 2016–2020. El ODS 4 también propició la creación de un sistema multisectorial integrado que reúne a varios ministerios, organismos y la sociedad civil.
- En Vanuatu, la agenda del ODS 4 influyó en la reestructuración del Ministerio de Educación y Formación, cuyo enfoque de planificación estaba evolucionando de un planteamiento centrado en las actividades a un planteamiento centrado en los resultados, en consonancia con el plan nacional de desarrollo sostenible para 2016–2030.

### Los países asocian el ODS 4 con la equidad, la calidad y la primera infancia

La segunda pregunta invitaba a los encuestados a seleccionar una política o un programa que, en su opinión, reflejara de la mejor manera el compromiso nacional con el ODS 4. La pregunta no resultó tan útil como se esperaba, ya que poco más de la mitad de los países indicaron que la totalidad de su estrategia, plan o política de educación era prueba de ese compromiso (**gráfico 2**). Ello es indicativo del amplio alcance del ODS 4, pero también muestra que los países pueden tener dificultades para determinar el aspecto al que están más vinculados. Sin embargo, las demás respuestas hacían referencia a cuestiones que los países consideraban su principal prioridad actual, y que también vieron plasmadas en el ODS 4. Cabe señalar que este es un resumen de las respuestas a esta pregunta en particular; otros países pueden haber abarcado algunas de estas cuestiones en otras preguntas.



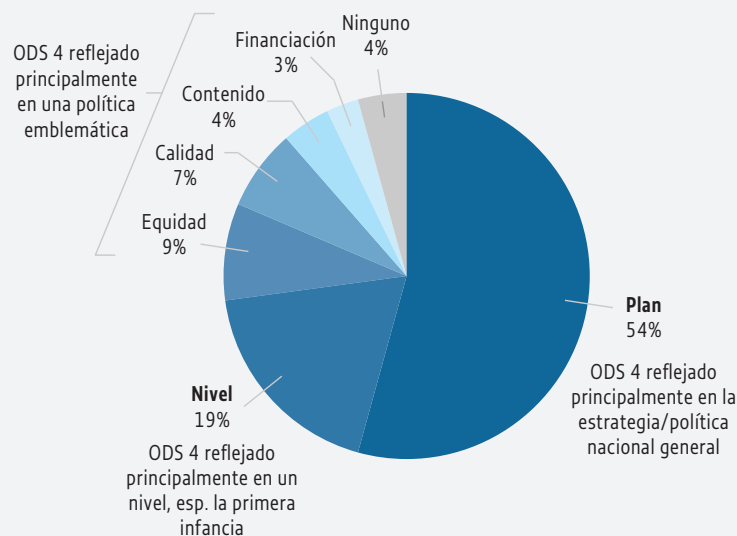
Uno de cada cinco países señaló que el progreso en un determinado nivel de educación demostraba su compromiso, y la mayoría se refirió a la primera infancia. La República Democrática del Congo puso en marcha un programa para ampliar la matrícula y la preparación para la escuela de los niños de 5 años mediante el establecimiento de clases de preescolar en la escuela primaria y la contratación de docentes capacitados y remunerados por el Estado. Para cumplir el compromiso asumido en su ley de educación, Honduras deseaba universalizar la escolarización de los niños de 5 años mediante alternativas formales o no formales, como centros comunitarios que ofrecieran educación preescolar. Libia, por su parte, se propuso integrar la enseñanza preescolar, mejorar los contenidos y la pedagogía, diseñar edificios modelo en armonía con sus entornos y formar a docentes de enseñanza preescolar en las facultades de educación y los centros de formación y desarrollo. La República de Corea señaló que el aumento de la matrícula en la enseñanza preescolar pública al 40%, dando prioridad a los niños de familias de bajos ingresos, las familias multiculturales y los niños con necesidades especiales, era la mejor muestra de su compromiso con el ODS 4.

Casi uno de cada cuatro países sostuvo que un programa emblemático centrado en la equidad, la calidad, el contenido o la financiación era la mejor prueba de su compromiso. La Comunidad Flamenca de Bélgica señaló que su sistema de vigilancia de la igualdad de oportunidades en materia de educación utilizaba información sobre la situación socioeconómica de los estudiantes y las escuelas (por ejemplo, el idioma hablado en el hogar, la educación de las madres, el empleo de los padres, la zona de residencia y las medidas indirectas de los ingresos) para hacer un seguimiento del desempeño mediante bases de datos conectadas y elaborar políticas de financiación escolar. Bulgaria destacó la inclusión, una prioridad educativa global y una política clave desde la adopción de la Ley de Educación Preescolar y Escolar en 2016. Las Islas Marshall, donde los niveles de competencia en lectura y matemáticas son bajos, hicieron hincapié en su programa de educación básica de calidad, que se centra en la preparación de los docentes, la capacidad de utilizar la evaluación para el aprendizaje, el acceso a los recursos de enseñanza y aprendizaje y su utilización, y la dirección y la gestión escolar, incluida la participación de la comunidad. La Arabia Saudita mencionó que su Comisión de Evaluación de la Educación, responsable del establecimiento de las reglas y normas de evaluación desde la educación básica hasta la enseñanza superior, ahora también se ocupaba de los exámenes y la acreditación.

En resumen, el examen de las respuestas a un sencillo cuestionario sobre la forma en que los países percibían el ODS 4 y en que este influía en sus planes y políticas de educación permitió concluir que aproximadamente la mitad de los países no hacían la distinción entre el objetivo y sus marcos de políticas generales. Los países que sí vincularon el ODS 4 con una política específica proporcionaron información sobre cómo se podía interpretar el progreso hacia la consecución del ODS 4 desde una perspectiva cualitativa, un tema que se aborda en las seis secciones siguientes.

**GRÁFICO 2:**

**Los países que señalaron una política en particular como muestra de su compromiso con el ODS 4 se centraron en la inclusión, la calidad y la primera infancia**



*Nota:* el gráfico presenta las respuestas a la pregunta: "Nombre y describa la política o el programa que, en su opinión, mejor refleje el compromiso de su Gobierno con la consecución del ODS 4".

*Fuente:* Equipo del Informe GEM, basado en el análisis de los cuestionarios presentados por 72 países.



Niños pastores camino a la escuela en Kirguistán.

CRÉDITO: Informe GEM/Askar Nuraken

# Más allá de los promedios

## Principales recomendaciones

- Adoptar una definición de educación inclusiva que abarque a todos los educandos.
- Concebir políticas educativas y de asistencia social de forma conjunta para promover la equidad.
- Velar por que los ministerios de educación efectúen un seguimiento de la disparidad para contribuir a la elaboración de políticas de inclusión.

La inclusión y la equidad ocupan un lugar central en el ODS 4: en la formulación del objetivo se pide a los países que garanticen “una educación inclusiva y equitativa de calidad [...] para todos”. Los países de todo el mundo están realizando grandes esfuerzos para aplicar el concepto de no dejar a nadie atrás en la educación mediante el seguimiento de la disparidad y la desigualdad y la utilización de datos empíricos para elaborar políticas que promuevan la equidad y la inclusión. Sin embargo, es difícil llegar a una interpretación común del concepto de equidad y, especialmente, de inclusión.

Un análisis de las políticas y los programas que los países citaron como ejemplos para esta publicación mostró que el 37% se refería a un solo grupo (**gráfico 3**). En la mayoría de los casos, como en Fiji, el Iraq y Kazajstán, se trataba de niños, jóvenes o adultos con discapacidad o con necesidades educativas especiales. El 20% de los países que hicieron referencia a diferentes grupos en sus respuestas, como Bhután, Curaçao y Francia, también mencionaron la discapacidad.

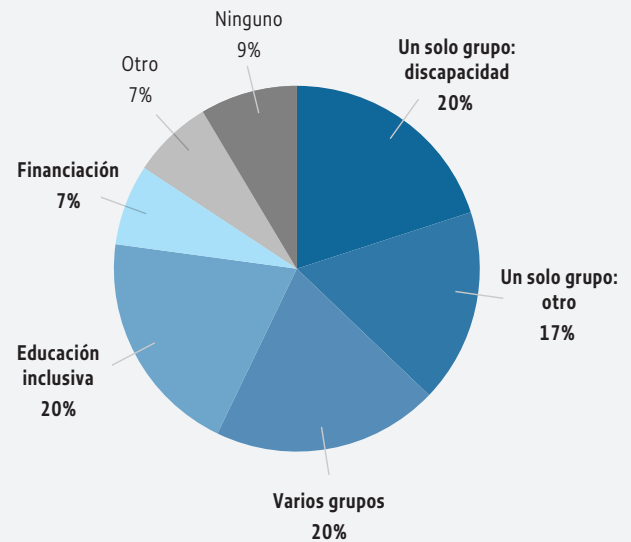
Entre otros grupos a los que se prestó atención, las poblaciones de las zonas rurales y remotas ocuparon un lugar destacado. En el marco de su enfoque “Nueva Escuela”, el Ecuador está reabriendo escuelas rurales multigrado que anteriormente se habían consolidado. Myanmar mencionó un programa encaminado a aumentar el acceso en las zonas remotas y rurales tanto a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) formal a largo plazo como a módulos de formación a corto plazo basados en las competencias y a programas móviles de formación. Otros grupos mencionados fueron los refugiados (Djibouti), los inmigrantes (Islandia), los nómadas (Kenya), las niñas (Malí) y los romaníes (Eslovaquia).

Alrededor del 27% de los países mencionaron reformas más profundas, incluso en el ámbito financiero, para promover la equidad y la inclusión. En la Argentina, las más de 3 000 escuelas que participan en el programa Escuelas Faro fueron seleccionadas en función de los resultados de una evaluación del aprendizaje realizada en 2016 y de indicadores de vulnerabilidad de la educación (por ejemplo, tasa de matrícula o tasa de niños que superan la edad para el grado que cursan). Estas escuelas recibieron apoyo para prevenir la deserción escolar y mejorar los resultados del aprendizaje. Armenia desea incluir a los niños con necesidades educativas especiales en la educación general mediante la creación de estructuras de apoyo psicológico y pedagógico y la instauración de servicios adecuados en las escuelas generales. En Australia, el Programa de Apoyo a la Inclusión promueve prácticas inclusivas en los servicios para la primera infancia y el cuidado de los niños y proporciona apoyo adicional en inglés.

En China se aplica un plan de mejora de la nutrición en las escuelas rurales de enseñanza obligatoria de todos los condados prioritarios para la mitigación de la pobreza. Finlandia se propone lograr la equidad en la atención y la educación de la primera infancia mediante un nuevo plan de estudios básicos en el que hace hincapié en la pedagogía, la garantía de 20 horas semanales de educación para todos los niños, la concesión de becas a los niños de zonas con dificultades socioeconómicas y la mejora de las cualificaciones, de modo que dos tercios del personal posean diplomas de educación superior para 2030. En Vanuatu, el Ministerio de Educación y Formación y el Ministerio de Justicia y Servicios Sociales están colaborando en la elaboración de una política de educación inclusiva que atienda las necesidades de todos los educandos, independientemente de su sexo, religión, nacionalidad, raza, idioma o discapacidad.

**GRÁFICO 3:**

**Muchos países ven la inclusión como una cuestión que concierne a uno o varios grupos más que como un enfoque de la educación de buena calidad**



*Nota:* el gráfico presenta las respuestas a la pregunta: “Nombre y describa una política o un programa clave dirigido a [o relacionado con] grupos vulnerables”.

*Fuente:* Equipo del Informe GEM, basado en el análisis de los cuestionarios presentados por 72 países.



## MÁS ALLÁ DE LOS PROMEDIOS

## Política de educación comunitaria en el AFGANISTÁN

Durante décadas, las clases y los programas de aprendizaje acelerado a nivel comunitario han sido la principal herramienta para impartir educación a los niños y niñas que carecen de acceso regular a las escuelas públicas en el Afganistán, ya sea porque estas se encuentran demasiado lejos o porque la escolarización de los niños se ha visto interrumpida y estos han superado la edad máxima para regresar a la escuela.

En 2018 se elaboró una política de educación comunitaria mediante la celebración de consultas con múltiples partes interesadas para mejorar las prácticas vigentes, definir normas y articular las funciones y responsabilidades de los agentes institucionales. La política abarca toda la enseñanza impartida a nivel comunitario, incluidas las clases, los programas de aprendizaje acelerado y otras modalidades. Además, un acuerdo entre el proyecto Citizens' Charter y el Ministerio de Educación permitirá vincular la política de educación comunitaria con los consejos de desarrollo de la comunidad existentes, lo que brindará la posibilidad de recibir apoyo adicional en materia de financiación y gestión mediante subvenciones en bloque para las comunidades.

Se espera que la institucionalización de la educación comunitaria contribuya a mantener la oferta educativa en las aldeas, mejorar las condiciones laborales de los docentes que trabajan en las comunidades y aumentar la coordinación de la educación comunitaria dentro del ministerio. El objetivo es conseguir financiación de todas las fuentes que conforman el presupuesto a través de una unidad de transición de la educación comunitaria con miras a mejorar la sostenibilidad y la implicación nacional del ministerio.

En el documento de política se detallan los criterios que deben cumplirse para establecer nuevas clases a nivel comunitario. Por ejemplo, una comunidad puede solicitar la apertura de una clase si la escuela pública más cercana se encuentra a más de 3 km de distancia y si hay entre 20 y 35 niños en edad escolar. El ministerio es responsable de la supervisión de los libros de texto y los materiales didácticos, pero un asociado para la ejecución puede proporcionar al Gobierno libros de texto y libros adicionales en el marco de un acuerdo.

## La educación de las niñas y el empoderamiento de las mujeres en BANGLADESH

Bangladesh tiene un historial notable de progresos en lo que respecta a la educación de las niñas a través de leyes, políticas e iniciativas, como un programa de estipendios y de apoyo financiero para las estudiantes del primer y el segundo ciclo de secundaria. El empoderamiento de la mujer ocupa un lugar destacado en la Constitución y en los reglamentos, de conformidad con la Política Nacional de Desarrollo de la Mujer de 2011. Varias iniciativas tienen por objeto seguir mejorando el empoderamiento de la mujer, tanto en la educación como a través de ella.

El Gobierno elaboró un Plan de Acción Nacional para Poner Fin al Matrimonio Infantil en 2017, tras la aprobación de la Ley de Restricción del Matrimonio Infantil ese mismo año. El Primer Ministro se comprometió a poner fin al matrimonio de niños menores de 15 años para 2021 y menores de 18 años para 2041.

El Programa para Estudiantes Adolescentes, ejecutado conjuntamente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud y Bienestar Familiar entre 2018 y 2023, forma parte del Programa de Desarrollo de la Educación Secundaria. En el marco de este programa se establecerán normas sobre las instalaciones de agua y saneamiento para niñas y niños, los materiales adecuados y el asesoramiento docente para la gestión de la



higiene menstrual, y la orientación que debe proporcionarse a los padres, docentes y estudiantes en materia de salud sexual y reproductiva de los adolescentes. Se instaurarán políticas de corrección del acoso sexual en las escuelas y comités de quejas. Con respecto a la rendición de cuentas, la oficina de educación del subdistrito supervisará periódicamente a los docentes en lo tocante al bienestar de los adolescentes.

La campaña Generation Breakthrough, un proyecto emblemático del Fondo de Población de las Naciones Unidas para los adolescentes y los jóvenes en Bangladesh, combina actividades a nivel de los medios de comunicación y de la comunidad para llegar a los adolescentes, los dirigentes religiosos y comunitarios y los comités de gestión de las escuelas mediante programas de radio, actos, obras de teatro de calle, medios sociales, juegos y reuniones de promoción comunitaria. La campaña incluye un plan de estudios de dos años sobre equidad de género y prevención de la violencia destinado a ayudar a los niños de 12 a 14 años a forjar relaciones saludables y actitudes equitativas en materia de género.

El séptimo Plan Quinquenal (2016–2020) tiene por objeto mejorar la igualdad de género en la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) mediante la concesión de estipendios a los estudiantes y otros incentivos gubernamentales. El Gobierno se fijó el objetivo de que el 40% de las mujeres estén matriculadas en la EFTP para 2020. Para fomentar la matriculación, se crearon cuatro nuevos institutos politécnicos para mujeres en cuatro sedes diferentes. Se prevé abrir otros tres institutos y siete escuelas e institutos técnicos para mujeres.

## Igualdad de oportunidades educativas en IRLANDA

Irlanda puso en marcha un nuevo Plan de Acción para la Educación en 2019. En este plan, cuyo lema es la frase “Cumasú: empowering through learning”, se establece la misión del Ministerio de Educación y Competencias de ayudar a las personas a alcanzar su pleno potencial a través del aprendizaje y contribuir al desarrollo nacional. Una serie de instrumentos que abarcan todos los grupos y niveles educativos contribuyen a esta misión.

El plan para promover la igualdad de oportunidades en las escuelas de 2005 (Plan DEIS) fue el principal instrumento político para prestar apoyo a las escuelas con una mayor concentración de estudiantes desfavorecidos. Tras recibir evaluaciones positivas, el plan se volvió a poner en marcha en 2017 con más de 100 medidas para hacer frente a las desventajas en el marco de una serie de iniciativas encaminadas a aumentar la participación de los grupos insuficientemente representados, incluidas las segundas oportunidades de educación y formación. El Plan DEIS 2017 se centra en las necesidades educativas de los niños y jóvenes de 3 a 18 años, y sus objetivos incluyen la alfabetización y el aprendizaje de la aritmética, la retención escolar y la transición a la educación superior. Algunas actividades tienen por objeto apoyar a los docentes y a los directores de las escuelas DEIS para que puedan recibir formación en materia de liderazgo profesional y tutoría y acceder a los servicios nacionales de psicología educativa. En 2019, casi 900 escuelas participan en el programa. El Plan DEIS 2017 también incluye la participación de los padres y actividades basadas en la comunidad, con un programa de enlace entre el hogar, la escuela y la comunidad destinado a ayudar a los niños vulnerables empoderando a un adulto clave de su entorno y ofreciendo oportunidades de alfabetización para adultos y familias. Si bien el Ministerio de Educación y Competencias es el principal financiador, gracias a un acuerdo interinstitucional el Ministerio de Asuntos Laborales y Protección Social financia las comidas escolares y el Ministerio de Asuntos de la Infancia y la Juventud financia los servicios de bienestar educativo del Organismo para la Infancia y la Familia.

Los itinerantes y los romaníes constituyen un grupo vulnerable. El Ministerio de Justicia e Igualdad coordina la Estrategia Nacional para la Inclusión de los Itinerantes y los Romaníes, de carácter intersectorial. En dicha estrategia se adopta un enfoque inclusivo en lo que respecta a la educación, con el apoyo del Ministerio de

## MÁS ALLÁ DE LOS PROMEDIOS

Educación y Competencias, el Departamento de Asuntos de la Infancia y la Juventud y el Organismo para la Infancia y la Familia, a fin de mejorar la asistencia, la participación y el compromiso y reducir el abandono escolar prematuro.

Varios programas ofrecen apoyo a las personas con discapacidad. A nivel preescolar, el Modelo de Acceso e Inclusión, establecido en 2016, es un programa centrado en el niño que comprende siete niveles de apoyo, desde el más general hasta el más específico. Entre los elementos universales figuran la reducción de la proporción de niños por trabajador y la capacitación sobre la nueva Carta de Diversidad, Igualdad e Inclusión y las Directrices para la Atención y la Educación de la Primera Infancia. El programa de educación superior Leadership for Inclusion (LINC) también brinda apoyo a los centros preescolares y alienta la participación proporcionando financiación adicional a los centros preescolares con graduados LINC. Más de 9 000 niños se benefician de medidas de apoyo específico, cuyo nivel no se basa en un diagnóstico sino en las necesidades del niño y del preescolar.

En el nivel postsecundario no terciario, la Autoridad de Educación y Formación Avanzada apoya la inclusión de las personas con discapacidad mediante acuerdos estratégicos de rendimiento con 16 consejos de educación y formación, en consonancia con la Estrategia Global de Empleo para las Personas con Discapacidad 2015–2024 y la Estrategia Nacional de Inclusión de las Personas con Discapacidad 2017–2021. Los programas se ofrecen a través de proveedores de formación especializados, cursos de contenido adaptado y enseñanza con ajustes razonables. Para los alumnos con discapacidad que participan en los programas postsecundarios de certificación, que ofrecen a los egresados de la enseñanza secundaria y a los adultos la oportunidad de participar en cursos a tiempo completo de uno o dos años de duración, se puede obtener financiación para el apoyo a través del Fondo para Estudiantes con Discapacidad de la Autoridad de Educación Superior. Tras un examen del Fondo en 2017 se formularon recomendaciones en relación con un nuevo modelo de asignación de recursos y con el apoyo institucional brindado a los estudiantes en cursos a tiempo parcial y proyectos piloto.

El Plan Nacional para la Equidad de Acceso a la Educación Superior 2015–2019 tiene por objeto aumentar el acceso a la formación inicial de los docentes para los grupos desfavorecidos, conceder becas de educación superior a los estudiantes desfavorecidos seleccionados por sus instituciones y apoyar a las instituciones de educación superior para que atraigan a más estudiantes de grupos insuficientemente representados.

## Transformación estructural para garantizar el derecho de todos a la educación en BOLIVIA

La Ley de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, de 2010, buscaba revolucionar los contenidos y la accesibilidad del sistema educativo, sobre la base de valores como la equidad, la solidaridad, la complementariedad, la reciprocidad y la justicia social. El Gobierno se esfuerza por fomentar un sistema educativo plurinacional que sea inclusivo, productivo, plurilingüe e intercultural, y que integre un enfoque de aprendizaje permanente. La Ley está sujeta a la Constitución de 2009, que dedica un capítulo a la educación, la interculturalidad y los derechos culturales, y en la que se establece la educación como un derecho fundamental y la principal responsabilidad financiera del Estado.

En el marco del Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación y del Plan Sectorial de Desarrollo Integral de Educación para el Vivir Bien 2016–2020, los grupos tradicionalmente excluidos, como las poblaciones indígenas, las personas con discapacidad, las poblaciones rurales y remotas, los niños de la calle y las adolescentes embarazadas que abandonan la escuela, son el foco de una serie de programas. Entre ellas figura el bono escolar Juancito Pinto, que facilita la asistencia a la escuela de los niños pobres compensando los gastos de transporte,

libros y uniformes; el Programa Nacional de Alimentación Complementaria Escolar, que comenzó en 2015; el Bachillerato Técnico Humanístico, cuyo objetivo es proporcionar un enfoque integrado para el desarrollo humano, y los programas de formación y de desarrollo profesional para los docentes.

Los programas de educación alternativa están dirigidos a las poblaciones indígenas y autóctonas para el desarrollo de competencias productivas y laborales, o a los jóvenes trabajadores urbanos para recibir apoyo pedagógico adicional. Además, el Gobierno estableció el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias para certificar las aptitudes y experiencias adquiridas en oficios u ocupaciones fuera de la educación formal. En promedio, 25 000 personas al año, especialmente de grupos indígenas y zonas rurales anteriormente desatendidos, reciben un certificado de posalfabetización.

## El Fondo para la Educación Equitativa en TAILANDIA

Ante los limitados progresos realizados para alcanzar el último 10% de niños y jóvenes sin escolarizar, el Comité Independiente para la Reforma Educativa de Tailandia creó el Fondo para la Educación Equitativa en 2018, como parte de la agenda nacional de reforma de la Constitución de 2017. El artículo 54 exige que el fondo sea administrado de manera independiente y financiado tanto por el Gobierno como mediante campañas de recaudación de fondos con incentivos fiscales especiales. La junta ejecutiva independiente tiene 17 miembros: el presidente, 7 miembros no gubernamentales y no políticos nombrados por el gabinete, 8 secretarios permanentes del Ministerio de Educación y ministerios afines, y un director ejecutivo nombrado por la junta que también desempeña la función de secretario. Esta estructura de gobierno garantiza la independencia del Fondo, pero también su asociación coherente con organismos gubernamentales conexos para promover la educación equitativa.

Los objetivos y estrategias del Fondo se elaboraron mediante un amplio proceso de consultas de seis meses de duración con las principales partes interesadas, incluidos asociados internacionales como la UNESCO y el UNICEF. También se aplicaron las enseñanzas extraídas de los ODM y los ODS para asegurar el uso de enfoques multidisciplinarios y multisectoriales. El Fondo aplicará un enfoque por zonas para catalizar y empoderar a los asociados locales y a las principales partes interesadas a fin de que asuman la responsabilidad de la agenda de educación equitativa en sus zonas. El objetivo del Fondo a 10 años es ayudar a Tailandia a alcanzar el ODS 4 para el año 2030 mejorando la preparación para la escuela de la población preescolar en el 40% más pobre según la distribución del ingreso, reduciendo las tasas de no escolarización y de deserción escolar, disminuyendo las disparidades en el acceso a la educación superior por razones de riqueza y mejorando las capacidades de los docentes y las escuelas para ayudar a los grupos socioeconómicamente desfavorecidos. También promoverá un modelo de presupuestación basado en la equidad mediante la investigación sobre políticas, y creará una base de datos que conectará a más de seis ministerios para garantizar la identificación y el seguimiento de los grupos destinatarios, que también se utilizará para velar por la rendición de cuentas.

El Fondo tiene por objeto beneficiar a 4,3 millones de niños y jóvenes. En 2018, desarrolló un programa para la detección de la pobreza que utiliza la evaluación indirecta de los medios de vida y una aplicación para teléfonos inteligentes que permite a todas las escuelas solicitar transferencias monetarias condicionadas (basadas en la asistencia a la escuela y el índice de masa corporal) para estudiantes de 3 a 15 años de familias pobres. La mayor parte del presupuesto proviene de los ministerios de educación y del interior. El Fondo contribuye a actividades de investigación y desarrollo y a un programa adicional de transferencias monetarias condicionadas para 600 000 estudiantes en situación de pobreza extrema. En 2019, también ofrecerá una beca para estudiantes pobres de secundaria que quieran formarse como docentes para trabajar en las escuelas de sus comunidades desfavorecidas.

## MÁS ALLÁ DE LOS PROMEDIOS

## Inclusión de refugiados sirios en TURQUÍA

Ante la afluencia de refugiados sirios, el Ministerio de Educación Nacional de Turquía estableció un marco normativo para los centros temporales de educación en 2014. En los dos años siguientes se normalizó aún más el suministro de educación, la gestión de datos y la reglamentación de las organizaciones que prestan apoyo a los centros, y se cerraron aquellos que no cumplían las normas. En agosto de 2016, el Gobierno anunció que todos los niños refugiados sirios se integrarían en el sistema nacional de educación durante los tres años siguientes y que se eliminarían progresivamente los dispositivos para la educación de estos niños por separado. Ello exigió que los centros impartieran 15 horas semanales de enseñanza del idioma turco a fin de preparar a los estudiantes para la transición.

La inclusión tiene implicaciones significativas para la infraestructura escolar y la preparación de los docentes. El proceso ha contado con el apoyo de un proyecto que recibió 300 millones de euros en el marco del Mecanismo de la Unión Europea para los Refugiados en Turquía, cuya dotación es de 3 000 millones de euros. Dos quintas partes de los fondos se utilizaron para financiar la construcción de escuelas; el resto se asignó a cursos de turco y árabe, clases de nivelación y recuperación, transporte escolar gratuito, material didáctico, exámenes, orientación y asesoramiento, formación de 15 000 docentes y contratación de personal administrativo.

En mayo de 2017, el Gobierno amplió las transferencias monetarias condicionadas para la educación a los niños sirios y otros niños refugiados. Esta medida se aplica en colaboración con el Ministerio de Familia, Trabajo y Servicios Sociales, el Ministerio de Educación Nacional, la Media Luna Roja Turca, la Comisión Europea y el UNICEF. En marzo de 2019, más de 400 000 estudiantes que asistían regularmente a la escuela recibían una transferencia cada dos meses.

Para integrar a los refugiados sirios en la educación terciaria, el Consejo Turco de Educación Superior permitió que ocho universidades realizaran exámenes de equivalencia y aceptaran candidatos sin los documentos necesarios como estudiantes invitados. Estas universidades también han abierto programas en idioma árabe. Alrededor de 4 000 estudiantes sirios han recibido una beca completa que incluye un estipendio mensual, alojamiento y seguro médico, además de los derechos de matrícula. Más de 28 000 estudiantes sirios están matriculados en universidades para el año escolar 2018–2019.

## Atención prioritaria para las minorías étnicas en VIET NAM

El plan de acción del sector de la educación de Viet Nam para el ODS 4 está basado en la versión nacional de la Agenda 2030. El país considera la educación como la principal prioridad nacional y asigna el 20% de su presupuesto a la educación y la formación. A pesar de los grandes éxitos logrados en cuanto a la mejora de la equidad en la educación en la era de los ODM, un análisis de la situación en 2015 mostró que la pobreza multidimensional entre las minorías étnicas era 3,5 veces superior a la media nacional, lo que conducía al matrimonio precoz de las niñas, a un escaso acceso a la educación y a menores medios de subsistencia. La falta de infraestructura e instalaciones adecuadas, especialmente en las zonas remotas, era un problema fundamental. Por tanto, los objetivos del plan del sector de la educación para 2030 incluyen la igualdad de género y el apoyo a los grupos vulnerables, como las minorías étnicas, las personas con discapacidad, los niños de zonas remotas y las personas pobres.

Se han creado diferentes reglamentos e iniciativas en apoyo a las minorías étnicas y a los niños de zonas remotas. En el marco de varios programas recientes se presta más atención a los niños en edad preescolar, centrándose en las instalaciones y los recursos disponibles en el aula. En 2014 se adoptó una decisión directamente orientada a la construcción de aulas y hogares para docentes de preescolar en distritos pobres de zonas remotas. En una decisión de 2018 se aprobó la inversión en internados y seminternados para estudiantes de minorías étnicas en zonas remotas, incluidos la infraestructura y el material didáctico. A partir de 2018, los niños de 5 años de las zonas desfavorecidas socioeconómicamente están exentos del pago de los derechos de matrícula y reciben comidas escolares. A fin de mejorar la alfabetización de los niños que pertenecen a las minorías étnicas, el Ministerio de Educación y Capacitación reprodujo o amplió proyectos en provincias seleccionadas que demostraron mejorar la lectura y la escritura, como un modelo de ciclo de aprendizaje basado en la experiencia, clubes de lectura para niños en las aldeas y madres asistentes en las aulas.

## Calidad de la educación para niños con discapacidad en SUDÁFRICA

Sudáfrica estableció recientemente varias políticas para incluir a los niños con necesidades especiales en la educación. La educación inclusiva es una prioridad y un tema transversal del plan estratégico 2015–2020, con miras a aumentar el número de escuelas que aplican eficazmente la política de educación inclusiva y mejorar el acceso a los centros que ofrecen servicios especializados.

En 2014 se instauró una política para revisar el proceso de detección, identificación, evaluación y apoyo. Uno de los avances fue la organización del apoyo según el nivel y la naturaleza de las necesidades, en lugar de por categoría de discapacidad. La política tiene por objeto limitar la inscripción innecesaria en escuelas especiales, mejorar la calidad del apoyo, promover la identificación temprana, fortalecer el papel de los padres y los docentes y racionalizar los servicios prestados por diversos sectores. Se revisaron las directrices curriculares para responder a la diversidad de los educandos en el aula. Asimismo, se está revisando el plan de estudios de las escuelas especiales con miras a garantizar que un mayor número de educandos tenga acceso a las oportunidades de aprendizaje de la enseñanza superior.

Un subsidio condicionado creado en 2017 ofrece apoyo, recursos y equipos a los centros de atención y las escuelas para impartir educación a los niños con discapacidad intelectual grave. Además, un reglamento de 2018 sobre el alojamiento en internado para alumnos con necesidades especiales aborda, entre otras cuestiones, las medidas de seguridad, los requisitos de financiación y las necesidades en términos de recursos humanos.





Docente en una escuela pública de Des Moines en los Estados Unidos de América.

CRÉDITO: Des Moines Public Schools

# Más allá del acceso

## Principales recomendaciones

- Los países necesitan crear sistemas nacionales de evaluación que proporcionen diagnósticos sólidos de las tendencias a lo largo del tiempo y que no sean únicamente un mecanismo para gestionar la transición de un nivel a otro.
- La participación selectiva en las evaluaciones transnacionales es una valiosa herramienta complementaria para el desarrollo de capacidades y el establecimiento de bases de referencia en los sistemas nacionales.
- La información de los marcos nacionales de seguimiento debería utilizarse como base para el desarrollo de los planes de estudios, de los libros de texto y de los docentes y orientar la evaluación de las políticas.



Una crítica común de la era de la EPT y de los ODM fue la insistencia excesiva en los productos, como la matrícula, a expensas de los resultados, como el aprendizaje. Sin embargo, se produjo una rápida expansión del número de países que evaluaban los resultados del aprendizaje mediante el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación o la participación en evaluaciones transnacionales.

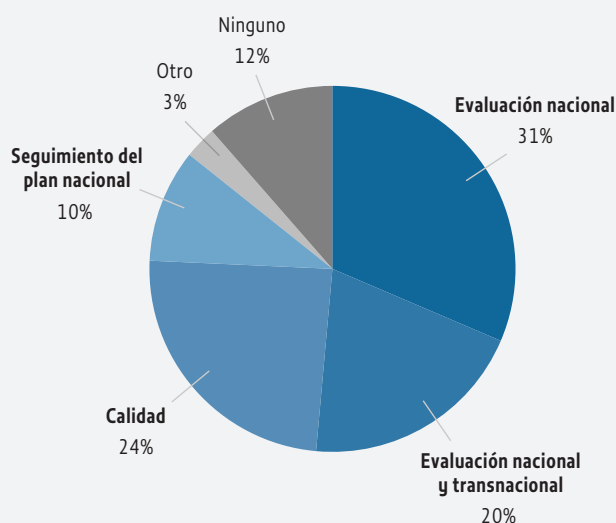
En el análisis de los ejemplos de políticas y programas presentados para esta publicación, el 31% de los países citaron la realización de evaluaciones nacionales (**gráfico 4**). El Pakistán institucionalizó un sistema nacional de evaluación de la educación, con la cooperación de los centros provinciales de evaluación. Filipinas tiene dos políticas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, a nivel del aula y del sistema, y su Ministerio de Educación está elaborando un marco de seguimiento y evaluación de la educación básica para establecer mediciones de los resultados acordes con los compromisos de planificación. Aunque las regiones españolas pueden administrar sus propias pruebas, los indicadores comunes de educación permiten obtener un diagnóstico sólido y estable y contribuyen a la adopción de decisiones, a la mejora del sistema y a la equidad.

Uno de cada cinco países mencionó que, además de los esfuerzos nacionales en materia de desarrollo de capacidades, se beneficiaban de la participación en evaluaciones transnacionales. En Albania, el Centro Nacional de Pruebas y Exámenes creó una evaluación nacional para los grados de tercero a quinto en 2015, además de los exámenes nacionales en el noveno y en el duodécimo grado. El país ha participado regularmente en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) desde 2009 y se está preparando para participar en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) en 2019. Bhután supervisa el rendimiento del sistema educativo por medio de indicadores en su sistema de gestión del desempeño gubernamental, basándose en los exámenes de fin de año, las evaluaciones nacionales periódicas y las evaluaciones transnacionales. Además, participó en el programa PISA para el Desarrollo en 2017.

Uno de cada cuatro países se centró no solo en la medición, sino también en el uso de los resultados del aprendizaje para el apoyo escolar y las reformas del sistema. Para garantizar la calidad, Alemania revisó su estrategia de seguimiento de la educación de modo que la información sobre los resultados describa la evolución del sistema y conduzca a la aplicación de las normas de educación desde la enseñanza primaria hasta el segundo ciclo de secundaria. Noruega estableció un equipo de orientación para la mejora de las escuelas. Líderes escolares ejemplares se ofrecen como voluntarios para intervenir en los municipios con necesidades en materia de desarrollo de capacidades. Desde 2017, este equipo se esfuerza por ofrecer un apoyo cada vez más adaptado.

**GRÁFICO 4:**

**Muchos países destacaron su inversión en evaluaciones del aprendizaje, pero un menor número se centró en el uso de los resultados para mejorar la calidad**



*Nota:* el gráfico presenta las respuestas a la pregunta: "Nombre y describa una política o un programa clave para [en relación con] el seguimiento de los resultados del aprendizaje".

*Fuente:* Equipo del Informe GEM, basado en el análisis de los cuestionarios presentados por 72 países.

## MÁS ALLÁ DEL ACCESO

## Uso de datos sobre los resultados del aprendizaje para mejorar la educación en las **BAHAMAS**

La Visión Compartida para la Educación 2030 en las Bahamas se ha fijado como meta aumentar la proporción de estudiantes que reciben el diploma de enseñanza secundaria de las Bahamas del 50% al 85% para el año 2030. Este nuevo diploma establece niveles mínimos de rendimiento. La ceremonia inaugural de graduación se celebró en 2017. Se crearon múltiples trayectorias para los estudiantes de enseñanza secundaria que permiten orientarlos hacia la universidad, formaciones de aprendizaje práctico o el aprendizaje en el lugar de trabajo.

El Ministerio de Educación está llevando a cabo diversas iniciativas basadas en datos empíricos a fin de mejorar los resultados académicos en el marco de la recién creada Unidad de Prestación de Servicios del Primer Ministro. Se está creando capacidad en la enseñanza de la lectura del primer al tercer grado con el objetivo de mejorar el rendimiento de los estudiantes en los exámenes nacionales de evaluación del tercer grado para las artes del lenguaje. Asimismo, se está impartiendo formación continua al personal administrativo de las escuelas, centrada en herramientas que les ayuden a apoyar a los docentes y a garantizar un aumento de la proporción de estudiantes que alcanzan los cuatro niveles superiores en una escala de siete puntos en esta evaluación. La Oficina de Planes de Estudios contribuye a la elaboración de contenidos digitales. Se están distribuyendo tabletas a cada estudiante para que pueda acceder a estos contenidos y a otros recursos digitales, mientras que a cada docente se le suministra una computadora portátil y un proyector multimedia.

Además, se creó un mecanismo de seguimiento y evaluación que incluye el uso de la tecnología. Los datos relativos al logro de los resultados del aprendizaje en evaluaciones nacionales normalizadas y a otros siete criterios para la obtención del diploma de enseñanza secundaria en las Bahamas se recopilan y se dan a conocer sistemáticamente para fundamentar las políticas.

## El sistema de evaluación de la **REPÚBLICA CHECA**

El Sistema Nacional de Inspección y Evaluación, un proyecto llevado a cabo en la República Checa entre 2011 y 2015, dio lugar a varias innovaciones y métodos nuevos. El Servicio de Inspección Escolar checo puso en marcha en 2017 el proyecto de un nuevo sistema de evaluación integral, cofinanciado por la Unión Europea y el presupuesto del Estado.

El proyecto aspira a vincular los resultados de las evaluaciones internas de las escuelas realizadas por el Servicio de Inspección con las evaluaciones externas del sistema escolar (por ejemplo, PISA o TIMSS). A nivel escolar, se centra en conectar las autoevaluaciones de las escuelas con las evaluaciones del Servicio de Inspección. Además, incluirá informes analíticos, informes nacionales sobre los logros de los alumnos, cursos de aprendizaje electrónico, manuales de metodología y publicaciones. Uno de los objetivos es utilizar herramientas para determinar y tener más en cuenta el contexto socioeconómico y la ubicación de los alumnos y las escuelas a fin de supervisar la equidad y prevenir la desigualdad. Todos los productos se utilizarán en una evaluación global de la calidad y la eficacia de la educación.

En la fase inicial del proyecto, el Servicio de Inspección elaboró un conjunto de criterios de evaluación conocidos como "Escuela de Calidad". Un aspecto importante del proyecto es seguir desarrollando y definiendo estos criterios y permitir que las escuelas los utilicen como orientación para la autoevaluación. Además, se definen ejemplos de buenas prácticas para cada criterio, con una descripción de las escuelas en las que los criterios específicos funcionan bien. Se están preparando unos 70 ejemplos de buenas prácticas, que se publicarán una vez finalizados.

## El Informe de Seguimiento de la Calidad de la Educación Obligatoria de CHINA

El primer Informe de Seguimiento de la Calidad de la Educación Obligatoria de China, publicado en 2018, ofrece un examen holístico del desarrollo moral, intelectual y estético de los alumnos. Las herramientas y los indicadores de seguimiento se basaron en las normas de los planes de estudios nacionales sobre conocimientos y competencias, procesos y métodos, y actitudes y valores. En el desarrollo de la evaluación participaron miles de interesados, entre ellos administradores del ámbito educativo, investigadores, directores y docentes, junto con expertos en diseño curricular, teoría de la enseñanza, medición y evaluación de la educación, y políticas y gestión de la educación.

Los resultados pusieron de manifiesto los puntos fuertes del rendimiento académico, pero también la importancia desmedida que revisten los logros académicos, una carga excesiva de tareas para casa y una prioridad insuficiente de la educación artística, el deporte y el tiempo dedicado a desarrollar competencias prácticas. La encuesta también sacó a la luz problemas respecto al uso de los recursos escolares. Por ejemplo, mientras que el 97% de las escuelas secundarias de primer ciclo contaba con bibliotecas, solo la mitad de los alumnos de octavo grado las había utilizado.

## La evaluación de los resultados de los alumnos de DJIBOUTI

La evaluación de los alumnos en Djibouti siempre ha presentado un aspecto administrativo y ejemplo de ello son los exámenes anuales de fin de ciclo para otorgar diplomas y decidir las trayectorias de los alumnos. Se realizan exámenes al final de la enseñanza primaria (Objectif terminal d'intégration), la obligatoria (Brevet de fin de l'enseignement fondamental) y la secundaria (bachillerato general, técnico y profesional). El Ministerio de Educación Nacional llevará a cabo un análisis detallado de los resultados de los exámenes a fin de determinar las medidas correctivas necesarias para mejorar la calidad del aprendizaje.

Además, en el marco de su plan de acción para 2017-2020, el Ministerio decidió reestructurar su política de evaluación y regirse más por la calidad del aprendizaje y las metas del ODS 4 mediante evaluaciones independientes. En 2018, inició un estudio preliminar de una muestra representativa de 2 000 alumnos de cuarto y sexto grado de francés y matemáticas. Los resultados a nivel técnico y práctico se están procesando y se utilizarán para ejecutar un proyecto destinado a mejorar la calidad de la educación.

## MÁS ALLÁ DEL ACCESO

## El compromiso con una educación de calidad de PANAMÁ

Las labores de Panamá se concentran en reducir al mínimo el abandono escolar a través de becas y atención sanitaria y nutricional en las escuelas. El ODS 4 también proporciona el impulso necesario para establecer un nuevo sistema de evaluación de las escuelas y de los resultados del aprendizaje. La mejora general del sistema educativo incluye la actualización del plan de estudios, el desarrollo de la capacidad profesional de los docentes y la mejora de las infraestructuras. Para mejorar la calidad de la educación, representantes de los sindicatos de docentes, miembros del sector privado e interlocutores políticos y gubernamentales debatieron durante ocho meses en cinco grupos de trabajo sobre los desafíos que debe abordar el país para lograr una educación equitativa y de calidad. El resultado fue el establecimiento del Consejo Permanente Multisectorial para la Implementación del Compromiso Nacional con la Educación como mecanismo de seguimiento.

El Consejo creó un sistema integral para la mejora de la calidad de la educación después de 42 sesiones de trabajo en las que participaron los sindicatos de docentes y la sociedad civil. El sistema consta de tres componentes: un programa de mejora de la calidad de las escuelas, en el que toda la comunidad educativa participa en la evaluación del proceso de mejora; una evaluación del aprendizaje a través del sistema de evaluación nacional; y una evaluación de los directores regionales, supervisores, directores, docentes y otros interlocutores. Los objetivos son diseñar estrategias pedagógicas, formar a los docentes, establecer indicadores y normas de calidad, elaborar un plan de medición periódica, promover la investigación, diseñar instrumentos y procedimientos para realizar evaluaciones, publicar resultados y promover la administración de los recursos.

Varias iniciativas demuestran este compromiso. Una de ellas es un programa intensivo de cuatro años de mejora de las infraestructuras de una selección de escuelas en zonas inaccesibles y vulnerables, utilizando un modelo innovador de mantenimiento periódico y preventivo, así como de construcción de nuevas escuelas. Además, CRECER, una evaluación representativa a nivel nacional realizada a más de 70 000 alumnos de tercer grado en más de 3 000 escuelas, condujo a una primera fase de intervenciones intensivas en aprendizaje básico en las 200 escuelas con las puntuaciones más bajas. En el ámbito de la lengua inglesa, el programa Panamá Bilingüe se ha llevado a cabo en 140 escuelas con una población estudiantil total de 12 000 alumnos, mientras que se ha certificado como especialistas a 750 docentes.

## La formación de docentes y el desarrollo profesional en **GUATEMALA**

Hasta el año 2012, los maestros de primaria de Guatemala recibían formación solo hasta la educación secundaria, pero ese año se inició una transformación curricular de la formación inicial de docentes. Los docentes de secundaria solían ser graduados de la etapa preparatoria de una licenciatura y recibían instrucción variada orientada a la educación.

Un acuerdo ministerial de 2011 dio lugar a una política educativa propuesta por el Consejo Nacional de Educación, un órgano colegiado que también representa a la sociedad civil. La política hace hincapié en el fortalecimiento de la formación, la evaluación y la gestión de los recursos humanos del sistema educativo nacional.

Un eje estratégico del plan estratégico del Ministerio de Educación para 2016–2021, que se basa en dicho acuerdo, es el fortalecimiento de la capacidad del personal docente mediante la reforma de la formación inicial, la profesionalización y el perfeccionamiento de los docentes en activo y la ayuda a los docentes para que apliquen el plan de estudios nacional.

Un acuerdo gubernamental de 2017 especificaba dos pasos en la formación inicial de los docentes de primaria: uno variado a nivel de educación secundaria, seguido de otro complementario y especializado a nivel de educación terciaria. Posteriormente, un nuevo acuerdo ministerial estableció el Programa de Formación Inicial Docente, que introdujo procesos para desarrollar las competencias básicas de los docentes para apoyar a los alumnos en el contexto multiétnico, multilingüe y pluricultural de la sociedad guatemalteca.

Los objetivos del programa son desarrollar la autonomía de los docentes y la reflexión compartida sobre el significado de la práctica pedagógica; replantearse la gestión, los procesos y la organización curricular para que los docentes puedan organizar y ejecutar un plan de estudios enriquecido de acuerdo con las características socioculturales y lingüísticas de las regiones y comunidades en las que trabajan; promover la aplicación de la investigación-acción-reflexión como instrumento de desarrollo profesional; y desarrollar conocimientos, competencias, valores y actitudes, así como madurez científica, capacidad de innovación y creatividad, para resolver y dirigir la solución de los problemas de la educación con responsabilidad e independencia.





Niños de Aalen, un municipio alemán galardonado con el Premio de Educación para el Desarrollo Sostenible.

CRÉDITO: Comisión Alemana para la UNESCO/  
Thomas Müller

# Más allá de lo básico

## Principales recomendaciones

- Todos los países deben responder a los compromisos adquiridos en el marco del ODS 4 para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la diversidad cultural a través de sus planes de estudios.
- El desarrollo curricular debe ser participativo para garantizar la implicación nacional, desde el nivel central hasta el de las escuelas.
- Es necesario armonizar los planes de estudios, la preparación de los docentes, el desarrollo profesional y la evaluación.



Uno de los puntos fuertes de las agendas mundiales para el desarrollo es su capacidad para centrar la atención en cuestiones de gran importancia mediante indicadores de seguimiento sólidos para examinar los progresos realizados. Al mismo tiempo, no todas las cuestiones pueden evaluarse con números y hacerlo podría resultar engañoso. Se trata de la tensión habitual entre lo que se valora y lo que se mide. Esas cuestiones se plantean particularmente en el ámbito de la educación. Una crítica común es que el énfasis que otorga el ODS 4 a los resultados del aprendizaje podría reducir el enfoque a unas metas mensurables que quizá no sean suficientemente pertinentes para el desarrollo sostenible.

La respuesta está en un punto medio. El hecho de que casi el 90% de los niños del África Subsahariana no alcancen un nivel mínimo de competencia en las materias básicas no es sostenible desde el punto de vista económico ni social. Por otro lado, aunque la gran mayoría de los adultos de los países de ingresos altos alcanzan estos mínimos, su comportamiento no es sostenible desde el punto de vista ambiental. Incluso aunque haya pocas pruebas de qué tipo de educación ayuda a los educandos a consumir de manera sostenible (por ejemplo), se suele suponer que las respuestas se encuentran en las reformas curriculares y pedagógicas.

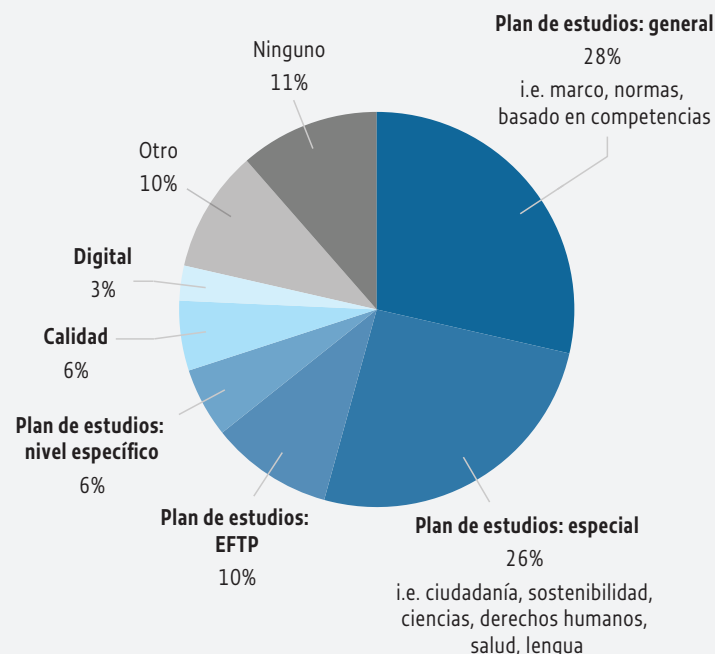
Alrededor del 29% de los países manifestaron que estaban llevando a cabo reformas curriculares de amplio alcance (gráfico 5). Algunas de ellas se centran en las normas (Japón y Kirguistán), otras en la transición a un plan de estudios basado en competencias (Senegal y Túnez) y otras en un nuevo marco curricular (Kenya y Pakistán). Uno de cada diez países, entre ellos Chequia y Kazajstán, daba prioridad a los planes de estudios de la EFTP.

Se observa una influencia más directa del ODS 4 entre el 26% de países que modificaron sus planes de estudios en esferas específicas, a menudo en relación con la meta 4.7 sobre educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. En algunos países, los objetivos eran múltiples. Por ejemplo, en Eslovaquia se está considerando una amplia gama de intervenciones, desde el apoyo a la alfabetización hasta la promoción de estilos de vida sanos y la prevención del racismo, la xenofobia, el antisemitismo, el extremismo y otras formas de intolerancia. Otros países se centran en cuestiones concretas, como el bilingüismo (Mali), la ciudadanía (Omán), la educación integral en sexualidad (Filipinas) o la prevención de la violencia escolar (Viet Nam).

Unos cuantos países vinculaban las reformas curriculares con intervenciones globales para mejorar la calidad de la educación. En Colombia, el programa Todos a Aprender, cuyo objetivo es transformar las prácticas pedagógicas, ha venido desarrollando competencias sociales y emocionales, de comunicación, resolución de problemas y ciudadanía. El plan nacional de desarrollo para 2018–2022 propone fortalecer aún más estas competencias transversales de la vida, especialmente en el contexto plurinacional y multicultural del país; desarrollar el plan nacional de lectura y escritura; ampliar la red de bibliotecas públicas; introducir una nueva política sobre libros de texto y materiales didácticos; promover la enseñanza y el aprendizaje de lenguas; e introducir innovaciones mediante una transformación digital. De hecho, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la alfabetización digital aparecen a menudo en las reformas curriculares como un enfoque exclusivo o como un conjunto de intervenciones.

**GRÁFICO 5:**

**Muchos países están llevando a cabo reformas curriculares sobre cuestiones relacionadas con el ODS 4**



*Nota:* La figura presenta las respuestas a la pregunta: "Nombre y describa una política o programa principal [relacionado con] la ampliación del contenido de la educación".

*Fuente:* Equipo del Informe GEM, basado en el análisis de cuestionarios presentados por 72 países.

## MÁS ALLÁ DE LO BÁSICO

## La iniciativa de alfabetización digital de ARGENTINA

Aprender Conectados es un plan de innovación iniciado en 2018 por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina para preparar a los alumnos para la vida y el trabajo en un mundo cada vez más digital impulsado por la inteligencia artificial. Con su enfoque en la alfabetización digital, este plan combina la reforma curricular; el desarrollo de contenidos pertinentes y atractivos para garantizar la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje; la formación de docentes; y el suministro de tecnología innovadora y revolucionaria a las escuelas, junto con la provisión de conectividad total a todas las escuelas públicas.

El nuevo plan de estudios integra la programación y la robótica en las normas nacionales, desde la educación preescolar hasta la secundaria. El Consejo Federal de Educación aprobó las nuevas normas tras un proceso consultivo en el que participaron académicos y expertos nacionales e internacionales y un proceso participativo de redacción que duró casi tres años. Se espera que todas las provincias integren las normas en sus planes de estudios para 2020, llegando así a casi 10 millones de alumnos, más de 950 000 docentes y 57 000 escuelas.

El Ministerio produjo contenidos curriculares y materiales didácticos apropiados para cada edad, utilizando nuevas técnicas de narración que se adaptan a las experiencias culturales de los alumnos, aumentan su participación y mejoran los resultados del aprendizaje. Esta primera colección nacional sistematizada de material para la alfabetización digital reúne ahora más de 500 recursos, comprendidas películas de animación con personajes creados de manera colaborativa por alumnos; videojuegos; actividades interactivas; guías para alumnos, docentes y familias; y recursos para proyectos de programación y robótica.

Las actividades promueven la creación de comunidades educativas e iniciativas de base para aprovechar y ampliar el conocimiento de todo el sistema educativo. En el marco del maratón nacional de programación y robótica, un concurso formativo introducido en 2018 para las escuelas públicas de primaria y secundaria, se invita a los alumnos a desarrollar contenido educativo en forma de juegos y proyectos de robótica que utilizarán sus compañeros. Una categoría especial está dedicada a aumentar la participación de las niñas en las actividades de programación. Estas actividades fortalecieron los resultados del aprendizaje, redujeron la brecha digital y la de género y aumentaron las comunidades de aprendizaje en colaboración.

Desde 2017, el Ministerio ha proporcionado cada vez más tecnología digital a todas las escuelas públicas en todos los niveles de la enseñanza obligatoria. Esto incluye robots para niños en edad preescolar y varios tipos de equipos de programación y robótica para alumnos de primaria y secundaria, entre ellos, drones e impresoras en tres dimensiones. El plan promueve el uso de la tecnología digital para resolver problemas del mundo real y buscar formas creativas de contribuir a las comunidades locales y al desarrollo sostenible. Se conceden galardones a los docentes que participan en proyectos innovadores con el fin de compartir las mejores prácticas y dar a conocer el plan nacional de TIC.

## Los recursos en línea para educandos y docentes de la FEDERACIÓN DE RUSIA

En el marco de los objetivos del sistema educativo de la Federación de Rusia, el proyecto de educación nacional comprende diez proyectos federales, uno de los cuales se centra en los entornos educativos digitales. Se utiliza la tecnología moderna para proporcionar oportunidades de formación continua y una amplia gama de recursos electrónicos de educación abierta. Esto comprende el aprendizaje a distancia en la educación preescolar, la educación general (de niños y adultos) y la educación adicional (de niños y adultos); grupos virtuales y clases individuales, con estudio independiente y estudio con un docente; una amplia gama de programas adaptados a la demanda de los usuarios y el mercado de servicios educativos; y la evaluación de los logros académicos de los usuarios de los programas de educación abierta.

Los educadores también pueden formarse y participar en asociaciones profesionales y en educación profesional complementaria a través de la tecnología moderna. En el marco del proyecto Profesor del Futuro, alrededor del 50% de los docentes recibirán formación a través de los Centros de Apoyo Permanente a las Competencias Profesionales, los Centros de Apoyo Tecnológico a la Educación para la Formación Avanzada de Docentes y la educación en línea. Al menos el 70% de los docentes de hasta 35 años de edad recibirán diversas formas de apoyo durante los tres primeros años de su carrera profesional.

Hay otros dos proyectos que utilizan recursos en línea:

- El sitio web de la escuela electrónica rusa, lanzado en 2018, ofrece lecciones de enseñanza secundaria y una amplia gama de materiales de enseñanza y aprendizaje de todas las materias. El sitio web también ayuda a los docentes a crear comunidades profesionales, desarrollar competencias y establecer vínculos con organismos gubernamentales y comunidades científicas.
- El sitio web Proectoria se centra en lecciones abiertas de ruso, que pueden revisarse y cargarse.

## La educación para el desarrollo sostenible en ALEMANIA

El Plan de Acción Nacional sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) fue adoptado en 2017 por la Plataforma Nacional de Alemania, órgano rector responsable de la ejecución del Programa de Acción Mundial, y aprobado por el Gobierno federal. El objetivo principal es impartir EDS en todo el sistema educativo. El Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF) puso en marcha un proceso participativo integral en el que participaron varios ministerios federales, los estados federales (Länder) y las autoridades locales, así como interesados de la comunidad educativa, el mundo académico, el sector privado y la sociedad civil. El Plan de Acción Nacional fue preparado por representantes de más de 300 organizaciones, que trabajaron en seis foros de expertos: educación de la primera infancia, escuelas, educación superior, educación y formación profesional, aprendizaje no formal e informal y comunidades locales.

En el plan se definen 130 objetivos y 349 medidas, que se están supervisando y evaluando. El plan se centra en los planes de estudios, así como en la formación inicial y continua de los educadores en la educación formal, no formal e informal. La Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los estados puso en marcha un marco curricular integral sobre la EDS a fin de apoyar el desarrollo curricular, formular recomendaciones concretas y proporcionar materiales de enseñanza y aprendizaje. Considerada un concepto educativo y no una mera lista de temas, la EDS se ha integrado o se integrará en los planes de estudios de todos los estados. Además, la EDS forma parte de la formación inicial de docentes y del desarrollo profesional continuo.

El BMBF financia actividades a múltiples escalas:

- La fundación Haus der kleinen Forscher (Casa de los pequeños científicos) ofrece un programa de desarrollo profesional a escala nacional para apoyar a los educadores de las instituciones de educación de la primera infancia.
- Un sistema de galardones pone de relieve las buenas prácticas en los enfoques escolares integrales, la creación de redes y las autoridades locales.
- Las iniciativas para llevar a cabo acciones sostenibles en el ámbito de la educación y la formación profesional se centran en la conversión de las pequeñas y medianas empresas en centros de aprendizaje sostenible.
- Un foro de la juventud lleva a cabo proyectos que permiten a los jóvenes participar en la aplicación local.

## MÁS ALLÁ DE LO BÁSICO

## El desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en la REPÚBLICA DE COREA

El Ministerio de Educación de la República de Corea se está esforzando por incluir la educación para la ciudadanía mundial (ECM) en los planes de estudios nacionales y reforzar la formación de docentes en los contenidos conexos. En colaboración con el Centro de Asia y el Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional, también está invirtiendo en la ejecución de programas de educación para la ciudadanía mundial, comprendida la formación de docentes de diversas partes del mundo y proyectos para incorporar la ECM en los planes de estudios de las escuelas de toda la región.

Además, la Comisión Nacional Coreana para la UNESCO dirige el Comité Nacional Coreano de la EDS, que se encarga de la gestión de las disposiciones nacionales relativas a la EDS. Este Comité apoya a las instituciones educativas, a los gobiernos locales y a las escuelas en la oferta de programas de desarrollo de competencias y formación a través de un enfoque escolar integral.

## Las reformas curriculares basadas en las competencias y la ciudadanía en PORTUGAL

En un contexto de creciente autonomía y flexibilidad escolar, el Gobierno de Portugal revisó el plan de estudios de la educación básica y secundaria a mediados de 2018. En la revisión se introdujeron estrategias escolares obligatorias para el componente de ciudadanía, destinadas a desarrollar una amplia gama de competencias de ciudadanía activa. El plan de estudios se basaba en dos documentos rectores elaborados en 2017: el Perfil de los Alumnos al Final de la Enseñanza Obligatoria y la Estrategia Nacional para la Educación Cívica.

El concepto del Perfil de los Alumnos se estructura sobre la base de principios, visión, valores y áreas de competencia. Su enfoque humanista considera la dignidad humana como un valor fundamental, el aprendizaje como el núcleo del proceso educativo, la inclusión como una demanda y la contribución al desarrollo sostenible como un desafío. Cada área curricular contribuye al desarrollo de todas las áreas de competencia. Los planes de estudios se reorientaron para lograr las competencias curriculares básicas de cada materia.

La Estrategia Nacional para la Educación Cívica se basa en una propuesta de un grupo de trabajo en el que participaron funcionarios gubernamentales y de las autoridades locales, académicos y docentes, que celebraron múltiples consultas con docentes, alumnos y grupos de la sociedad civil. La educación cívica abarca 17 ámbitos, entre ellos el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género y la interculturalidad, que se expresan claramente en la meta 4.7 del ODS. Como parte de la estrategia, las escuelas ejecutan muchos proyectos sobre ciudadanía y desarrollo, en colaboración con los servicios públicos y ONG. Por ejemplo, la mayoría de las escuelas secundarias presentan solicitudes al fondo del Presupuesto Escolar Participativo del Gobierno para financiar proyectos de mejora escolar propuestos, debatidos y votados por los alumnos.

Las escuelas pueden desarrollar el plan de estudios nacional de acuerdo con sus necesidades e intereses. Se les animó a cambiar sus prácticas organizativas y pedagógicas para desarrollar las competencias del Perfil de los Alumnos. Las escuelas establecieron principios y normas para garantizar la inclusión de todos los alumnos, atendiendo a las necesidades y al potencial de cada uno de ellos.

El Gobierno creó una estructura de coordinación nacional, no para supervisar directamente los resultados del aprendizaje, sino para evaluar cómo asimilaban las escuelas su mayor autonomía en el desarrollo curricular, las estrategias de enseñanza y la asignación de tiempo a las materias y cómo se ocupaban de la inclusión de todos los niños, especialmente aquellos con discapacidades.

Las actividades de difusión de este proceso de dos años de desarrollo curricular incluyeron una plataforma en línea con recursos educativos y directrices curriculares. Las visitas escolares y las invitaciones a las escuelas modelo (o "faro") para que presentaran sus prácticas a otras escuelas también promovieron la reflexión.

Un estudio realizado al final del proyecto piloto en 2018, antes de que estas medidas fueran obligatorias a escala nacional, mostró que el 56% de las escuelas creía que la autonomía les había permitido experimentar con formas de trabajo más articuladas y colaborativas. También pensaban que la flexibilidad curricular promovía la igualdad de oportunidades para que todos los alumnos alcanzaran el éxito escolar porque garantizaba que se valoraran las competencias de todos los alumnos, así como sus necesidades e intereses individuales, al tiempo que permitía que las escuelas respetaran el ritmo de aprendizaje de cada alumno. Las escuelas también consideraban que el enfoque interdisciplinario de las materias y la aplicación de metodologías más centradas en el alumno mejoraban la calidad de la educación y aumentaban el aprendizaje.

## La reforma curricular en MÉXICO

En 2014, la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México organizó una consulta nacional sobre los desafíos que afrontaba el sistema educativo. A partir de sus conclusiones, la SEP presentó una primera versión del Nuevo Modelo Educativo en 2016, que incluía los Objetivos de la Educación del Siglo XXI y una propuesta curricular para la educación obligatoria (básica y de segundo ciclo de secundaria).

Después de una segunda ronda de consultas, la SEP lanzó una versión final del Nuevo Modelo Educativo en 2017. El modelo organizaba el sistema educativo nacional en torno a cinco ejes: la propuesta curricular; las escuelas en el centro del sistema educativo; la formación de docentes y el desarrollo profesional; la inclusión y la equidad; y la gobernanza del sistema educativo. El modelo incluía Aprendizajes Clave para la Educación Integral, que contribuyen al desarrollo del ser humano en su totalidad. La propuesta curricular se estructuraba en torno a tres componentes y 11 ámbitos básicos:

- conocimientos académicos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y mundos naturales y sociales;
- desarrollo social y personal: artes, educación social y emocional y educación física;
- autonomía curricular: un aprendizaje académico más amplio, mayor desarrollo personal y social, contenidos de aprendizaje innovadores, conocimientos regionales y proyectos comunitarios.

Se reescribieron algunos libros de texto y un gran número de docentes participó en formación para familiarizarse con el Nuevo Modelo Educativo y el programa Autonomía Escolar. La aplicación comenzó en 2018–2019.

El principal desafío será encontrar un equilibrio entre la continuidad y la evolución. Cuestiones como la equidad, la igualdad y la inclusión en la educación se fortalecerán mediante la introducción de una mayor participación, pedagogías activas, flexibilidad curricular y educación para la ciudadanía y la paz.





India. Educación para la salud en hindi en una aldea.

CRÉDITO: Informe GEM/Dipayan Bhar

# Más allá de la escolarización

## Principales recomendaciones

- Todos los países deben definir su respuesta ante el compromiso que adquirieron en el marco del ODS 4 de ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- Se necesitan enfoques continuados para vincular las oportunidades de educación formal y no formal.
- Los países deben abordar el desafío que supone que las personas con más educación tengan más probabilidades de recibir oportunidades de enseñanza superior.



El compromiso con las oportunidades de aprendizaje permanente para todos es una piedra angular de la nueva agenda, ya que constituye la mitad del texto relativo al ODS 4. Sin embargo, las definiciones del aprendizaje permanente son variadas y van desde interpretaciones restrictivas vinculadas exclusivamente a la educación de adultos hasta percepciones amplias del desarrollo de las capacidades individuales para proseguir el aprendizaje y modalidades de educación ajenas al sistema formal. Incluso utilizando la interpretación restrictiva, los países más pobres la asocian con programas de alfabetización de adultos y los países más ricos con elaborados sistemas de formación con fines laborales o no laborales.

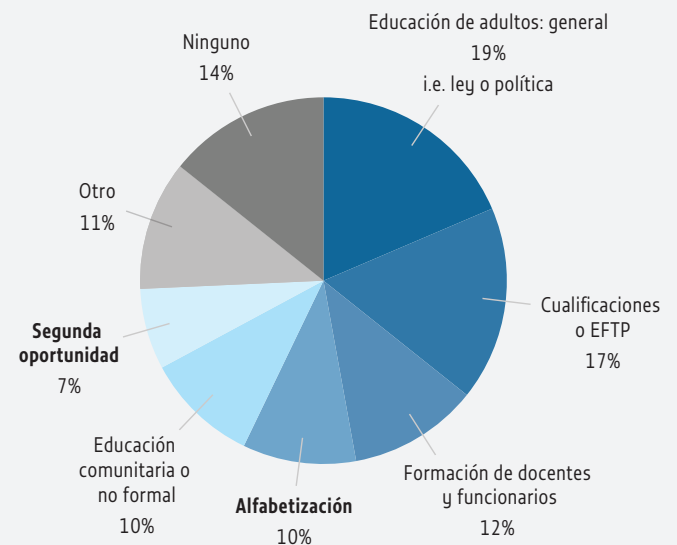
Dado que el aprendizaje permanente es un concepto relativamente reciente, la agenda internacional de la educación tiende a centrarse en los desafíos que plantea la educación de los niños de los países más pobres del mundo para proteger a las generaciones futuras del analfabetismo y la exclusión. Salvo por algunas partes de las metas 4.4 sobre competencias para el empleo y 4.6 sobre alfabetización y aritmética de adultos del ODS, la comunidad internacional ni siquiera incluyó una meta sobre educación de adultos. Esta omisión fue parcialmente compensada por el indicador global de la meta 4.3 del ODS sobre la participación de adultos en la educación y formación formal y no formal, pero el correspondiente seguimiento supondrá un desafío, ya que en pocas encuestas se menciona este tema aparte de en las de los países ricos.

Entre los países que respondieron, hubo múltiples interpretaciones de la cuestión del aprendizaje permanente:

- Uno de cada seis países mencionaba reformas generales de la educación de adultos (**gráfico 6**). En la República de Corea, el cuarto Plan Maestro de Aprendizaje Permanente ofrece vacaciones remuneradas para apoyar el aprendizaje permanente automotivado, incluso para las personas empleadas; establece un centro de aprendizaje permanente para las personas con discapacidad; y mejora los cursos abiertos en línea.
- Uno de cada seis hablaba de las cualificaciones técnicas y profesionales. En Zambia, se está revisando la política de EFTP, mientras que la política de emprendimiento de 2017 esboza programas para reconocer el aprendizaje previo a través de pruebas en el trabajo y otras iniciativas.
- Uno de cada ocho mencionaba iniciativas para apoyar el desarrollo profesional de los docentes (Argentina) o de los funcionarios de educación (Comoras).
- Uno de cada diez resaltaba la alfabetización de adultos, como en el caso de la estrategia nacional de alfabetización de Afganistán y el programa presidencial de alfabetización y formación de Burkina Faso para el período 2019–2024.
- Uno de cada diez presentaba su trabajo en materia de educación comunitaria y no formal. China ofrece servicios educativos variados para personas de diversas edades, niveles educativos y niveles de ingresos a través de centros de formación profesional de los condados, universidades abiertas, escuelas de radio y televisión, escuelas de ciencias populares e instituciones educativas comunitarias.
- Uno de cada diez se centraba en programas de segunda oportunidad. Belice mencionaba el aumento de la educación de adultos y la educación permanente mediante la ampliación de su programa de subsidios escolares a los beneficiarios de la educación de adultos y la educación permanente y la concesión de becas a instituciones que ofrecen programas de equivalencia con la enseñanza secundaria y oportunidades conexas.

**GRÁFICO 6:**

**El enfoque de las políticas de aprendizaje permanente varía considerablemente de un país a otro**



*Nota:* La figura presenta las respuestas a la pregunta: "Nombre y describa una política o programa principal [relacionado con] las oportunidades de aprendizaje permanente".

*Fuente:* Equipo del Informe GEM, basado en el análisis de cuestionarios presentados por 72 países.

## MÁS ALLÁ DE LA ESCOLARIZACIÓN

Unos pocos países (14%) no proporcionaron un ejemplo de política sobre aprendizaje permanente. Esto podría reflejar el hecho de que el cuestionario se distribuyó entre los ministerios de educación, pero quizá sean otros ministerios los que tengan la responsabilidad principal del aprendizaje permanente, como ocurre con la educación terciaria.

## La estrategia de aprendizaje permanente y la previsión de las necesidades en materia de competencias en **ESTONIA**

La estrategia de aprendizaje permanente de Estonia para 2014–2020 abarca todos los ámbitos de la educación inicial y de adultos, con cinco objetivos estratégicos: cambiar el enfoque del aprendizaje, formar docentes y directores de escuela competentes y motivados, mejorar la pertinencia para el mercado laboral, introducir un enfoque digital y mejorar la igualdad de oportunidades. Los indicadores clave son las tasas de participación de los adultos en el aprendizaje permanente, el porcentaje de adultos que solo tienen educación general, el porcentaje de educandos que abandonan prematuramente los estudios, el porcentaje de la población que obtiene los mejores resultados en el PISA, las tasas de empleo de los recién licenciados, el porcentaje de adultos con competencias digitales y la relación entre el salario de un docente y el de un trabajador a tiempo completo con educación terciaria.

La estrategia se desarrolló a través de un proceso participativo de múltiples interesados. En ella se articulaban las funciones y responsabilidades de los educandos, los padres, los docentes, los directores de las instituciones educativas y los gobiernos locales. También se especificaba que los empleadores debían proporcionar puestos de prácticas y de aprendizaje para los educandos y oportunidades de aprendizaje permanente para los empleados. Se espera que el Gobierno garantice el acceso a una enseñanza de segundo ciclo de secundaria, profesional y superior de alta calidad y que proporcione asesoramiento profesional e información sobre el mercado laboral.

En 2016, el Sistema de Seguimiento del Mercado de Trabajo y Previsión de las Competencias Futuras (OSKA) comenzó a analizar la oferta de mano de obra y competencias que se necesitaba para el desarrollo económico de Estonia en los próximos diez años con el fin de mejorar la previsión de las necesidades de cada sector. Un consejo de coordinación del OSKA, compuesto por nueve miembros, aprueba los sectores que se analizarán cada cinco o seis años, o unos cinco o seis informes anuales sobre sectores que van desde la silvicultura y la madera hasta las industrias de la confección, textiles y cuero. El consejo también prepara un informe anual sobre las tendencias del mercado laboral y los cambios en las necesidades de mano de obra. Unos paneles de expertos de cada sector supervisan los progresos realizados en la aplicación de las recomendaciones formuladas sobre la base de las conclusiones del informe.

## El reconocimiento del aprendizaje no formal e informal en ARMENIA

Armenia emprendió varias iniciativas para mejorar sus políticas de aprendizaje y educación de adultos. El marco lo proporcionan la Estrategia de Educación Suplementaria y Continua y el Plan de Acción para 2014–2017. Además, a raíz de una enmienda de la ley de educación, el Gobierno abordó cuestiones clave de la educación y el aprendizaje de adultos en 2015, incluidos los procedimientos para organizar y ejecutar programas de educación suplementaria y para evaluar y reconocer los resultados del aprendizaje no formal e informal. Los reglamentos conexos afectan a los principios políticos, la base organizativa y jurídica y las relaciones de las personas físicas y jurídicas que participan en el proceso educativo. El Gobierno revisó y actualizó el marco nacional de cualificaciones en 2016 de acuerdo con el Marco Europeo de Cualificaciones, con ocho niveles basados en conocimientos, habilidades y competencias.

El Ministerio de Educación y Ciencia elaboró un procedimiento para hacer un seguimiento de las oportunidades de formación a través de un registro nacional electrónico. El Fondo Nacional de Formación organiza y aplica políticas de aprendizaje y educación de adultos, que incluyen la coordinación, operación, organización y apoyo a la educación no formal e informal. También supervisará la validación de los resultados del aprendizaje no formal e informal, aprovechando la experiencia internacional. Tras el éxito de un proyecto piloto para reconocer el aprendizaje no formal e informal en una especialización, en 2016 se adoptó el reconocimiento de la educación profesional de nivel primario y medio en tres especializaciones más.

## La mejora de la enseñanza técnica y profesional en JORDANIA

El Ministerio de Educación de Jordania está tratando de mejorar la percepción de la formación profesional entre los educandos y los padres, desarrollar más especializaciones y colaborar con el sector privado. Su plan estratégico consta de tres componentes.

Para mejorar la gestión del sistema de formación profesional, el Ministerio revisará las políticas y la estructura de la formación profesional, las especializaciones para hombres y mujeres, los planes de estudios, las normas y la planificación y gestión generales. En el marco del Plan Nacional de Desarrollo de los Recursos Humanos para 2016–2025, el Ministerio y el Consejo Nacional de Formación Técnica y Profesional realizarán una encuesta para evaluar las necesidades del mercado laboral y determinar nuevas trayectorias de formación profesional. El Ministerio establecerá incentivos y bonificaciones para los administradores y restablecerá un sistema de subsidios que compensará por las condiciones peligrosas como incentivo para los instructores.

Para aumentar el acceso y la transición a la formación profesional después del décimo grado, el Ministerio aspira a mejorar la oferta y la demanda influyendo en las percepciones de los padres y los educandos. Representantes de la Dirección General de Educación imparten conferencias sobre la importancia de la formación profesional para los alumnos de décimo grado y los padres de las escuelas de enseñanza general. Serán ellos quienes determinen las necesidades de formación de docentes y el contenido adecuado, busquen instructores y proporcionen formación en materia de sensibilidad a las cuestiones de género a los orientadores, docentes y educandos.

El Ministerio tiene la intención de establecer otras 15 escuelas profesionales especializadas sobre la base de estudios del mercado y la demanda, siete de las cuales serán para chicas. También aspira a mejorar las

## MÁS ALLÁ DE LA ESCOLARIZACIÓN

asociaciones estratégicas entre las escuelas de formación profesional y el mercado laboral. Para mejorar las infraestructuras y las instalaciones, el Ministerio hará un inventario del equipo y evaluará los edificios que necesitan mantenimiento. Además, elaborará un plan de renovación de las escuelas especializadas y organizará talleres para crear un entorno inclusivo y seguro desde el punto de vista del género.

## La mejora de la enseñanza superior técnica y profesional en el **SENEGAL**

El desarrollo acelerado de la formación técnica y profesional es uno de los objetivos emblemáticos del Plan Senegal Emergente. Una ley de formación profesional de 2015 convirtió la formación y la cualificación de los recursos humanos en una prioridad política. El porcentaje de chicas en la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) aumentó al 52% en 2017, un éxito que se atribuye a medidas como la instalación de baños adecuados en los institutos de formación profesional y la concesión de becas y galardones para fomentar la participación de las mujeres. Se promovió la viabilidad económica de la EFTP mediante acuerdos de asociación entre institutos de formación profesional y empresas.

El Programa de Educación Superior tiene por objeto mejorar el acceso, la calidad y la diversidad mediante la creación de nuevas universidades e institutos de formación profesional, la mejora de la oferta de formación, la utilización de las TIC en la enseñanza y la mejora del aseguramiento de la calidad. Otros objetivos son desarrollar un ciclo corto de educación superior encaminada a la formación profesional y ofrecer educación a distancia a través de una Universidad Virtual de Senegal y de institutos de formación a distancia.

## El compromiso con el desarrollo sostenible a través de la educación en **MONTREAL (Canadá)**

El prolongado compromiso de Montreal con el desarrollo sostenible siempre ha situado la educación y el intercambio de información, las mejores prácticas y las aspiraciones al frente de sus estrategias. La ciudad reconoce la necesidad de contar con instituciones de educación comunitaria sólidas y mecanismos eficaces para velar por el progreso social, ambiental y económico y apoyar una transición ecológica.

La ciudad promueve la tolerancia, la inclusión y la no discriminación en la planificación y las políticas y considera que la educación es esencial para la participación pública equitativa y la responsabilidad compartida en la toma de decisiones. Un consejo juvenil asesora al alcalde y al comité ejecutivo sobre las preocupaciones de la población entre 12 y 30 años. La Carta de Derechos y Responsabilidades de Montreal incluye los compromisos de proporcionar información creíble a todas las personas en procesos abiertos de consulta pública, combatir la discriminación y la pobreza, promover la cultura, difundir el conocimiento y velar por la salud física, mental y espiritual de la comunidad. Esta carta también tiene por objeto desarrollar y proteger un amplio sistema de bibliotecas públicas y compartir información relacionada con el desarrollo sostenible.

Estos valores, así como la importancia central que tiene la educación para el desarrollo sostenible, se reflejan en otras políticas y programas. La Política de Desarrollo Social establece medidas para desarrollar la ciudad a escala humana y fomentar la cohesión social, la participación ciudadana y la colaboración entre los interesados; además, reconoce explícitamente la necesidad de mantener el compromiso con el sistema escolar.

La Política en materia de Infancia y su plan de acción, a los cuales Montreal ha asignado más de 25 millones de dólares canadienses en cinco años, se centran en mejorar la retención escolar, la alimentación sana y el acceso a la cultura, el deporte y las actividades recreativas. Tras una consulta pública realizada en 2018, el plan de acción, que adapta las intervenciones a las oportunidades y desafíos locales, se adoptará formalmente y se ejecutará en estrecha colaboración con los socios y los interesados locales. Entre los programas educativos relacionados con esta política destaca la Bibliothèque à la Rescousse (Biblioteca al Rescate), por el cual las bibliotecas municipales ayudan a los alumnos de primaria a desarrollar sus competencias de investigación y lectura.

En el marco del tercer plan de acción de desarrollo sostenible de la ciudad, conocido como Montreal Sostenible 2016–2020, se realizarán muchos programas y proyectos relacionados con la educación para la sostenibilidad. Barrios Integrados, por su parte, trata de mejorar la sostenibilidad y la resiliencia de las comunidades de los barrios vulnerables mediante la concienciación comunitaria. El curso de desarrollo sostenible de Montreal ofrece formación sobre el terreno y creación de redes a 20 pequeñas y medianas empresas que buscan soluciones sostenibles para los desafíos del crecimiento y la comercialización.

La sensibilización y el compromiso social con el cambio climático y las cuestiones de resiliencia urbana son piedras angulares de la Estrategia de Ciudad Resiliente para mejorar la capacidad de la comunidad de hacer frente a los rápidos cambios ambientales, económicos y sociales. Entre las medidas adoptadas se incluyen programas de liderazgo sobre el cambio climático para adolescentes, talleres de resiliencia comunitaria y apoyo a organizaciones de voluntarios que forman a jóvenes y adultos.

## El desarrollo sostenible como motor del aprendizaje permanente en el JAPÓN

El Japón forma a los interlocutores necesarios para la construcción de sociedades sostenibles mediante un enfoque interdisciplinario y holístico, que es un elemento integral de la calidad de la educación. Se considera que la EDS es un elemento clave para todos los ODS y, por eso, se promueve en consecuencia.


En el marco de su Plan Nacional de Aplicación de la EDS y su Ley de Promoción de la Educación Ambiental, el Japón promueve la cooperación entre los diversos interlocutores de la educación para llevar a cabo iniciativas en las escuelas, los hogares, los lugares de trabajo y las comunidades locales que aborden elementos de la meta 4.7 del ODS, como el medio ambiente, la consolidación de la paz, los derechos humanos, la igualdad de género, el entendimiento internacional y la diversidad cultural.

El Gobierno estableció nuevas normas curriculares nacionales para las escuelas de primaria y primer ciclo de secundaria en 2017 y para las escuelas de segundo ciclo de secundaria en 2018. Se están mejorando los planes de estudios, los programas y los materiales didácticos, con miras a dotar a los niños de las competencias necesarias para construir sociedades sostenibles mediante la educación relacionada con los ODS.

El Tercer Plan Básico para la Promoción de la Educación, formulado en junio de 2018, esboza la política para promover el aprendizaje permanente, desde la educación preescolar hasta la educación continua y el aprendizaje después de la graduación, y refleja las tendencias mundiales en aras del desarrollo sostenible a través de los ODS.

En el plan se definen objetivos cuantitativos y programas para la promoción del aprendizaje permanente en una era en la que la esperanza de vida es de 100 años, así como la educación y el aprendizaje para dotar a los adultos que forman la mano de obra de los conocimientos y las competencias necesarios para el empleo. Los centros de aprendizaje comunitario desempeñan un papel importante, no solo para el aprendizaje, sino también como lugares de interacción y formación de la comunidad local. Cerca de 15 000 centros de este tipo ofrecen clases en todo el país de acuerdo con las necesidades de los residentes y las circunstancias regionales.





Bangladesh. El ACNUR y Sesame Workshop organizan actividades educativas para los niños rohinyás en los campamentos para refugiados de Kutupalong. Parte de las actividades didácticas que realizan Sesame Workshop y el ACNUR para los niños rohinyás refugiados consiste en armar rompecabezas que transmiten mensajes de concienciación.

CRÉDITO: ACNUR/Areez Tanbeen Rahman

# Más allá de la educación

## Principales recomendaciones

- Los ministerios de educación deben establecer asociaciones más sólidas con otros sectores, que trasciendan la planificación y abarquen todo el proceso hasta la ejecución.
- Las asociaciones no deberían limitarse a otros ministerios, sino que deberían ampliarse a otros niveles del gobierno, a las ONG y al sector privado.
- Los ministerios de educación no deberían solo reaccionar, sino también esforzarse por asociarse a las iniciativas de otros sectores, eliminando así los obstáculos administrativos

La interrelación entre los objetivos de desarrollo y la necesidad de acabar con el aislamiento de los sectores en la formulación de políticas constituyen el sello distintivo de una agenda que combinó las dos ramas de la estrategia de desarrollo: una orientada a la reducción de la pobreza y otra al medio ambiente. Sin embargo, los ministerios de educación aún no han acabado de reconocer plenamente la necesidad de colaborar con sus iguales a nivel gubernamental ni con socios ajenos al gobierno. Una mentalidad heredada, obstáculos burocráticos y limitaciones prácticas se interponen en el camino de las asociaciones intersectoriales en pro de los ODS.

Tal vez no sea sorprendente que la pregunta sobre las alianzas intersectoriales tuviera la mayor tasa de falta de respuesta (16%) (**gráfico 7**). Uno de cada seis países nombraba la colaboración en la planificación de la educación o la formulación de estrategias. Esto podría ser un indicio de la debilidad de las asociaciones, si bien había ejemplos de compromisos más sólidos.

Con miras a la colaboración entre múltiples interesados, la rendición de cuentas, la inclusión y la capacidad de respuesta del Gobierno, Lituania participa en el movimiento Asociación de Gobierno Abierto. Los planes de acción en materia de educación (por ejemplo, sobre calidad o aprendizaje permanente) son el resultado de la colaboración y consulta con otros sectores, niveles de gobierno y ciudadanos. En Sudáfrica, el Fondo Nacional de Colaboración para la Educación, creado por el Departamento de Educación Básica para fortalecer las asociaciones dentro de la sociedad civil y entre la sociedad civil y el Gobierno, ha atendido a casi 15 000 escuelas.

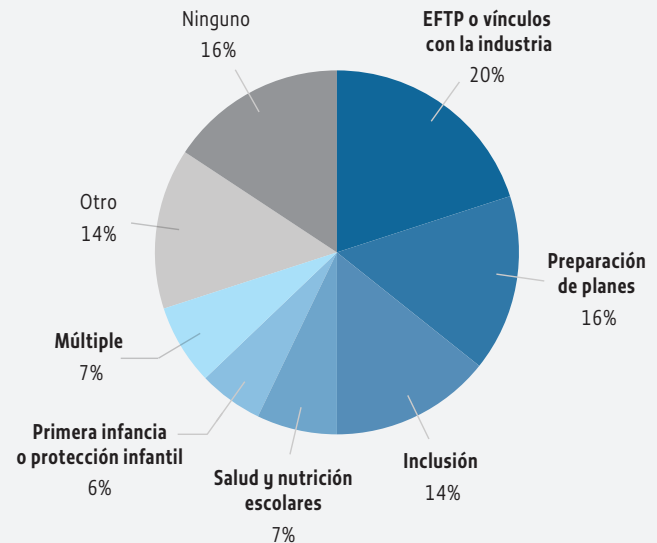
Alrededor del 20% de los países mencionaba las asociaciones que vinculan el sistema educativo con el mercado laboral. Honduras aludió a la experiencia de la formulación de un marco nacional de cualificaciones. La Arabia Saudita se refirió a la captación de educandos para la formación o el empleo en las 50 empresas más importantes en colaboración con la Comisión de Inversiones Públicas.

La educación inclusiva fue otra esfera destacada de las intervenciones multisectoriales. La secretaria de Toda una Vida, el marco normativo de aprendizaje permanente inclusivo del Ecuador, está obligada a coordinar sus programas (dirigidos al grupo de edad de 0 a 5 años, los jóvenes pobres, las personas con discapacidad y sus familias, y los adultos vulnerables mayores de 65 años, entre otros) para velar por una gestión intersectorial y complementaria. En Islandia, tras una auditoría externa basada en normas del sistema nacional de educación inclusiva, los ministros y los representantes de los principales organismos interesados firmaron un memorando en el que declaraban su voluntad de cooperar en la aplicación de las recomendaciones de la auditoría, por ejemplo, sobre la educación de la primera infancia y la salud y la nutrición escolares.

Otras respuestas incluían la gestión del riesgo de desastres (Armenia), los educandos adolescentes (Bangladesh), la práctica artística en las escuelas (Francia), la plantación de árboles (Kenya), la enseñanza superior y la investigación (Noruega) y la enseñanza de las ciencias en la educación secundaria (Turquía).

**GRÁFICO 7:**

**Los países hacen un hincapié relativamente mayor en las asociaciones intersectoriales que vinculan la educación con el mercado de trabajo**



*Nota:* La figura presenta las respuestas a la pregunta: "Nombre y describa una política o programa principal [relacionado con] la colaboración con otros sectores".

*Fuente:* Equipo del Informe GEM, basado en el análisis de cuestionarios presentados por 72 países.

## MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN

## La atención y educación integral de la primera infancia en COLOMBIA

La política de atención y educación de la primera infancia en Colombia ha sido objeto de importantes revisiones y ampliaciones. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar solía ocuparse de la atención a la primera infancia. En 2016, el Ministerio de Educación Nacional promulgó una ley por la que se fortalecía el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las embarazadas y los niños de 0 a 6 años.

El objetivo es la gestión intersectorial para brindar atención integral a las embarazadas y a los niños de corta edad. La Comisión Intersectorial de Primera Infancia está integrada por miembros de la Presidencia; los Ministerios de Salud y Protección Social, Educación Nacional, Cultura, Vivienda, y Ciudad y Territorio; el Departamento Nacional de Planeación; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; y la Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas. Sus estrategias para mejorar el acceso a servicios de buena calidad para la primera infancia incluyen hogares comunitarios y centros de desarrollo infantil. En el período 2010–2018, el número de niños beneficiarios aumentó de 570 000 a 1,3 millones.

El plan nacional de desarrollo para 2018–2022, conocido como Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad, tiene como primer objetivo la educación inicial para el desarrollo integral. Su objetivo es proporcionar atención integral, nuevos materiales y apoyo técnico para los docentes, unas infraestructuras nuevas y mejores, una cobertura del 70% de los suplementos nutricionales, vínculos entre las familias y comunidades con educación inicial, y un mejor sistema de seguimiento para registrar las transiciones.

Entre sus objetivos se incluyen proporcionar atención integral hasta el momento de la transición a la escuela a la edad de 5 años y mejorar las cualificaciones de los docentes y los asistentes. El programa Todos a Aprender, destinado a fortalecer y transformar las prácticas pedagógicas de los docentes, tuvo éxito en la educación primaria y se ampliará a los docentes de preescolar para facilitar la transición entre los niveles de educación preescolar y primaria.

## La política de protección infantil en el LÍBANO

El Líbano introdujo un sistema de orientación para la protección infantil en 2017. En 2018 se puso en marcha una política de protección infantil en colaboración con el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior, el Ministerio de Asuntos Sociales, el Ministerio de Justicia, el UNICEF y otros asociados. Su objetivo es identificar tempranamente los comportamientos violentos y prevenirlos.

La política de protección infantil en las escuelas tiene cuatro compromisos: salvaguardar la salud física y mental, la seguridad y el desarrollo de los alumnos en un entorno libre de riesgos; fomentar un entorno sin violencia, en particular para los más vulnerables; responder a los casos de violencia mediante un seguimiento temprano por parte de personal cualificado y asociaciones activas con la sociedad civil; y proteger la privacidad de los alumnos y los padres.

El proyecto Justicia para los Menores analizará las leyes, las políticas y los mecanismos que rigen el trato a los niños inmersos en el sistema de justicia penal ya sea como víctimas, testigos, supervivientes o autores. Este proyecto reforzará la capacidad de los asistentes sociales para prevenir y responder a los problemas a los que se enfrentan los niños en el sistema jurídico y limitar en la medida de lo posible su permanencia en instituciones de menores.

## La alimentación escolar en **KENYA**

El programa de alimentación escolar de Kenya es una iniciativa clave para aumentar la retención escolar, especialmente en las regiones semiáridas y los barrios marginales. En 2009, el Gobierno inició el programa Comidas Escolares de Cultivo Casero para hacerse cargo gradualmente de un proyecto ejecutado en colaboración con el Programa Mundial de Alimentos durante los 40 años anteriores. El traspaso se completó en 2018 y se consideró un hito importante. El presupuesto del Gobierno para 2018–2019 asignó 24 millones de dólares estadounidenses a las comidas escolares.

El Ministerio de Educación es fundamental para la ejecución del programa, y su Dependencia de Coordinación de Salud, Nutrición y Alimentación Escolares se encarga principalmente de aplicar la estrategia y promover las relaciones con todos los ministerios y organismos interesados.

A escala nacional, el comité interministerial del programa nacional de alimentación y nutrición escolar está presidido por el Ministerio de Educación y copresidido por el Tesoro y los siguientes ministerios: Salud; Agricultura, Ganadería y Pesca; Comunidad del África Oriental; y Trabajo y Protección Social.

En todos los niveles de gobierno (nacional, regional y local), los departamentos de salud, agricultura, agua, irrigación y protección social prestan apoyo en la planificación, la coordinación de programas y la gestión de la actuación profesional, la financiación y la presupuestación, y las normas, las directrices y el aseguramiento de la calidad.

## La ampliación de la enseñanza técnica y profesional en las escuelas secundarias de **PALESTINA**

Palestina revisó su Estrategia de Enseñanza Técnica y Profesional en 2010, y el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior y el Ministerio de Trabajo supervisaron las reformas. El plan estratégico de educación para 2017–2022 del Ministerio de Educación y Enseñanza Superior destaca la necesidad de lograr que la educación traiga consigo empleabilidad adaptando la enseñanza técnica y profesional y la enseñanza superior a las necesidades del mercado laboral y mejorando las infraestructuras y las instalaciones.

Recientemente, el Ministerio ha comenzado a aplicar una política de integración profesional que incorpora la EFTP del séptimo al noveno grado y una trayectoria profesional y práctica que comienza en el décimo grado. La política se puso a prueba en 143 escuelas en 2016–2017 y se espera su ampliación a todas las escuelas en 2018–2019. Para facilitar la integración, el Ministerio llevó a cabo dos estudios de evaluación en 2017 para fundamentar la planificación futura: uno sobre las necesidades del mercado laboral y otro sobre la realidad de la enseñanza profesional y técnica.

La estrategia de formación profesional exige una colaboración sustancial con el sector privado para velar por que los educandos puedan incorporarse al mercado de trabajo antes de graduarse con las habilidades y competencias pertinentes. El Ministerio colaboró con varias instituciones del mercado laboral para identificar las profesiones y el número de graduados que se necesitaban. El Centro de Planes de Estudios modificó los planes de estudios y creó nuevos módulos de cursos en 2018, teniendo en cuenta las competencias del mercado laboral que se habían identificado. En su plan estratégico, el Ministerio adoptó una nueva metodología para desarrollar planes educativos para todas las especialidades basados en las competencias y los escenarios de educación necesarios en el lugar de trabajo.



## MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN

## La lucha contra la discriminación por motivos de orientación sexual en **ALBANIA**

Albania ha elaborado legislación para luchar contra la discriminación por motivos de género y orientación sexual, especialmente desde que se convirtió en país candidato a la adhesión a la Unión Europea. Su Plan de Acción Nacional para 2016–2020 relativo a Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales (LGBTI) cubre una amplia gama de cuestiones de lucha contra la discriminación. Adoptado como parte del Documento de Política para la Inclusión Social, este plan establece objetivos estratégicos para mejorar el marco legal e institucional, eliminar todas las formas de discriminación y mejorar el acceso a los servicios. Un grupo nacional de coordinación y aplicación del plan incluye a representantes de los ministerios de Justicia, Interior, Educación y Salud; instituciones independientes como el defensor del pueblo y el comisionado para la no discriminación; y organizaciones de la sociedad civil. En el marco de este plan, el Ministerio de Educación, Deportes y Juventud dirige los organismos relacionados con la educación con el fin de elaborar documentos curriculares e impartir formación a los docentes y otros interesados para abordar los estereotipos de género y las cuestiones de lucha contra la discriminación.

Como parte de reformas curriculares más amplias basadas en competencias que se están llevando a cabo en la educación primaria y secundaria, los documentos curriculares consideran las cuestiones relacionadas con las personas LGBTI no solo como información de una materia o campo de aprendizaje, sino también como una competencia interdisciplinaria que requiere una acción compleja en las distintas materias y áreas de aprendizaje.

Para apoyar la formación, el Ministerio mejoró la cooperación con instituciones asociadas en el ámbito de la educación y formación sexual. El Instituto para el Desarrollo de la Educación diseñó módulos para docentes de educación básica. Por ejemplo, la carpeta de material de Competencias para la Vida y la Educación Sexual ayuda a los docentes a informar a los alumnos y a proporcionarles conocimientos y competencias para tomar decisiones responsables sobre la sexualidad, las relaciones íntimas, el VIH y otras enfermedades de transmisión sexual. Los directores de las escuelas realizan módulos y actividades de formación adicionales en el contexto de la Escuela de Directores.

Una evaluación de la situación de las personas LGBTI en Albania puso de relieve diversas necesidades educativas, como la formación del personal encargado del cumplimiento de la ley y los jueces en enfoques que tienen en cuenta las cuestiones de género en relación con las violaciones relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género, incluida la formación en materia de protección de la seguridad de los detenidos LGBTI. En la evaluación también se destacaba la importancia de aumentar la concienciación, apoyar las campañas de educación pública para contrarrestar las actitudes homofóbicas y transfóbicas y hacer frente a las representaciones negativas en los medios de comunicación. El Ministerio está cooperando con otros ministerios para fortalecer la red de coordinadores locales para la igualdad de género en 13 regiones.



## La cooperación de 0 a 24 años en NORUEGA

Los Ministerios de Educación e Investigación, Servicios de Salud y Atención, Infancia e Igualdad, y Trabajo y Asuntos Sociales de Noruega aunaron esfuerzos en 2014 para mejorar la coordinación de los servicios para los niños y jóvenes vulnerables menores de 24 años. Estos ministerios pidieron a sus direcciones que coordinaran la labor y las políticas para cumplir la visión de que todos los niños y jóvenes recibieran el apoyo y la ayuda que necesitan para poder controlar sus propias vidas. La Dirección de Educación y Formación de Noruega encabeza el grupo directivo.

La estrategia de cooperación de 0 a 24 años (0 24-Samarbeidet) para 2017-2020 prevé un uso más global y coordinado de los instrumentos gubernamentales y tiene dos objetivos principales: mejorar la cooperación interinstitucional en los municipios para velar por un apoyo suficiente a los niños y jóvenes vulnerables y sus familias, y aumentar las tasas de finalización del segundo ciclo de enseñanza secundaria a fin de evitar la marginación en etapas posteriores de la vida. Las direcciones se dedican a cuatro ámbitos prioritarios: establecer un acervo común de conocimientos, coordinar los instrumentos gubernamentales, desarrollar medidas intersectoriales y crear capacidad para las labores intersectoriales. La iniciativa ayudará a desarrollar normas y reglamentos intersectoriales, velará por la consideración conjunta de los planes sectoriales y promoverá la cooperación en pro de la educación y formación de los niños y jóvenes que necesitan el apoyo de diferentes servicios al mismo tiempo.

Desde 2017, Noruega ha participado en una serie de iniciativas dirigidas a la franja de edad de 0 a 24 años de países y territorios del Consejo Nórdico para prevenir la exclusión social de los más vulnerables (los pobres, los que abandonan prematuramente la escuela y los que no cursan estudios ni están trabajando). Noruega está gestionando el proyecto nórdico durante el plazo 2017-2020. Se trata de una red de siete municipios que trabajan en procesos de aprendizaje intersectoriales para desarrollar indicadores de buenas prácticas en la prestación de servicios. En ella colaboran escuelas, jardines de infancia, servicios educativos y psicológicos, servicios de bienestar infantil, centros de salud pública, servicios de salud escolar y la Administración de Trabajo y Bienestar Social de Noruega.



Reunión Mundial sobre la Educación,  
diciembre de 2018, Bruselas

CRÉDITO: UNESCO/Eyecone

# Más allá de los países

## Principales recomendaciones

- Las organizaciones regionales e internacionales necesitan agendas de educación claras, que estén en consonancia con el ODS 4, y deben desarrollar entornos propicios para el diálogo sobre políticas educativas.
- Los gobiernos deberían aprovechar las oportunidades de aprendizaje entre pares y las comparaciones informales.
- Las redes de aprendizaje entre pares del ámbito de la educación son un bien público mundial y sus costos de coordinación y comunicación deben financiarse en consecuencia.



La política educativa, quizás más que la mayoría de los demás ámbitos gubernamentales, es una prerrogativa nacional irrenunciable. Los acuerdos y convenciones internacionales en el ámbito de la educación no son jurídicamente vinculantes, aunque sirvan de marco de orientación para alcanzar objetivos comunes. Sin embargo, los países reconocen cada vez más la necesidad de colaborar para obtener diversos beneficios.

Un propósito obvio de la colaboración es la financiación. Los países más pobres deben financiar sus planes para el sector educativo y entablar un diálogo con los donantes y los acreedores durante la preparación de documentos de proyectos y programas que incluyan marcos y normas de seguimiento de los desembolsos. Ambas partes deben respetar ciertos principios, en particular los contemplados en la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo y en la Alianza de Busan para la Cooperación Eficaz al Desarrollo. En la Agenda de Acción de Addis Abeba se esbozan las prioridades para la financiación de la Agenda 2030. Dos aspectos de esta agenda interesantes para la educación son el estancamiento de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a la educación desde 2010 y, en el marco de ese estancamiento, el papel cada vez más importante de los mecanismos multilaterales de financiación, con el surgimiento de llamamientos en favor del establecimiento de una arquitectura mundial de coordinación de la financiación de la educación.

Un propósito conexo de la colaboración es compartir conocimientos técnicos y desarrollar la capacidad. La mayoría de los países, incluso los más ricos, carecen del conjunto completo de competencias y conocimientos especializados necesarios para llevar a cabo actividades importantes para sus sistemas educativos. La colaboración y las economías de escala presentan beneficios (véase el ejemplo de la Evaluación de la Alfabetización y la Aritmética en las Islas del Pacífico en esta sección). Las redes de colaboración surgen o bien espontáneamente de forma bilateral o, más a menudo, mediante la facilitación de organizaciones subregionales, regionales o internacionales.

Estas últimas tienen un papel importante en la fijación de normas para los procesos de educación formal, una tarea que les ha sido delegada por los Estados que las componen. Un ejemplo obvio es la colaboración transfronteriza en la educación terciaria (véase el ejemplo en esta sección del Grupo de Cooperación Técnica para el desarrollo del marco de seguimiento del ODS 4). Las organizaciones transnacionales también tienen un papel creciente a través de los procesos no formales cuando fijan normas que los países adoptan voluntariamente porque les han convencido argumentos técnicos o políticos.

Por último, de vez en cuando los países acuerdan establecer objetivos comunes de educación o de desarrollo en un sentido más amplio, como los ODS. Dichos objetivos van acompañados de mecanismos de rendición de cuentas más flexibles o más estrictos para ayudar a las partes a cumplir los compromisos que han adquirido. En cualquier caso, los países reconocen cada vez más los beneficios de las estructuras, facilitadas por organizaciones regionales o internacionales, para intercambiar experiencias con sus iguales y mantener un diálogo político encaminado a aprender unos de otros (véase el ejemplo del diálogo político en Europa en esta sección). Se espera que esta tendencia aumente como consecuencia de los ODS.

## LA PROMOCIÓN DEL DIÁLOGO SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS A TRAVÉS DE ORGANIZACIONES REGIONALES EN EUROPA

Si bien se necesita un marco de seguimiento sólido para informar y orientar la toma de decisiones en materia de educación, también es importante comprender cómo y por qué se logran progresos. Esto requiere oportunidades para el diálogo político entre iguales. El aprendizaje entre pares puede definirse como “empleados públicos u otros profesionales con una cierta responsabilidad en el diseño de reformas que comparten información práctica sobre las diversas opciones de reformas técnicas y sus estrategias de aplicación” (Andrews y Manning, 2016). Este aprendizaje puede generarse mediante reuniones, debates

específicos (con el apoyo de documentos técnicos o evaluaciones comparativas conjuntas), intercambio de experiencias o cursos formales.

Muchas regiones comparten contextos educativos, valores, objetivos y desafíos comunes. Por lo tanto, los miembros de las organizaciones regionales son más propensos a mostrar un compromiso político mayor con el aprendizaje entre pares a nivel regional o subregional. Resulta más factible que los resultados de dichos procesos se apliquen a la formulación de políticas y se mantengan en el tiempo, especialmente debido a que los gobiernos tienen interés en los avances de los países cercanos. Las organizaciones regionales con un mandato en materia de educación pueden ofrecer las condiciones para que los países intercambien información sobre sus sistemas y reflexionen sobre sus prioridades políticas. Dado que la educación es una responsabilidad nacional, las actividades conjuntas entre los Estados miembros pueden fortalecerse mediante un documento de estrategia regional de educación que los una y los obligue a perseguir unos objetivos comunes. A este respecto, se pueden extraer lecciones interesantes de Europa.

La Unión Europea (UE) está incrementando el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas educativos de sus Estados miembros. Los países de la UE acordaron incluir expresamente este objetivo en el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Para materializar esta ambición, el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea y la Comisión Europea elaboraron un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, conocido como "ET 2020". Se trata de un conjunto de objetivos estratégicos y métodos de trabajo definidos de común acuerdo, con ámbitos prioritarios para cada ciclo de trabajo. El marco ET 2020 es un foro para el aprendizaje mutuo, la recopilación y difusión de información, el asesoramiento, las actividades de aprendizaje entre pares y el apoyo a las reformas de las políticas. Los países pueden dirigirse a sus asociados de la UE para solicitar orientación individualizada entre pares en el contexto del marco ET 2020 con el fin de apoyar una agenda nacional determinada de reforma en materia de educación y formación y transferir conocimientos a los responsables de la formulación de políticas en todos los niveles.

Con objeto de supervisar los avances y determinar los desafíos, además de contribuir a la formulación de políticas basadas en datos empíricos, se elaboró un conjunto de niveles de referencia del rendimiento medio europeo ("valores de referencia europeos") en apoyo de los objetivos estratégicos del marco ET 2020. Actualmente, se está preparando un nuevo conjunto de valores de referencia para 2030. Los avances logrados con respecto a esos valores se presentan en el informe anual *Monitor de la Educación y la Formación*. Esta publicación recurre a una amplia gama de fuentes cuantitativas y cualitativas, comprendida la red Eurydice de 40 unidades nacionales situadas en 36 países, que es un centro de información sobre los factores contextuales y los aspectos cualitativos de los sistemas educativos de Europa. Además de contribuir a la publicación *Monitor de la Educación y la Formación*, Eurydice elabora una base de datos en línea de los sistemas educativos nacionales, que es actualizada por las autoridades nacionales; estudios temáticos comparativos; y fichas estadísticas sobre determinados aspectos, como las estructuras de los sistemas educativos, las remuneraciones de los docentes y las tasas de matrícula en la enseñanza superior.

El programa del Consejo de Europa en materia de educación, que se basa en el Convenio Cultural Europeo (1954), combina la acción y el seguimiento normativos con la cooperación y el fortalecimiento de capacidades. Los 47 países miembro aprobaron recomendaciones que fijan normas sobre temas como la educación de calidad (2012), la libertad académica y la autonomía institucional (2012), la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos (2010) y la enseñanza superior y la investigación (2007). El seguimiento se basa principalmente en indicadores y datos cualitativos, como el ciclo de examen quinquenal de la recomendación relativa a la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, cuya última ronda finalizó en junio de 2017.

Las medidas sobre políticas que propone el Consejo de Europa en apoyo de la aplicación incluyen la respuesta rápida o las intervenciones a corto plazo para prestar ayuda en procesos excepcionales, por ejemplo, exámenes de la legislación, y el apoyo temático o a más largo plazo sobre cuestiones como la

reforma curricular, la educación inclusiva y las herramientas para facilitar el seguimiento de los avances en los países. Una nueva herramienta, el Marco de referencia de competencias para una cultura democrática, apoya la elaboración de indicadores y la recopilación de datos sobre los planes de estudios, la evaluación, la formación de docentes y la pedagogía. Toda esta actividad es objeto de un examen intergubernamental entre pares mediante la organización de reuniones ministeriales periódicas y reuniones semestrales de funcionarios de los ministerios de educación.

La mayoría de los países europeos son también miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que proporciona otro mecanismo de cooperación y aprendizaje entre países. El programa de análisis de Indicadores de los Sistemas Nacionales de Educación (INES), creado en 1992, aporta datos comparativos de rendimiento de los sistemas educativos de los 36 países miembros de la OCDE y una selección de países asociados. Estos datos están disponibles principalmente en la publicación anual Panorama de la Educación. Entre sus objetivos, el INES trata de “acelerar las mejoras en educación capacitando a los países miembros y asociados para aprender mutuamente de las experiencias”.

Una de las líneas de trabajo del programa se centra en “entornos de aprendizaje y organización de las escuelas”, y mediante esta labor se recopila información sobre cuestiones como el contenido de los programas de estudios y la responsabilidad de la toma de decisiones. En 2009, este programa evolucionó hasta convertirse en la Red del INES para indicadores sistémicos, conocida como “NESLI”, que recopila datos sistémicos sobre, por ejemplo, la remuneración de los docentes y las horas lectivas mediante la realización de encuestas anuales, cíclicas o ad hoc. El INES y la NESLI siguen una larga tradición de ampliación de las herramientas de diagnóstico desarrolladas por la OCDE, que tienden a centrarse en el análisis comparado o la identificación de las mejores prácticas para facilitar el aprendizaje entre pares.

Las tres organizaciones están trabajando para armonizar sus estrategias educativas con el ODS 4. Fuera de Europa, prácticamente todas las regiones han creado entidades que alientan a los países a compartir información sobre educación y aprender unos de otros. Algunas están dirigidas por las oficinas regionales de la UNESCO en Bangkok, Beirut, Dakar, Nairobi y Santiago; otras por organizaciones regionales y subregionales como la Unión Africana, la Comunidad del Caribe, la Organización de Estados Iberoamericanos y la Organización de Ministros de Educación de Asia Suroriental. El fortalecimiento del diálogo sobre políticas y de los mecanismos de aprendizaje entre pares requiere una estrategia regional de educación, con prioridades, objetivos, recursos y marcos de seguimiento claros. Sin embargo, deben asignarse recursos para cubrir los importantes costos de coordinación de los mecanismos de aprendizaje entre pares. Esta asignación debe llevarse a cabo de tal manera que se fomenten la participación y la contribución de todos los países participantes.

## LA COLABORACIÓN EN MATERIA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LOS PAÍSES INSULARES DEL PACÍFICO

La Evaluación de la Alfabetización y la Aritmética en las Islas del Pacífico (PILNA) es un modelo regional de evaluación del aprendizaje que suscita un alto nivel de consenso entre los países participantes. Responde a dos necesidades. En primer lugar, ayuda a compartir los costos y a mejorar la eficiencia de la obtención de datos fiables y válidos sobre las competencias de alfabetización y aritmética de los alumnos de cuarto y sexto grado. En segundo lugar, mediante un mecanismo de creación de consenso y aprendizaje entre pares, promueve el uso eficaz de los datos en la formulación de políticas nacionales, el seguimiento y la elaboración de programas de intervención adecuados para mejorar los niveles de alfabetización y aritmética.

Los orígenes del programa se remontan a 2006, cuando la UNESCO, la Secretaría del Consejo de Evaluación Educativa del Pacífico Sur (SPBEA, denominado actualmente Programa de Calidad y Evaluación de la Educación [EQAP] de la Secretaría de la Comunidad del Pacífico) y representantes de 15 países insulares del



Pacífico elaboraron los Puntos de Referencia Regionales del Pacífico para la Alfabetización y la Aritmética. Quince ministros de educación aprobaron estos puntos de referencia en la reunión del Foro de Ministros de Educación de 2007. Los puntos de referencia se elaboraron partiendo de componentes curriculares y resultados del aprendizaje comunes. Las actividades de colaboración entre la UNESCO y el SPBEA comenzaron en 2010 y dieron lugar a la elaboración de los instrumentos de la PILNA. Desde entonces, la PILNA se ha llevado a cabo en tres rondas desde 2012. La ronda de 2018 abarcó 15 países, 900 escuelas, 41 000 alumnos y 10 lenguas. Dado que en algunos países se habían revisado los planes de estudios de la educación primaria, la reunión del Foro de Ministros de Educación de 2018 aprobó nuevos puntos de referencia.

Existe una estructura de gestión y gobernanza de cuatro niveles:

- El EQAP gestiona y supervisa la evaluación en general, con el apoyo de una asociación forjada con el Consejo Australiano para la Investigación Educativa.
- Un comité directivo, integrado por el director del EQAP, el más alto funcionario ejecutivo del ministerio de educación de cada país participante y representantes de los ministerios de asuntos exteriores de Australia y Nueva Zelandia, se encarga de supervisar y orientar los planes, las actividades y la comunicación.
- Un equipo de gestión de proyectos vela por la ejecución puntual y el apoyo técnico.
- Un equipo de operaciones apoya a la administración y un equipo de desarrollo presta apoyo analítico y técnico para desarrollar la PILNA como una evaluación regional a largo plazo, en asociación con el EQAP.

Cada país participante se integra plenamente en estas estructuras para velar por la eficacia de las prácticas y el intercambio y la difusión de información. El comité directivo adopta un enfoque consensuado para los seis objetivos del programa: intervenciones, políticas, apoyo político, concienciación de la comunidad, resultados del seguimiento y validación nacional. Los países participantes, a su vez, se han comprometido a compartir los resultados con otros países de modo que tengan acceso a enseñanzas de las que pueden aprender. Un compromiso de intercambio de datos describe cómo deben compartirse los resultados específicos de cada país, teniendo en cuenta el deseo de los países de no utilizar los resultados para realizar comparaciones paralelas ni tablas de clasificación. Los países también se han comprometido a utilizar los resultados para llevar a cabo intervenciones políticas y técnicas destinadas a mejorar los resultados del aprendizaje. Por ejemplo, un plan de comunicación vela por que los resultados se compartan con el personal de los ministerios para las labores que impliquen todo el sistema (a través de informes ministeriales con conclusiones y recomendaciones clave por país), así como con los docentes.

Las cifras correspondientes a la región se comunican a los ministerios de educación participantes, a través del grupo de Responsables de los sistemas educativos del Pacífico, y a los ministros de educación. Se elaboran tres conjuntos de informes (regionales, subregionales y nacionales) para los ministerios de educación. Todos ellos presentan los resultados de alfabetización y aritmética por género, autoridad escolar y localidad escolar, y comparan el progreso a lo largo del tiempo. Los borradores de los informes se comparten con los países antes de su publicación para que puedan revisarlos y comentarlos. Este enfoque favorece que los países asuman sus resultados y promueve la responsabilidad de elaborar estrategias para fomentar mejoras de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas.

Tras la publicación de los resultados, los países participantes reciben el apoyo de visitas de seguimiento de los funcionarios del EQAP, quienes les presentan los resultados y trabajan con los interesados nacionales, comprendidos grupos de padres en algunos casos. Generalmente, cada visita, cuyos detalles específicos se

deciden en consulta con el ministerio de educación, incluye tres sesiones. La primera sesión es para compartir los resultados con los ministerios de educación y discutir estrategias que permitan que los resultados lleguen a los docentes en activo. La segunda se centra en las estrategias que permiten a los funcionarios de la unidad de evaluación y planes de estudios utilizar la evaluación como herramienta de aprendizaje. La tercera consiste en un taller de formación para docentes, en el que se les asesora sobre cómo usar la evaluación como herramienta de orientación de la intervención.

## LOS MECANISMOS MUNDIALES PARA ELABORAR EL MARCO DE SEGUIMIENTO DEL ODS 4

El acuerdo internacional sobre el ODS 4 logró modificar el debate relativo al ámbito de la educación. La Agenda 2030, por su parte, al plantear cuestiones de equidad, inclusión y calidad, también amplió el debate sobre el seguimiento de la educación. Si bien los debates a nivel mundial no subestiman la tarea inconclusa de la finalización universal de la enseñanza primaria y la paridad de géneros, han llegado a incluir cuestiones como el lento avance anual hacia el logro universal de un nivel mínimo de competencia en lectura; el bajo porcentaje de adultos que participan en cualquier forma de educación y formación en los países de ingresos medios; y la información recopilada por una ONG sobre el elevado número de ataques contra escuelas. El hecho de que estas cuestiones, que hace tan solo unos años no figuraban en la agenda mundial de la educación, se estén planteando ahora da fe de las labores que se están realizando en todos los frentes.

Cuatro años después de que se llegara a un consenso sobre el Marco de Acción Educación 2030, los países, la sociedad civil y los asociados internacionales están invirtiendo en la elaboración de definiciones, la mejora de las metodologías y la recopilación de información. Un avance paralelo significativo desde 2015 es el establecimiento de un mecanismo de cooperación sobre el seguimiento internacional de la educación. Hasta hace poco, el debate sobre esta cuestión era competencia de las organizaciones internacionales, con escasa participación de los países. Al igual que en el caso del funcionamiento del Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel de los indicadores globales de los ODS, existen tres mecanismos conexos que funcionan a nivel de los indicadores del ODS 4.

El Grupo de Cooperación Técnica (GCT) sobre los Indicadores ODS 4 - Educación 2030, convocado conjuntamente por el IEU y la UNESCO, es el mecanismo principal encargado de la elaboración de los indicadores de seguimiento del ODS 4 para su aprobación por el Comité de Dirección ODS-Educación 2030 y, en última instancia, por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS. Compuesto por los países del Grupo Interinstitucional y de Expertos y por una selección de organismos e instituciones internacionales, este es el foro en el que los países expresan sus experiencias, preferencias y preocupaciones acerca de cómo se debe medir el progreso hacia la consecución del ODS 4.

La Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje (GAML), convocada por el IEU, se centra en el desarrollo de metodologías para los indicadores relacionados con los resultados del aprendizaje. Debido a la complejidad técnica de estos indicadores, la GAML se concibió originalmente como un foro para promover el consenso entre las organizaciones que participan en las evaluaciones del aprendizaje. Cuenta con equipos de tareas que corresponden a las metas con indicadores de resultados del aprendizaje (por ejemplo, competencia mínima en matemáticas en la educación básica, alfabetización de adultos o alfabetización digital). Sin embargo, poco a poco, la GAML ha ido incorporando países entre sus miembros y se ha convertido en un grupo de trabajo del GCT.

El Grupo Interinstitucional sobre Indicadores de Desigualdad en Educación se convocó por primera vez en abril de 2016, liderado por el IEU, el UNICEF y el Banco Mundial. Su objetivo se centra en promover y coordinar el uso de datos procedentes de encuestas por hogares con fines de seguimiento de la educación a escala mundial, regional y nacional velando por un análisis y una presentación de informes normalizados. Su potencial radica en el éxito con el que los recursos de las encuestas puedan ponerse en común y utilizarse. A diferencia del GCT y la GAML, todavía no tiene países entre sus miembros. La incorporación e inclusión de países en el grupo, bajo los auspicios del GCT, contribuiría a velar por la consistencia y a seleccionar, de forma gradual, actividades para fortalecer la capacidad de los países de contribuir a la estimación de los indicadores de la educación basados en encuestas y de extraer las enseñanzas correspondientes.

En resumen, la comunidad internacional ha desarrollado una estructura prometedora para sustentar el marco de seguimiento del ODS 4. Como es inevitable, hay desafíos. Los países y los organismos internacionales a veces tienen dificultades para encontrar un lenguaje común que vincule las prioridades a escala nacional, regional y mundial. Además, la racionalización de la representación de los países y el fortalecimiento de los canales de comunicación regionales son tareas que requieren mucho tiempo. También resulta crítico que no se hayan asignado fondos para mejorar la coordinación y fortalecer la participación de los países en estos mecanismos.

Es importante fortalecer la representación y la voz de los países en el GCT. Hasta la fecha, muchos países han sido participantes inactivos o no han podido representar a sus regiones. Como se señalaba en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2017-2018*, para mejorar la rendición de cuentas de las organizaciones y mecanismos internacionales, “los países necesitan fortalecer sus capacidades a fin de lograr una representación más firme” allí “donde se enmarcan los problemas, se determinan las prioridades y se conciben las soluciones”. La estructura actual del GCT, con 28 países e insuficientes canales de comunicación con otros países, corre el riesgo de dejar a otros países sin información suficiente para influir en la agenda, con lo que se pierde un impulso decisivo. Los ministerios de educación (encargados de la planificación o del seguimiento y la evaluación) y los organismos nacionales de estadística (responsables de las estadísticas sociales) de todos los países deberían participar para ayudar a institucionalizar aún más el proceso y crear una comunidad mundial de interesados.



Los alumnos de la escuela Al Shuhada de Souran, en el oeste de Siria, disfrutaron de la visita de Filippo Grandi, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.

CRÉDITO: ACNUR/Andrew McConnell





# Conclusión

---

Esta evaluación de las perspectivas de los países sobre la aplicación del ODS 4, con motivo del primer examen del ODS 4 en el foro político de alto nivel de 2019, demuestra la diversidad de las labores que se realizan en los países de ingresos bajos, medios y altos. Hay indicios claros de que algunos sistemas educativos están armonizando o intentando armonizar sus objetivos nacionales con el ODS 4 y con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en general. Se están llevando a cabo reformas sistémicas y existe una forma de pensar innovadora. A pesar de que no es la única influencia sobre los responsables de la toma de decisiones, el marco del ODS 4 se utiliza como herramienta para consolidar las reformas, impulsar determinadas cuestiones políticas y comprometerse a nivel internacional.

Esta publicación tenía dos objetivos básicos. En primer lugar, trataba de reflejar las percepciones y prioridades de los países respecto a la aplicación del ODS 4. En este sentido, se observaron algunos patrones claros. El desarrollo de la educación de la primera infancia y de la enseñanza técnica y profesional es fundamental para las preocupaciones de los responsables de la formulación de políticas. Los países aceptan bien algunos de los cambios que pretendía generalizar el ODS 4. Existe un enfoque claro en el seguimiento de los logros del aprendizaje y en el uso de la información para lograr cambios. Una serie de reformas curriculares y pedagógicas ponen de manifiesto que se comprende la necesidad de fomentar competencias que sean pertinentes para el desarrollo sostenible, si bien esto se lleva a cabo con mayor intensidad en los países más ricos. Hay otros cambios que se están realizando más lentamente. Las labores encaminadas a lograr la educación inclusiva parecen estar fragmentadas en iniciativas específicas de distintos grupos. Las iniciativas relacionadas con la educación de adultos son ya más comunes, pero parecen centrarse en las oportunidades de aprendizaje permanente relacionadas con el empleo. Si bien las políticas multisectoriales relativas a la salud, la nutrición o el empleo reconocen la necesidad de no trabajar de forma aislada, los gobiernos aún no aprovechan plenamente el potencial de las asociaciones intersectoriales.

En segundo lugar, esta publicación aspiraba a introducir una forma de supervisar los progresos no solo desde una perspectiva cuantitativa y centrada en los indicadores, sino también desde un punto de vista cualitativo y orientado a la formulación de políticas, centrándose en un marco de seis transformaciones esenciales que requieren la consideración de los países:

- El camino hacia la equidad y la inclusión más allá de los promedios
- El camino hacia la calidad y el aprendizaje más allá del acceso
- El camino hacia los contenidos adecuados para el desarrollo sostenible más allá de lo básico
- El camino hacia el aprendizaje permanente más allá de la escolarización
- El camino hacia la cooperación intersectorial más allá de la educación
- El camino hacia la cooperación regional y mundial más allá de los países

Este marco puede servir como punto de partida para las conversaciones nacionales, regionales y mundiales sobre si el enfoque de las políticas educativas está avanzando en la dirección correcta. Además, podría dar paso a oportunidades de aprendizaje entre pares sobre cómo se pueden contextualizar las políticas que se rigen por estos principios, cómo se pueden movilizar recursos financieros y cómo se pueden establecer acuerdos de colaboración.

El gran número de iniciativas emprendidas desde 2015 para mejorar la equidad, la calidad y la pertinencia demuestra la importancia que atribuyen los países a la renovación de la educación. Las prácticas presentadas son motivo de optimismo, pero se necesita una movilización mucho mayor para alcanzar las ambiciosas metas del ODS 4. También se necesita hacer más hincapié en la ejecución para que la educación contribuya a cumplir la promesa del desarrollo sostenible y a transformar el funcionamiento de las sociedades.



# MÁS ALLÁ DE LOS COMPROMISOS

## CÓMO LOS PAÍSES IMPLEMENTAN EL ODS 4

Ya ha transcurrido casi una tercera parte del tiempo fijado para lograr la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Ahora que la comunidad internacional se reúne por primera vez desde 2015 para examinar el Objetivo de Desarrollo Sostenible sobre educación, el ODS 4, parece poco probable que se cumplan sus metas. El mundo quedará muy por debajo de la finalización universal de la enseñanza secundaria, el logro de resultados del aprendizaje pertinentes y eficaces, y la distribución equitativa de las oportunidades educativas.

Pero las semillas de la educación tardan en dar fruto. Se espera que la nueva agenda haya inculcado un sentido de propósito nuevo, que en última instancia transforme los sistemas educativos.

El Marco de Acción Educación 2030 propuso una hoja de ruta con estrategias de ejecución a escala nacional, regional y mundial para lograr el ODS 4. En ella se subrayaba la necesidad de armonizar la política y la planificación nacionales en materia de educación con los objetivos y las prioridades de la Agenda 2030.

Sin embargo, el ODS 4 abarca casi todos los niveles y dimensiones de la educación, y existe el riesgo de que cada persona lo interprete de una manera. Si bien la agenda es universal, no siempre está claro cómo perciben los países su pertinencia, cómo responden a los compromisos adquiridos y qué políticas persiguen.

Esta publicación especial, redactada por el equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* bajo los auspicios del Comité de Dirección ODS-Educación 2030, se basa en una síntesis de las percepciones sobre estas cuestiones que aportaron más de 70 países. Además, en ella se analizan los componentes educativos de los exámenes nacionales voluntarios de los países, que son la herramienta principal de presentación de informes para la Agenda 2030.

Esta publicación aprovecha el momento que brinda el foro político de alto nivel de 2019 para ofrecer a los países la oportunidad de reflexionar sobre si sus políticas y planes educativos están a la altura de sus compromisos. Asimismo, presenta una apreciación compartida de lo que significa el ODS 4 para los países, utilizando un marco que muestra las políticas que reflejan el espíritu del ODS 4 en varios contextos y que será importante supervisar en los próximos años.



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



Informe de  
Seguimiento  
de la Educación  
en el Mundo

