



Campaña Mundial por la Educación: **Informe Destacado sobre el ODS 4**

Campaña Mundial por la Educación: Informe Destacado sobre el ODS 4¹

1. Introducción

Este informe pretende ofrecer una visión general de algunos de los retos críticos a los que se enfrenta el mundo para avanzar hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 - ODS 4 y, posteriormente, las múltiples barreras que encuentran las personas para disfrutar efectivamente del derecho a la educación. Basándose en el análisis de los debates contemporáneos en materia de política educativa y en los ejemplos de retos políticos proporcionados por los miembros regionales y nacionales de la CME, el informe sostiene que la actual pandemia sanitaria ha hecho más evidentes las desigualdades profundamente arraigadas en los sistemas educativos del mundo y ha limitado aún más las oportunidades de los miembros más marginados de la sociedad para disfrutar del derecho a la educación. Como era de esperar, la naturaleza y la magnitud de los obstáculos para disfrutar del derecho a la educación dependen del contexto y, por lo tanto, el informe aporta evidencias de países y regiones concretas para que el lector pueda comprender mejor esos aspectos.

Con el fin de desarrollar el argumento general del informe y en consonancia con *las siete metas del ODS 4 y las cinco vías de acción temáticas* establecidas por la [Cumbre sobre la Transformación de la Educación - TES](#) para evaluar su avance, el informe se organiza en torno a cuatro áreas temáticas: la educación transformadora; el aprendizaje y la transformación digital; la educación en situaciones de emergencia y crisis; y la financiación de la educación.

El área temática sobre la *educación transformadora* se ocupa principalmente de los debates políticos en torno a los objetivos, el contenido y la calidad de la educación; la inclusión y la no discriminación; y las estructuras sociales, políticas y culturales en las que los individuos enseñan y aprenden. Como se muestra en el Cuadro 1, esta área temática coincide con las siete (7) metas del ODS 4 y con cuatro (4) vías de acción temáticas.

El área temática sobre *aprendizaje y transformación digital* se ocupa principalmente de los debates políticos en torno a las múltiples dimensiones de la llamada brecha digital. Implica, entre otros aspectos, la disponibilidad de infraestructuras y dispositivos electrónicos para que los estudiantes puedan participar en el aprendizaje en línea; la calidad de la educación en línea y sus efectos sobre el derecho a la educación de las comunidades marginadas. Esta área temática coincide con tres (3) metas del ODS 4 y tres (3) vías de acción temáticas (véase el Cuadro 1).

El área temática sobre la *educación en situaciones de emergencia y crisis* se refiere a los debates políticos en torno a los retos a los que se enfrentan las personas para disfrutar del derecho a la educación, ya sea en medio de emergencias sanitarias, catástrofes, cambio climático y conflictos, o después de ellos. Implica debates políticos en torno a la provisión y la calidad de la educación para los migrantes y las comunidades de refugiados y la respuesta de los sistemas educativos a las necesidades específicas de los estudiantes que han huido de experiencias de violencia y abusos de los derechos humanos. También presta especial atención a los retos críticos de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la actual pandemia de COVID-19. Como se muestra en la Tabla 1, esta área temática se vincula directamente con tres (3) metas del ODS 4 y tres (3) vías de acción temáticas.

1. Este informe ha sido redactado por Luis Eduardo Pérez Murcia, Asesor de Políticas e Investigación de la Campaña Mundial por la Educación, con las contribuciones de las siguientes personas y miembros nacionales y regionales: Ana Raquel Fuentes; Gabriela Arrunátegui, Giovanna Modé y Laura Giannecchini (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE); George Chanturia y Meri Kadagidze (Coalición de Educación en Georgia); George Hamusunga e Ivy Mutwale (Coalición Nacional de Educación en Zambia, ZANEC); Nafisa Baboo (Light for the World); Raffiela Lae Santiago y Rene Raya (Asociación Asia - Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos, ASPBAE); Rand Wahsh y Refat Sabbah (Campaña Árabe por la Educación para Todos, ACEA); y Stephanie Peña (Campaña Mundial por la Educación - EEUU). Un borrador preliminar de este informe fue revisado por Vernor Muñoz Villalobos, Phumza Luthango y Grant Kasowanjete. Se les agradece sus valiosos comentarios y sugerencias.

El área temática sobre la *financiación de la educación* examina la responsabilidad jurídica internacional de los Estados de garantizar recursos financieros suficientes para respetar, promover y cumplir el derecho a la educación para todos. En consonancia con el llamamiento del TES a una arquitectura renovada de la financiación de la educación, esta área temática explora los límites de los presupuestos nacionales para garantizar la educación para todos en los países que se enfrentan a emergencias prolongadas y explora el papel de los mecanismos de alivio de la deuda para aumentar la financiación en los países que sufren problemas de endeudamiento. Dado que el derecho a la educación no puede cumplirse sin el compromiso de los gobiernos y de la comunidad internacional de asignar una financiación suficiente y sostenible, esta área temática está relacionada con todas las metas del ODS 4 y las vías de la TES.

Tabla 1: Vinculación entre el ODS 4, las vías de acción temáticas de la TES y las áreas temáticas del informe de la CME

Área temática	Metas del ODS 4 ²							Vías de la TES ³				
	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	4.6.	4.7.	1	2	3	4	5
Educación transformadora												
Aprendizaje y transformación digital												
Educación en situaciones de emergencia y crisis												
Financiación de la educación												

El informe se basa en fuentes secundarias. Incluyen investigaciones académicas y políticas directamente relacionadas con las áreas temáticas tratadas anteriormente y contribuciones de los miembros regionales y nacionales de la CME. Se invitó a las coaliciones a que aportaran evidencias según las siguientes directrices (i) análisis de los principales retos a los que se enfrenta la región/país para garantizar la transformación de los sistemas educativos con el fin de avanzar hacia el ODS 4, con un enfoque específico en las barreras relacionadas con el uso de la tecnología en la educación y para superar la brecha digital; (ii) análisis de los desafíos críticos para garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia y crisis, incluidos los conflictos, el cambio climático, las catástrofes y las emergencias relacionadas con las pandemias en curso; y (iii) análisis de los desafíos a los que se enfrenta la región/país para garantizar la financiación sostenible de la educación y el potencial y los límites de aumentar la financiación a través de mecanismos como la reducción de la deuda y la fiscalidad progresiva. Las aportaciones de las coaliciones regionales y nacionales fueron revisadas por el autor de este informe. Las coaliciones aceptaron amablemente realizar las revisiones necesarias para que sus aportaciones se ajustaran a los argumentos clave del informe y aportaran más evidencias. Las aportaciones de los miembros se incluyen en cuadros y los nombres de los colaboradores y la afiliación institucional figuran al final de cada cuadro.

- Metas del ODS 4: 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; y 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.
- Cumbre sobre la Transformación de la Educación: vías para evaluar el avance hacia el ODS 4: Vía 1: Escuelas inclusivas, igualitarias, seguras y saludables; Vía 2: Aprendizaje y competencias para la vida, trabajo y desarrollo sostenible; Vía 3: Docentes, docencia y profesión docente; Vía 4: Aprendizaje y transformación digitales; y Vía 5: Financiación de la educación.

Después de esta introducción, la sección 2 aborda los debates políticos en torno a la educación transformadora y discute los tipos de cambios que los sistemas educativos deben poner en marcha para avanzar hacia el ODS 4 y proteger efectivamente el derecho de todos a la educación. La sección 3 examina los desafíos relacionados con el uso de la tecnología en la educación y la necesidad de superar la brecha digital dentro y entre los países y las regiones. La sección 4 ofrece un panorama global de los desafíos para avanzar hacia el ODS 4 en situaciones de emergencia y crisis. El análisis incluye referencias a la actual crisis sanitaria y a las emergencias prolongadas relacionadas con los conflictos, las catástrofes y el cambio climático. La sección 5 aborda los debates políticos sobre la financiación e identifica vías alternativas para aumentar la financiación de la educación a través de mecanismos de alivio de la deuda e impuestos progresivos. El informe finaliza en la sección 6 con un resumen y un debate sobre las implicaciones de los principales desafíos políticos que los gobiernos y la comunidad internacional deberían abordar para avanzar hacia el ODS 4 y para proteger y cumplir efectivamente el derecho a la educación de todos los estudiantes.

2. Educación transformadora

Los debates contemporáneos en materia de política educativa han adoptado la idea de la transformación como una característica clave para el avance de los sistemas educativos del mundo y para cumplir las promesas tanto del ODS 4 como de la legislación internacional sobre derechos humanos relacionada con el derecho a la educación. Sin embargo, no hay consenso en cuanto a los aspectos que deben transformarse y a la forma de llevar a cabo dichas transformaciones. En cierto modo son específicos para cada contexto y dependen en gran medida de las limitaciones estructurales a las que se enfrentan las personas en la vida cotidiana para disfrutar del derecho a la educación. Por lo tanto, para situar el debate y comprender mejor las contribuciones de las coaliciones, vale la pena explicar cómo entiende la CME la noción de educación transformadora y explicitar sus conexiones con las ideas de transformación y, en particular, con la idea de transformar los sistemas educativos, que es el término que se está utilizando en los debates actuales en torno a la TES.

La idea de la educación transformadora se desarrolla a partir de dos disciplinas diferentes pero interrelacionadas: los estudios sobre el desarrollo, que examinan las ideas de justicia y de cambio social positivo, y las teorías del aprendizaje transformador, que abordan cuestiones en torno a cómo y para qué aprenden las personas (Pérez Murcia y Muñoz, 2021). En lo que respecta a la primera disciplina, los economistas pioneros del desarrollo, en particular Amartya Sen (1997), han destacado el valor intrínseco de la educación para la satisfacción de todos los derechos humanos y su papel en el cambio social positivo. Sen ha subrayado el valor de la educación para reducir la pobreza y la desigualdad y hacer que las sociedades sean más justas, y su trabajo ha contribuido a ampliar las formas en que la educación, como derecho humano, puede integrarse en los marcos políticos internacionales. Esto ha influido, en particular, en el llamamiento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano a integrar un enfoque basado en los derechos humanos en todas las políticas sociales, incluida la educación (PNUD, 2000).

En cuanto a la segunda disciplina, la mayoría de los debates contemporáneos sobre la educación transformadora se inspiran en la teoría del aprendizaje transformador de Mezirow (1991, 2004) (véase también Hoggan y Kloubert, 2020). La noción de Mezirow de que las etapas iniciales de la vida de una persona son el momento de la formación, y las etapas posteriores, de la transformación, ha inspirado la búsqueda de un cambio positivo en los sistemas educativos de todo el mundo. La ambición general es hacer que respondan mejor a las múltiples formas de aprendizaje de los individuos y que aborden las barreras a las que se enfrentan para aprender eficazmente, lograr resultados educativos y, sobre todo, contribuir a la transformación positiva de nuestras sociedades. En resumen, la noción de educación transformadora está estrechamente relacionada con todas las prácticas educativas y los entornos educativos que deben ser cuestionados y rediseñados para reimaginar el papel de la educación en nuestras sociedades.

Por lo tanto, la idea de transformación debe partir de las propias cuestiones de para qué sirve la educación, cómo aprenden las personas y cómo nuestros sistemas educativos pueden contribuir a que todos los estudiantes desarrollen su potencial para transformar positivamente sus vidas, así como las de sus familias y comunidades.

Estos debates conceptuales deberían estar en el centro de cualquier política educativa que pretenda promover y satisfacer el derecho de todos a la educación. También deberían sustentar la forma en que los profesionales de la educación entienden el papel de la misma en sus respectivas sociedades y se disputan una transformación positiva. Está relacionado, por ejemplo, con los debates en curso que piden la descolonización de los sistemas educativos a través de la descolonización de los currículos (véase el ejemplo de Zimbabue en Bhurekeni, 2020) y el llamamiento a la introducción de formas alternativas de enseñanza y aprendizaje que se ajusten plenamente a los principios democráticos (véase el ejemplo de Tanzania en Kalungwizi, Gjøtterud y Krogh, 2019). También está relacionado con el llamamiento a erradicar el odio y la intolerancia contra cualquier grupo social, especialmente contra los grupos étnicos y religiosos minoritarios en todos los sistemas educativos (véase Arvisais y Guidère, 2020; Sabic-El-Rayess, 2020) y los miembros de la comunidad LGBTQIA+⁴; con la necesidad urgente de hacer de las escuelas y de todos los sistemas educativos un espacio seguro para todos (Ferrara et al., 2019); y, entre otras cuestiones políticas, de superar las múltiples desigualdades asociadas al uso de la tecnología en la educación. En general, como se ilustra en el Cuadro 1, todas estas múltiples dimensiones de la noción de educación transformadora tienen una implicación práctica para un enfoque de planificación de la educación basado en los derechos humanos.

4. LGBTQIA+ es un acrónimo que representa a las personas que no son heterosexuales o, en general, a las que no se ajustan a la identidad de género que se les atribuye al nacer. Respectivamente, las letras significan Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero, Queer, Intersexual y Asexual. El signo + significa otras personas que no encajan en ninguna de estas categorías. Ver el Proyecto de Paz de La Haya: <https://thehaguepeace.org/site/lgbtqia-inclusivity-an-introduction>

Cuadro 1: El derecho a una educación transformadora en la región de América Latina y el Caribe

La noción de educación pública transformadora en el contexto de América Latina y el Caribe - ALC se inspira principalmente en el legado de Paulo Freire y el movimiento de educación popular. Freire subrayó la necesidad de que la educación forjara individuos conscientes y críticos capaces de promover la transformación social y colectiva hacia la justicia social. Además, la región ha ido aprendiendo de los movimientos sociales e indígenas que destacan que dicha transformación tiene que considerar la justicia ambiental y el buen vivir.

Este legado sigue siendo no sólo conceptualmente relevante, sino también una herramienta práctica para leer y entender los desafíos para garantizar el derecho a la educación en el contexto de ALC, que está profundamente marcado por la injusticia, las desigualdades, el racismo y la discriminación. Esos principios guían la acción política de la CLADE para desafiar las tecnologías de la información y la comunicación emergentes, las noticias falsas y los discursos de odio, la complejidad de las relaciones de poder implicadas, todos los intentos de lucro en la educación, las preocupaciones sobre el cambio climático y las desigualdades de género.

El horizonte de la educación transformadora se relaciona además con la noción de inclusión y la necesidad de cumplir el ODS 4 para todos. Según el informe regional del GMR 2020⁵, en la región de ALC los estudiantes del quintil más rico de la población tienen, en promedio, cinco veces más probabilidades de completar la escuela secundaria superior que los del 20% más pobre, lo que revela la urgencia de garantizar la gratuidad de la educación para todos. La tasa de asistencia escolar entre los adolescentes afrodescendientes de entre 12 y 17 años es inferior a la de los grupos no afrodescendientes en 7 de los 11 países en los que hay datos disponibles, y en este momento la falta de datos es otro elemento de preocupación. En 7 países con datos disponibles, los estudiantes LGBTQIA+ dicen haber experimentado hostilidad y discriminación en la escuela. Sólo el 16% de los países ofrecen una educación inclusiva para las personas con discapacidad. La mayoría de los países siguen aplicando políticas que tienden a segregar a los alumnos con discapacidad y, por tanto, no responden adecuadamente a una educación desde la perspectiva de los derechos humanos. Además, múltiples estudios demuestran que el aumento de las tendencias privatizadoras debilita los sistemas públicos de educación y profundiza la segregación y las desigualdades⁶.

La pandemia, a su vez, destacó las brechas digitales en la región. Según la CEPAL, en 2020, el 46% de las niñas y niños de entre 5 y 12 años de la región no tenía acceso a Internet. El escenario era aún más dramático en los hogares de menores ingresos de Bolivia, El Salvador, Paraguay y Perú, donde más del 90% no tenía acceso a internet, lo que indica la urgencia de políticas para democratizar la conectividad, sobre todo en zonas rurales y urbanas marginales, y en la región amazónica. Los derechos digitales implican, de hecho, un nuevo vocabulario para las políticas educativas, que incluye la creación de plataformas públicas con acceso abierto, seguridad y protección de datos, así como nuevas estrategias pedagógicas.

Además, también es importante mencionar que en la región siguen prevaleciendo los discursos que reducen la educación a resultados de aprendizaje medibles. Incidir en la educación transformadora significa cambiar el paradigma que vincula la educación exclusivamente al desarrollo del capital humano, generalmente a través de procesos de aprendizaje muy básicos que pueden ser medidos a través de pruebas estandarizadas internacionales.

Por último, cabe mencionar que entre muchos gobiernos de la región coexisten olas conservadoras y autoritarias. La ausencia de diálogo y participación es preocupante en países como Brasil y Nicaragua. En este sentido, el llamado a la educación transformadora es también un llamado al fortalecimiento de la democracia, ya que la participación significativa de estudiantes, docentes, padres, comunidades y organizaciones de la sociedad civil en las políticas educativas mejora la gobernabilidad de los sistemas educativos.

Autoras: Giovanna Modé y Laura Gianecchini, (CLADE).

Aunque con dinámicas internas propias a cada contexto, pueden observarse retos similares en los sistemas educativos de todo el mundo, incluidos los países del G7. El caso de los Estados Unidos de América, incluido en el Cuadro 2, es el que mejor ilustra la necesidad de que todos los sistemas educativos adopten un enfoque transformador para hacer de las escuelas un lugar seguro para todos y proteger de manera efectiva el derecho de los niños, los jóvenes y los adultos a la educación.

5. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020 – América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción, UNESCO 2020.

6. Véase <https://redclade.org/articulos/mapeo-sobre-tendencias-de-la-privatizacion-de-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe/>; <https://redclade.org/noticias/escuelas-privadas-como-impulsoras-de-la-segregacion-social-por-que-hay-que-regularlas/>; <https://redclade.org/noticias/los-efectos-de-la-creciente-participacion-de-actores-privados-en-la-educacion-inclusiva/> Consultado el 10 de septiembre de 2022.

Cuadro 2: Desafíos para garantizar la transformación de los sistemas educativos: Ejemplos de los Estados Unidos de América

El sistema de educación pública de Estados Unidos todavía tiene varios desafíos para transformar positivamente su sistema educativo y proteger el derecho de todos a la educación. Por ejemplo, como se indica en el Índice del Derecho a la Educación de Estados Unidos de 2022 (Campaña Mundial por la Educación-Estados Unidos, 2022), mientras que la educación pública primaria y secundaria es legalmente universal en Estados Unidos, la educación de la primera infancia -que, según las investigaciones, es un periodo crítico para el desarrollo del cerebro de los niños de 0 a 5 años- sigue careciendo de financiación universal y de una aplicación eficaz. Una de las principales razones que bloquean el Plan de Familias Americanas del Presidente Biden, de 1,8 billones de dólares, que propone crear una educación preescolar universal de calidad para los niños de 3 y 4 años, sigue siendo la falta de apoyo bipartidista. Por lo tanto, es importante que EE.UU. establezca y financie leyes, políticas y currículos que apoyen el desarrollo holístico de las necesidades emocionales, cognitivas y físicas con el fin de construir una base sólida para el aprendizaje y el bienestar a lo largo de la vida.

La violencia en las escuelas y la seguridad escolar sigue siendo otra de las principales preocupaciones a nivel nacional, con el más reciente tiroteo en una escuela que mató a 19 estudiantes y dos profesores en Uvalde, Texas. De hecho, según la Semana de la Educación (2022), se han producido 121 tiroteos en escuelas desde 2018, más que en cualquier otro país del mundo. Ante las divisiones políticas sobre la mejor manera de abordar este problema a través de la legislación, la seguridad escolar sigue siendo un temor constante para los estudiantes y las familias de todo el país. La violencia escolar y la seguridad escolar tienen implicaciones en la asistencia y el aprendizaje de los estudiantes, ya que está vinculada a los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Además, un estudio reciente de Alexander (2021) muestra que los estudiantes que han sufrido violencia escolar o tiroteos en la escuela a menudo no tienen sistemas de apoyo en sus escuelas, como asesores de trauma, asesores de orientación y planes de crisis. De hecho, el estudio muestra que sólo el 16,9% de los encuestados indicó que sus escuelas tienen planes de trauma o crisis que abordan cuestiones relacionadas con los tiroteos escolares.

Autora: Stephanie Peña, Campaña Mundial por la Educación-EE.UU.

3. Aprendizaje y transformación digital

Reconociendo las múltiples dimensiones de la noción de educación transformadora y las formas dispares en que este concepto puede influir en la política educativa, en esta sección se presta especial atención al análisis de los retos relacionados con el uso de la tecnología en la educación y la necesidad de superar la brecha digital entre los países y las regiones y dentro de ellos para avanzar hacia el ODS 4. Esta elección está en parte influenciada por la Agenda de Educación Transformadora (Naciones Unidas, 2022)⁷.

Contexto del uso de la tecnología en la educación y la brecha digital

La tecnología educativa se ha utilizado cada vez más durante las últimas siete décadas para ampliar el acceso a la educación en muchas regiones del mundo, especialmente en las universidades (Watters, 2022) y para aquellos estudiantes que viven en regiones remotas o en situaciones de emergencia que carecen de instalaciones escolares y de profesores cualificados (Cant, 2020). Con el surgimiento de COVID-19 y el posterior cierre de escuelas en la mayoría de los países del mundo, el uso de la tecnología para impartir clases se ha convertido en parte de la vida cotidiana de la mayoría de los alumnos. Su uso ha ayudado a mitigar el impacto del cierre de las escuelas y da continuidad a las actividades de aprendizaje (Naciones Unidas, 2022). Sin embargo, ni todos los países ni todos los alumnos tienen la misma capacidad para participar con éxito en el aprendizaje en línea y, en este sentido, la pandemia ha desvelado aún más las desigualdades profundamente arraigadas en los sistemas educativos de todo el mundo (Murat y Bonacini, 2020; Azubuike, Adegboye y Quadri, 2021; Boly-Barry, 2022). Esas desigualdades, que a menudo se enmarcan en torno al concepto de “brecha digital”, pueden percibirse dentro de los países y entre ellos. El término “brecha digital” comprende varias dimensiones de desigualdad interrelacionadas: el acceso a los dispositivos tecnológicos y a Internet, las competencias digitales, las competencias de los profesores, el apoyo de los padres para utilizar la tecnología y la adaptación y gestión del entorno de aprendizaje (Coleman, 2021; Železný-Green y Metcalfe, 2022)⁸.

7. TES identificó cuatro áreas principales en las que se necesitan cambios para transformar positivamente los sistemas educativos del mundo: la exclusión educativa; la seguridad y la salud (especialmente la salud mental); la profesión docente, los currículos y las pedagogías; y la transformación digital para un aprendizaje justo y equitativo. Naciones Unidas (2022). Cumbre sobre la Transformación de la Educación 2022 - concepto y esquema del programa.

8. El término brecha digital también abarca cuestiones sobre la distribución del poder entre países y regiones. Mientras que la falta de dispositivos tecnológicos y de habilidades para utilizar la tecnología dominan los debates políticos en los países del Sur Global, el desarrollo de la tecnología y su comercialización, así como la perpetuación de las prácticas coloniales para hacer que las economías de bajos ingresos dependan de la tecnología desarrollada en las economías ricas, prevalecen en los debates políticos del Norte Global.

Las múltiples dimensiones de la brecha digital están interrelacionadas y pueden apreciarse en las cuatro dimensiones del derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Empezando por la *disponibilidad*, el cierre de las escuelas puso de manifiesto otras desigualdades asociadas a la falta de infraestructura digital para un aprendizaje en línea sostenible, justo e inclusivo. Esta dimensión incluye la falta de electricidad, dispositivos electrónicos, conexión a Internet y profesores cualificados para impartir clases en línea y seguir el trabajo de los alumnos (véase NORRAG, 2022; Železný-Green & Metcalfe, 2022). La *accesibilidad* a esos recursos también se ve comprometida y, por lo tanto, aquellos que habían sido históricamente excluidos de la educación han visto sus oportunidades de aprendizaje aún más comprometidas. Las niñas y las mujeres suelen quedar excluidas del uso de la limitada tecnología disponible en las familias que viven en sociedades patriarcales y de bajos ingresos (véase Karalis, 2020; Sahlberg, 2021) y suelen ser objeto de abusos en línea (UNICEF, 2021). También se han detectado lagunas similares para llegar a los estudiantes con discapacidades (Disability & Development Consortium, 2020; Humanity & Inclusion, 2020; Singal, 2022), a los grupos étnicos minoritarios (Prehn, 2022) y a las personas que viven en situaciones de emergencia, especialmente las que se desplazan, las afectadas por conflictos y las emergencias relacionadas con el cambio climático (véase Shohel, 2022). Como argumenta Kwani (2022), y se ilustra con más detalle en el Cuadro 3, todas estas desigualdades múltiples se entrecruzan y, por lo tanto, los gobiernos y los responsables políticos deben adoptar un enfoque interseccional para eliminar de manera efectiva las brechas digitales. En cuanto a la *aceptabilidad* de la educación, el aprendizaje en línea a menudo no cumple las normas mínimas de calidad, lo que se asocia, por ejemplo, a la falta de profesores cualificados y de formación para profesores, padres y alumnos (Železný-Green & Metcalfe, 2022). Como afirma Anand (2022), las diferentes habilidades que tienen los individuos para controlar y adaptarse a un mundo digital influyen en la calidad de la educación y en su carácter inclusivo. Los profesores con competencias digitales limitadas tienden a centrarse más en el uso de la tecnología que en la aplicación de estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades y capacidades de los alumnos. Aunque se supone que las empresas de tecnología educativa ayudan a las escuelas a superar el “vacío pedagógico”, hay pocas pruebas de que estas empresas ofrezcan soluciones para los niños de difícil acceso (Anand, 2022). Por último, en cuanto a la *adaptabilidad* de la educación, la enseñanza en línea rara vez se ha adaptado a las necesidades específicas de los niños con discapacidades y, en consecuencia, los niños sordos o con problemas de audición pueden tener dificultades para acceder a los mismos contenidos educativos, ya sea mediante clases en línea por ordenador o por radio (EASG 2022; Singal, 2022). Los niños de grupos étnicos minoritarios que no se comunican en la lengua oficial del país también pueden quedar excluidos de las ventajas de la enseñanza en línea o de los programas educativos de televisión o radio (véase Prehn, 2022).

Cuadro 3: Las múltiples dimensiones de la brecha digital: Ejemplos de la región de Asia-Pacífico

La rápida evolución de los contextos en el mundo de hoy tiene implicaciones decisivas para los sistemas educativos. Aunque en las últimas décadas se han hecho algunos avances para hacer más accesible la educación, siguen existiendo problemas de acceso, equidad, inclusión, calidad y financiación, y hay importantes disparidades. En Asia, las tasas de alfabetización de jóvenes y adultos han seguido aumentando, pero 27 millones de jóvenes siguen siendo analfabetos, el 95% de los cuales viven en el sur de Asia (UNESCO y UNICEF EAPRO, 2021). La región también alberga cerca de la mitad (124 millones) de los niños y jóvenes en edad de asistir a la escuela primaria y secundaria del mundo.

Factores interrelacionados, como la situación socioeconómica, la identidad, el género, la discapacidad, la ubicación, la condición de migrante, la religión, la etnia, la casta y el idioma, afectan al acceso a la educación. Las niñas y las mujeres, los alumnos de familias con bajos ingresos, las personas con discapacidad, los alumnos de zonas rurales y remotas, los dalits, los alumnos adultos, los migrantes y los refugiados, los alumnos LGBTQIA+ y las minorías religiosas, étnicas y lingüísticas se enfrentan a la marginación y la discriminación sistémicas, así como a las barreras estructurales y ambientales que impiden una educación de calidad y oportunidades de aprendizaje permanente.

En el pico de la pandemia, 3,1 millones de escuelas cerraron en la región de Asia-Pacífico. Mientras que el cierre de escuelas disminuyó en los países de Asia Oriental y Sudoriental entre mayo y junio de 2020, todas las escuelas permanecieron totalmente cerradas en Asia Meridional y Occidental hasta finales de junio de 2020. Según la UNESCO (2020), se interrumpió la educación de más de 1.600 millones de estudiantes en todo el mundo. En abril de 2020, 850 millones de estudiantes de la región no pudieron asistir a la escuela (UNESCO & UIS, 2021). Los cierres prolongados de escuelas y centros de aprendizaje dieron paso a soluciones de aprendizaje en línea y a distancia. Sin embargo, el aumento de la brecha digital ha exacerbado las desigualdades en la educación. La falta de las tecnologías necesarias, las carencias en materia de alfabetización digital, la ausencia de infraestructuras informáticas y los entornos de aprendizaje poco propicios sitúan a los grupos más marginados y vulnerables en una situación de mayor desventaja.

En la región de Asia-Pacífico, casi el 40% de la población estaba desconectada en 2021. Según la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), se trata sobre todo de niñas y mujeres y de personas mayores, y se encuentran en comunidades rurales y remotas. En Vietnam, los alumnos con discapacidad, en particular los sordos, no pudieron continuar su educación en los centros de aprendizaje no formal, que tuvieron que cerrar durante algún tiempo por la falta de dispositivos y de una conexión estable a Internet (VAEFA, 2022). En Filipinas, las modestas ganancias presupuestarias para apoyar a los alumnos con discapacidades y a los niños trabajadores no se aprovecharon al máximo debido a la incapacidad de adaptarse a las nuevas realidades provocadas por la pandemia. Con el aumento del uso de plataformas y tecnologías digitales de aprendizaje en línea como herramientas para la continuidad del aprendizaje, las empresas de tecnología educativa (EdTech) siguen proliferando. Estas empresas han comercializado agresivamente sus productos y han ampliado su participación e influencia en la oferta educativa e incluso en la toma de decisiones, lo que impulsará aún más la comercialización de la educación y agravará la desigualdad (IE, 2020).

En la actualidad, el contenido de los currículos, la pedagogía educativa y los materiales de aprendizaje no promueven la diversidad, la igualdad, la inclusión y la igualdad de género como deberían. Aparte de centrarse en gran medida en las habilidades académicas, los currículos no son lo suficientemente relevantes para la cultura de los alumnos y las diversas necesidades de aprendizaje. En Sri Lanka, el sistema educativo es muy criticado por su currículo centrado en los exámenes, que no fomenta los valores de la ciudadanía global (CED, 2022). El currículo también ignora las cuestiones de género que siguen existiendo en el país y descuida la adopción de medidas para abordar la desigualdad de género a través de la educación.

Los alumnos no son los únicos afectados por la pandemia del COVID-19. Según la UNESCO (2020), 43 millones de profesores de la región de Asia-Pacífico se han visto afectados por el cierre de escuelas. En Mongolia, como en muchos otros países de la región, los profesores y educadores siguieron enseñando durante la pandemia "sin ningún tipo de apoyo y asistencia" (AFE Mongolia, 2021). Muchos carecían de teléfonos móviles, ordenadores y una conexión estable a Internet. La formación para emplear eficazmente el aprendizaje a distancia y los dispositivos e infraestructuras necesarios son escasos, lo que ha provocado múltiples problemas en la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia.

Autores: Raffiela Lae Santiago y Rene Raya, Asociación Asia - Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos (ASPBAE), basado en los informes de la sociedad civil sobre el ODS 4 elaborados por los miembros de la coalición ASPBAE.

Las múltiples dimensiones de la brecha digital pueden ilustrarse aún más con los casos de Oriente Medio y con el caso de Zambia en los Cuadros 4 y 5.

Cuadro 4: La brecha digital en Oriente Medio y el Norte de África

La falta de acceso a los dispositivos tecnológicos y a la conexión a Internet son retos fundamentales para garantizar el aprendizaje en línea en muchos países de la región árabe. Por ejemplo, tras el cierre de escuelas relacionado con el COVID-19 en 2020, se calcula que más de 37 millones de estudiantes no fueron alcanzados por ninguna iniciativa de aprendizaje a distancia y, por lo tanto, no pudieron continuar su educación.

Aunque en respuesta a la pandemia, la mayoría de los gobiernos de la región adoptaron una política de aprendizaje a distancia, muchos estudiantes, especialmente las niñas y los estudiantes con discapacidades, así como los que viven en zonas rurales y provienen de familias de bajos ingresos, carecían de acceso a dispositivos electrónicos y conexión a Internet para participar efectivamente en el aprendizaje a distancia (EFSD, 2022). De hecho, el desarrollo de la infraestructura digital en la región sigue por detrás del resto del mundo, frenando su transformación digital (Farley y Lutgendorf, 2021).

Los Ministerios de Educación de toda la región, con el apoyo de las partes interesadas en la educación, pusieron en marcha varias estrategias para reducir la brecha digital entre los estudiantes y los profesores. Estas iniciativas tienen como objetivo permitir que todos los estudiantes, especialmente los más vulnerables, participen en actividades de aprendizaje electrónico, especialmente cuando los dispositivos y la conectividad son limitados (UNESCO, 2021). Por ejemplo, Jordania y Marruecos han proporcionado a los profesores la formación necesaria, construyendo plataformas electrónicas; creando recursos digitales; proporcionando infraestructura de TIC a las escuelas y universidades, equipando a las escuelas y universidades con dispositivos informáticos como tabletas y ordenadores personales, e integrando la tecnología emergente en la enseñanza y el aprendizaje (Liu et al., 2021).

Se prevé que los países de Oriente Medio y el Norte de África (región MENA)⁹ cuenten con 160 millones de usuarios digitales potenciales para 2025. Sin embargo, como el acceso a Internet sigue siendo muy desigual, y la brecha digital de género en los Estados árabes es la mayor en comparación con otras regiones del mundo, ya que las mujeres tienen un 12% menos de probabilidades de utilizar Internet que los hombres, esto exige intervenciones serias y reales de todas las partes pertinentes para garantizar el derecho a la educación (Farley y Langendorf, 2021).

Entre otras, las siguientes son las posibles intervenciones para hacer frente a la brecha digital en la región: la integración de las competencias digitales para llegar a los estudiantes y profesores de todas las escuelas públicas, la prestación de apoyo al desarrollo de las competencias digitales en las zonas de bajos ingresos y la creación de alianzas para proporcionar instalaciones comunales con acceso rápido a Internet.

Autores: Rand Wahsh y Refat Sabbah, Campaña Árabe por la Educación para Todos (ACEA)

9. Los países MENA son Arabia Saudí, Argelia, Bahréin, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Irán, Iraq, Israel, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Marruecos, Omán, Qatar, Siria, Túnez y Yemen.

Cuadro 5: Aprovechamiento de la tecnología educativa: El caso de Zambia

Los efectos del COVID-19 en Zambia fueron especialmente graves para los más vulnerables, como las personas con discapacidad. Esto se debe a que su acceso a la educación se vio completamente comprometido debido al prolongado cierre de escuelas (Informe de Política de Visión Mundial, 2020). En su respuesta para reducir los efectos del COVID-19, el gobierno de Zambia trató de mitigar la crisis del cierre de las escuelas introduciendo varios Modos Alternativos de Provisión de Educación (AMEP) que incluían el aprendizaje a distancia, la educación secundaria y la formación de habilidades, y puso a disposición el Servicio de Banda Ancha Educativo (EBS) en la radio y la televisión.

La Campaña de Educación para Todos, Visión 2030, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible subrayan las políticas de inclusión de Zambia, cuyo objetivo es aumentar el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, incluidos los niños con discapacidad.

A pesar de haber adoptado estos y otros marcos políticos progresistas, las cuestiones que se enumeran a continuación fueron los factores clave que afectaron al éxito de las estrategias de aprendizaje electrónico adoptadas:

- Los contenidos no estaban adaptados para mejorar la accesibilidad de los niños con discapacidad;
- Falta de una infraestructura digital y de un marco político global;
- La falta o la limitación de la conectividad a Internet en los establecimientos de educación básica (rurales frente a urbanos); y
- La falta o la limitación de conocimientos y habilidades para utilizar las TIC entre los profesores, los alumnos y los padres y la limitada disponibilidad de contenidos digitales.

Intervención y resultados de ZANEC

A través del proyecto Aprovechando la Tecnología Educativa de la CME, financiado por GIZ, ZANEC emprendió un estudio titulado "Situación de la tecnología educativa y los niveles de alfabetización digital entre los profesores, los alumnos y los padres en Zambia". El estudio evaluó y documentó el estado de la tecnología educativa y la alfabetización digital entre profesores, padres y alumnos en Zambia.

El estudio examinó los Modos Alternativos de Provisión de Educación (AMEP) utilizados por los proveedores de educación durante la pandemia de COVID-19 e identificó medidas de mitigación plausibles para garantizar que todos los alumnos accedan al aprendizaje sin dejar a nadie atrás. Entre ellas se encuentran:

- La necesidad de llevar a cabo una evaluación adecuada del nivel de conocimientos digitales de profesores, alumnos y padres antes de elaborar políticas y estrategias de mitigación;
- El desarrollo de tecnologías de aprendizaje mixto que maximicen las ventajas de los métodos de aprendizaje presenciales y de base tecnológica para mejorar los resultados generales del aprendizaje y la adopción de directrices claras que ayuden a la adopción progresiva del aprendizaje digital, especialmente en las zonas donde los alumnos tienen poco acceso;
- Actualizar la licencia de radio comunitaria del Servicio de Banda Ancha Educativo (EBS) para que adquiera carácter nacional, así como la infraestructura y el equipo existentes, mediante la participación de socios y del sector privado para ampliar la cobertura y el alcance, dado que la radio es el modo más viable de difusión de la enseñanza a distancia en Zambia;
- Desarrollar contenidos adecuados para la difusión televisiva que se incluyan en el sistema nacional de difusión. Depender de los descodificadores proporcionados por el sector privado es una barrera y un mecanismo de exclusión para los necesitados y desfavorecidos;
- Desarrollo de un contenido de aprendizaje digital inclusivo alineado con el currículo nacional en colaboración con las partes interesadas en la educación. Los contenidos deben ser accesibles para los niños con discapacidad, por ejemplo, incorporando el lenguaje de signos, audios, letras más grandes y braille; y
- Optimización de las plataformas e interfaces de aprendizaje para el uso de teléfonos móviles, dado que éstos son los dispositivos más utilizados por profesores, padres y alumnos para acceder a Internet.

Como resultado de las intervenciones de ZANEC, hay conversaciones en curso con los miembros del Parlamento y los reguladores para poner la enseñanza a distancia a disposición de todos los estudiantes. Se está dialogando con los proveedores de servicios sobre cómo hacer accesible el aprendizaje digital a través de costes reducidos o de una tarifa cero. El gobierno, la sociedad civil, las escuelas, los padres y los socios se han asociado para establecer de forma efectiva mecanismos que mitiguen los efectos de la pandemia del COVID-19 en el sector educativo, garantizando en particular que nadie se quede atrás. Teniendo en cuenta las diversas preocupaciones que se plantearon antes y después de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (TES), es necesario que Zambia aumente su presupuesto educativo según las mejores prácticas regionales e internacionales, aumente su interacción con las partes interesadas en el sector de la educación, formule y aplique una política de EduTech eficaz y completa, aumente la distribución de aparatos tecnológicos, mejore su infraestructura de Internet y capacite a los profesores, alumnos y padres en el uso de las TIC y los aparatos relacionados.

Fuente: Los resultados de la investigación incluidos en este cuadro fueron presentados por Ivy Mutwale, de la Coalición Nacional de Educación en Zambia (ZANEC), en el Seminario de Investigación sobre el Aprovechamiento de la Tecnología Educativa, celebrado en Johannesburgo el 27 de septiembre de 2022. Véase Campaña Mundial por la Educación (2022). *Informe del seminario de investigación: Aprovechamiento de la tecnología educativa como respuesta a COVID-19 en 7 países africanos*. Informe redactado por Tendaishe Tlou y Khuselwa Mxatule. Johannesburgo.

Aunque las múltiples dimensiones de la brecha digital son más frecuentes y están más extendidas en los países del Sur, como se ilustra con el caso de Zambia, también es importante reconocerlas y abordarlas en los países del Norte. Datos recientes sobre el Reino Unido, por ejemplo, revelan que los niños y jóvenes de familias negras y asiáticas no sólo tuvieron dificultades para acceder a los dispositivos tecnológicos, sino también para acceder a una conexión a Internet fiable para asistir a la enseñanza en línea durante el cierre de escuelas provocado por COVID-19 (Coleman, 2021). Como se ilustra en el Cuadro 7, se identificaron problemas similares en el caso de Georgia.

Cuadro 7: La brecha digital en Georgia

La pandemia del COVID-19 exacerbó la brecha digital en Georgia. Aunque se considera que la penetración de las tecnologías de la información es buena en el país (Banco Mundial, 2022), en marzo de 2020, el 12% (63.272 estudiantes) no tenía acceso a Internet, y el 14% no tenía ordenador en casa (Ministerio de Educación, 2020). En general, el 88% de los estudiantes tenía acceso a Internet fijo y el 53% a Internet móvil (Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Deportes de Georgia, 2020). El acceso a Internet difería según el lugar de residencia y el estatus socioeconómico: mientras que el 94% de los estudiantes que vivían en la ciudad podían utilizar Internet, esta cifra solo alcanzaba el 75% en las zonas rurales. Si se observan los datos teniendo en cuenta el estatus socioeconómico y la pertenencia étnica de los estudiantes, el 48% de los estudiantes de familias con bajos ingresos no tienen acceso a Internet (Mizunoya, y Mishra, 2020). Esta cifra es del 35% para los estudiantes de etnia azerbaiyana (UNICEF, 2020).

Autores: George Chanturia y Meri Kadagidze, Coalición de Educación en Georgia

En general, al ignorar la exclusión de las familias de bajos ingresos y de los grupos étnicos minoritarios en las economías de ingresos medios y altos, la comunidad internacional no sólo está perpetuando la idea de los países en desarrollo “tan necesitados”, sino que también deja sin atender las necesidades educativas de esos millones de niños y jóvenes que viven en esos contextos.

4. Educación en situaciones de emergencia y crisis¹⁰

Los conflictos, las catástrofes y las emergencias relacionadas con el cambio climático se han convertido en parte de la vida cotidiana de millones de estudiantes, tanto en los países del Sur como en los del Norte, a pesar de que 115 países han firmado la [Declaración sobre Escuelas Seguras](#) para protegerlas durante un ataque militar. En muchos países, entre los que Bangladesh y Somalia son sólo dos ejemplos dignos de mención, los conflictos y las emergencias relacionadas con el clima interactúan constantemente, perturbando el derecho a la educación de los residentes locales, los desplazados internos y los solicitantes de asilo (véase Oberg, Hodges y Masten, 2021; Shohel, 2022). Aunque están relacionadas, la interrupción de la educación en estos dos países responde a dinámicas diferentes. Mientras que en Bangladesh se asocia en gran medida a las barreras financieras para que los refugiados Rohingya puedan pagar las tasas escolares, así como a las barreras legales y lingüísticas para acceder a la educación (Mahmud y Nalifa, 2020), en Somalia el hambre así como el reclutamiento forzoso de niños y jóvenes por parte de las fuerzas armadas ilegales y en muchos casos su radicalización, están detrás del importante abandono escolar (véase Burde, Lahmann & Thompson, 2019).

10. Esta sección se basa en el apartado La educación en situaciones de emergencia: Viejas y nuevas desigualdades que comprometen el derecho a la educación de los afectados por las emergencias, redactado por Luis Eduardo Pérez Murcia y Vernor Muñoz Villalobos para el Documento Sectorial del Grupo de Interés de Educación y Academia (EASG) FPAN 2022. Sin embargo, se han perfeccionado los principales argumentos y se han añadido nuevas evidencias y ejemplos.

Aunque los conflictos, la violencia y el cambio climático afectan al derecho a la educación de todos los alumnos y, de hecho, de familias y comunidades enteras, los datos relativos a Afganistán, Myanmar y Pakistán (véase el Cuadro 8) sugieren que las mujeres, las niñas, los alumnos con discapacidades y los de origen refugiado suelen estar entre los más afectados.

Cuadro 8: Los grupos marginados y desfavorecidos se ven afectados de forma desproporcionada en las situaciones de emergencia y crisis: Ejemplos de la región de Asia-Pacífico

El cambio climático es una amenaza existencial para las personas y el planeta. Asia-Pacífico es más vulnerable al cambio climático que el resto del mundo y la región ya se enfrenta a sus impactos, como el aumento de las temperaturas, la subida del nivel del mar, el empeoramiento de los desastres por inundaciones y sequías, y la disminución de la diversidad biológica (PNUD, 2019; Fetzek y McGinn, 2020). Existen riesgos para la seguridad hídrica, alimentaria, energética y económica que pueden intensificar la inestabilidad y los conflictos en los países frágiles (El Correo de la UNESCO, 2018). Los grupos marginados y desfavorecidos experimentarán de forma desproporcionada un empeoramiento de los impactos y es su educación la que se verá más afectada.

Pakistán, por ejemplo, emite menos del 1% de las emisiones de gases de efecto invernadero del mundo, pero ocupa el octavo lugar en la lista de países más afectados por fenómenos meteorológicos extremos del Índice de Riesgo Climático Global (Eckstein, Künzel y Schäfer, 2021; PCE, 2022). Esto probablemente afectará a las niñas y mujeres, los niños, los agricultores, los migrantes, los desplazados internos y las comunidades costeras más que a otros grupos (FICR, 2021; PCE, 2022). Lamentablemente, no hay ninguna iniciativa gubernamental para abordar la degradación del medio ambiente. Se recomienda encarecidamente aprovechar la educación mejorando el currículo para “incluir intervenciones de concienciación en torno al cambio climático y ofrecer soluciones inteligentes para el clima que sean buenas para la salud humana y el bienestar medioambiental simultáneamente” (PCE, 2022). Sin embargo, reconoce que muchos niños y jóvenes están fuera de la escuela debido a los impactos relacionados con el cambio climático.

Además de los problemas planteados por el cambio climático y otras emergencias, algunos países de la región, como Myanmar y Afganistán, se enfrentan a conflictos. El cambio climático es uno de los motores de los conflictos y un impedimento para los esfuerzos de consolidación de la paz, y la literatura existente muestra complejas intersecciones entre el cambio climático y otras crisis (UNOCHA, 2016; Mercy Corps, 2021; Walker, Glasser y Kambli, 2012). El cambio climático ejerce presión sobre los recursos naturales. Si a ello se suman las presiones económicas y políticas, la dinámica de los conflictos puede aumentar. Myanmar está sufriendo en estos momentos una toma de poder militar (TCF, 2021). Las fuerzas de la Junta “han matado a más de 2.000 civiles, han detenido a más de 14.000, han desplazado a más de 700.000, haciendo que el número de desplazados internos supere ampliamente el millón, y han hundido al país en una crisis económica y humanitaria” (ACNUR, 2022a). Las escuelas son bombardeadas, los niños son asesinados, los jóvenes son detenidos y los profesores son amenazados y arrestados (TCF, 2021). De los 14 millones, se estima que 12 millones de niños y jóvenes de Myanmar no han tenido acceso a la educación.

También hay cuestiones de género provocadas por los impactos del cambio climático, los conflictos y otras crisis. En Afganistán, 3,7 millones de niños están sin escolarizar, es decir, el 42% de la población en edad escolar, de los cuales las niñas representan el 60% de los niños sin escolarizar (ANEC, 2021). El Talibán tomó el control del país en agosto de 2021 y desde entonces ha restringido la libertad, revirtiendo su promesa anterior y prohibiendo que las niñas continúen su educación. Las mujeres y las niñas afganas no podrán adquirir habilidades fundamentales que podrían conducir a oportunidades de empleo y a la independencia personal y financiera (ASPBAE, 2022a). Algunas están huyendo a otros países en busca de seguridad y otras siguen desplazadas internamente por el país. El país también se enfrentó a violentas inundaciones repentinas que destruyeron vidas, cultivos y hogares (MPI, 2022).

Las emergencias relacionadas con el clima y los conflictos tienen una serie de impactos directos e indirectos en la educación. Myanmar y Afganistán se encuentran entre los países con las tasas más bajas de finalización de la educación secundaria en la región y presentan las mayores disparidades en el acceso a la educación (ASPBAE, 2022b). Los fenómenos relacionados con el cambio climático pueden dañar gravemente las escuelas, los centros de enseñanza y las infraestructuras esenciales. También pueden provocar un aumento de las tasas de abandono y absentismo escolar, el empeoramiento de la salud mental y el bienestar, y la interrupción del aprendizaje. Las guerras y los conflictos violentos provocan hambrunas, desnutrición, brotes de enfermedades, estrés mental y traumas, y trampas de pobreza. Tanto los fenómenos del cambio climático como los conflictos se cobran vidas y medios de subsistencia y provocan desplazamientos y migraciones masivas.

Autores: Raffiela Lae Santiago y Rene Raya, Asociación Asia - Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos (ASPBAE), basado en los informes de la sociedad civil sobre el ODS 4 elaborados por los miembros de la coalición ASPBAE.

Junto con los conflictos, las catástrofes y las emergencias relacionadas con el cambio climático, la pandemia global en curso y el consecuente cierre de escuelas y universidades en todo el mundo han afectado aún más al derecho de las personas a la educación (véase Karalis, 2020; Sahlberg, 2021). La experiencia cotidiana de ir a la escuela/universidad se suspendió temporalmente para más de mil millones de alumnos (Onyema et al, 2020), y para muchos, la reapertura de la infraestructura educativa no significó el regreso a las aulas (Moscoviz & Evans, 2022). Al igual que en el caso de las emergencias relacionadas con el clima y los conflictos que hemos comentado anteriormente, las niñas y las mujeres, los estudiantes con discapacidades, las personas que viven en zonas remotas, las familias con bajos ingresos, así como los estudiantes de procedencia migratoria o refugiados, se encuentran entre los más afectados por la pandemia. Lo que indica la exclusión de estos grupos sociales es que las repercusiones negativas de la pandemia en la educación están lejos de estar distribuidas por igual (Murat y Bonacini, 2020). Como también se ha observado antes de la pandemia (Banco Mundial, 2018; OCDE, 2019; Rogers y Sabarwal, 2020), quienes han sido excluidos en gran medida de los beneficios del desarrollo y el crecimiento económico, y quienes han sido históricamente marginados y discriminados, como las niñas y las mujeres en sociedades como Afganistán (Shayan, 2015; Aroojie y Burridge, 2020), Kenia y Nigeria (Moscoviz y Evans, 2022), han sido los más afectados negativamente por la pandemia. Lo que revelan estos estudios y las evidencias recogidas por los miembros nacionales de la CME (véanse los Cuadros 9, 10 y 11) es que se entrecruzan múltiples formas de desventaja. De hecho, el género, la etnia, la edad, el origen socioeconómico y el lugar de residencia, entre otros marcadores y estructuras sociales, influyen en el impacto de las crisis en el bienestar de los estudiantes (Tarricone, Mestan y Teo, 2021) y en la distribución de las oportunidades y las competencias educativas (Blundell et al, 2021).

Cuadro 9: La intersección de múltiples crisis en Somalia y Yemen

Los conflictos prolongados y las hostilidades siguen afectando a los niños y jóvenes de la región de Oriente Medio y Norte de África. Para 2022, el número de desplazados internos y refugiados se estima en 19,9 millones y se espera que la cifra aumente debido a las emergencias que se están produciendo en la región.

En Yemen, en cuanto a los años 2020-2021, GCPEA informó de 48 ataques a escuelas, 49 escuelas fueron utilizadas con fines militares y 24 incidentes de ataques a la educación superior. Más del 60% de los niños cuyas escuelas fueron atacadas en el mismo período abandonaron las escuelas y el número de niños que dejaron la escuela debido al conflicto en curso ha alcanzado los dos millones. El cierre de escuelas por la pandemia de COVID-19 afectó a las oportunidades escolares de 5,8 millones de niños, entre marzo y octubre de 2020.

En Somalia, el conflicto agravado por otras crisis agudas, incluidas las inundaciones estacionales y una plaga de langostas durante los años 2020-2021, han dejado a aproximadamente 3 millones de somalíes viviendo en condiciones de desplazamiento, y muchas niñas y niños se han visto obligados a vivir y aprender en campos de refugiados, aparentemente en tiendas de campaña separadas, sin una infraestructura escolar adecuada y sin profesores (véanse las fotos 1 y 2 a continuación). Entre 2019 y 2020 los casos de violencia sexual relacionados con el conflicto aumentaron casi un 80%. Antes de la pandemia, más de 3 millones de niños estaban fuera de la escuela debido al conflicto, la pobreza y otros obstáculos. Tras el cierre de escuelas relacionado con la pandemia, se calcula que un millón de niños más dejaron la escuela (Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques, GCPEA, 2022).



Foto 1: Niñas desplazadas internas aprendiendo en el Centro Educativo Ibnu Abbas en el distrito de Kahda en Mogadiscio, Somalia. Foto cortesía de la Coalición de Educación para Todos en Somalia.



Foto 2: Niños desplazados internos aprendiendo en el Centro Educativo Ibnu Abbas en el distrito de Kahda en Mogadishu, Somalia. Foto cortesía de la Coalición de Educación para Todos en Somalia.

Autores: Rand Wahsh y Refat Sabbah, Campaña Árabe por la Educación para Todos (ACEA)

Cuadro 10: La intersección de múltiples crisis en Estados Unidos

Las crisis relacionadas con el clima, como la tormenta de invierno en Texas, los incendios forestales en la Costa Oeste y, entre otros, las inundaciones en California y Luisiana, han dejado un impacto significativo en el cierre de escuelas (Gallagher, 2021), ya que Estados Unidos experimentó un récord de 20 desastres meteorológicos o climáticos que provocaron al menos mil millones de dólares en daños en 2021 (Smith, 2022). Por ejemplo, más de 45.000 estudiantes de Luisiana no pudieron ir a la escuela en 2021 debido al huracán Ida, y como la crisis climática sigue afectando a los Estados Unidos, las escuelas de todo el país están teniendo que cerrar, afectando a más de 1,1 millones de estudiantes sólo en 2021 (Gallagher, 2021).

Además, la actual pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto devastador en el sistema educativo del país. La pandemia de los últimos dos años ha provocado el cierre de escuelas en todo el país, lo que ha dejado efectos negativos y duraderos en los estudiantes, sus familias, los profesores, los profesionales de apoyo a la educación y los dirigentes educativos. Una evaluación reciente descubrió que los resultados de los exámenes de los niños de 9 años han descendido considerablemente en matemáticas y lectura, los más bajos desde 1990, puesto que los estudiantes intentan recuperar la pérdida de aprendizaje (Centro Nacional de Estadísticas de Educación, 2022). Y lo que es más preocupante, las diferencias en las puntuaciones de los exámenes entre los alumnos de las escuelas primarias de baja y alta pobreza crecieron aproximadamente un 20% en matemáticas y un 15% en lectura a lo largo del curso académico 2020-2021, según una investigación de la Institución Brookings (Kuhfeld et al., 2022). Además, muchos profesores abandonaron la profesión como resultado de la falta de apoyo y financiación, exacerbada a lo largo de la pandemia. De hecho, se han producido varias huelgas de profesores al inicio del curso escolar 2022-2023 (Wolf, 2022), en las que los profesores exigen más salario, financiación para las escuelas y recursos para sus aulas con el fin de ayudar a los estudiantes a cerrar su brecha de aprendizaje.

Autora: Stephanie Peña, Campaña Mundial por la Educación - EEUU.

Además, lo que se puede argumentar es que las emergencias humanitarias arraigadas a largo plazo y la pandemia sanitaria en curso plantean retos importantes para que los países avancen hacia el ODS4 y protejan y garanticen efectivamente el derecho de todos a la educación. Como se ilustra con el caso de Georgia (véase el Cuadro 11), las emergencias hacen que la educación (presencial) no esté disponible temporalmente para todo tipo de alumnos y, en algunos casos, como ya se ha subrayado, los que pertenecen a las comunidades más desfavorecidas nunca vuelven a la escuela/universidad/centros educativos. Como ha señalado Baytiyeh (2018: 215) en el análisis de los cierres de escuelas tras los peligros relacionados con el cambio climático, como los terremotos, los huracanes y las inundaciones, “cuanto más tiempo estén los niños fuera de la escuela, menos probable será que vuelvan”.

Cuadro 11: La intersección de múltiples crisis en Georgia

El sistema educativo georgiano ha atravesado varias crisis de gran magnitud durante las dos últimas décadas (Chanturia, et.al, 2020). En 2008, como resultado de la guerra ruso-georgiana, 55 instituciones educativas fueron destruidas o dañadas por acciones militares y 171 escuelas fueron utilizadas como refugios para desplazados internos. El número de niños desplazados se estimó en 28.028 junto con los 9.500 profesores de escuela desplazados. Se preveía que muchos de estos niños se enfrentarían al riesgo de abandono escolar, fracaso académico y trastornos postraumáticos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008). Sin embargo, no se ha llevado a cabo la evaluación del impacto a medio y largo plazo y aún no se han desarrollado servicios de salud mental a gran escala para los niños de las zonas afectadas por la guerra.

La segunda mayor perturbación del sistema educativo georgiano fue causada por el COVID-19. El país tuvo que interrumpir temporalmente la enseñanza presencial durante casi 43 semanas, desde marzo de 2020 hasta junio de 2021 (Kadagidze, 2021). En respuesta a la pandemia, el gobierno georgiano ofreció servicios gratuitos de Microsoft Teams a todos los estudiantes y profesores, puso en marcha el Programa de Televisión Escolar, también conocido como “Teleskola”, en colaboración con la Radiodifusión Pública de Georgia, y desarrolló y difundió los recursos electrónicos a través de plataformas en línea. Sin embargo, el proceso estuvo más orientado a las cuestiones técnicas y a la continuidad de la educación que a la calidad, así como al fortalecimiento y apoyo a las escuelas en cuanto al desarrollo de las acciones correctivas oportunas (Kadagidze, 2021; Kobakhidze y Eradze 2022).

El acceso limitado a Internet y a dispositivos de calidad dejó a algunos estudiantes sin acceso a la educación a distancia (MoES, 2020; Chanishvili, 2020; Mizunoya, y Mishra, 2020) y muchos profesores carecían de las habilidades pedagógicas en línea para impartir lecciones de calidad. Según las discusiones de grupos focales llevadas a cabo con profesores y padres, mientras los profesores utilizaban plataformas en línea como Microsoft Teams, intentaban “reflejar” (copiar) las lecciones tradicionales, lo que hacía que los estudiantes se frustraran y profundizaran en sus lagunas de conocimiento (Kadagidze 2021).

Aunque no se ha realizado ninguna evaluación formal sobre el impacto del COVID-19 en los resultados del aprendizaje, la evidencia internacional predice que los estudiantes experimentarán las principales pérdidas de aprendizaje y de ingresos (Banco Mundial 2022). La evidencia local ya indica la privación de habilidades en lectura y matemáticas, especialmente en el nivel primario y secundario inferior (Banco Mundial, 2022; Kadagidze, 2021).

Autores: George Chanturia y Meri Kadagidze, Coalición de Educación en Georgia

Además, la reconstrucción de las escuelas, ya sea por la guerra, como en el caso de Somalia, Yemen, Georgia o la actual guerra en Ucrania, por nombrar sólo algunos ejemplos, o por los desastres y acontecimientos relacionados con el cambio climático en contextos como Haití, Nepal o Australia, lleva un número considerable de años, sino décadas. Sin embargo, mientras que en las economías ricas los recursos financieros pueden asignarse regularmente en unos pocos años para garantizar la vuelta a la escuela en condiciones de seguridad, los niños y jóvenes de contextos como el de Nepal llevan varios años esperando para volver a la escuela (véase Westoby, Wilkinson y Dunn, 2021). En resumen, la riqueza del país, así como su posibilidad de aplicar respuestas rápidas y sostenibles a las emergencias, desempeñan un papel fundamental para garantizar el acceso a la educación y el aprendizaje. Por lo tanto, como subraya la CLADE en el Cuadro 12, es urgente adoptar medidas financieras adicionales, como la tributación progresiva para aumentar el tamaño de los presupuestos de educación, así como la cooperación internacional, para apoyar a los países de bajos ingresos a reconstruir sus sistemas educativos tras las emergencias.

Cuadro 12: Educación en situaciones de emergencia en América Latina y el Caribe

América Latina y el Caribe (ALC), la región más desigual del mundo, vive situaciones de conflicto y emergencia que constituyen verdaderos obstáculos para lograr una vida digna para sus ciudadanos. La región tiene la tasa de homicidios más alta del mundo, más del doble que cualquier otra región (UNICEF, 2021). En este contexto de violencia, al menos 4.091 mujeres fueron víctimas de femicidio en 2020 (CEPAL, 2021). Esta situación y los altos índices de pobreza han llevado a la migración forzada por rutas peligrosas en las que los niños, niñas y adolescentes están expuestos a todo tipo de violaciones de derechos y riesgos para su vida. En cuanto a los temas ambientales, ALC es la región con mayor concentración de conflictos ambientales; cuatro de los diez conflictos más violentos del mundo se encuentran en Brasil, Honduras y Guatemala (EJAtlas, 2020). Además, 34 millones de personas en toda la región se vieron afectadas por fenómenos naturales en los últimos 20 años (ONU, 2020, véase EJAtlas, 2020).

Por otro lado, la subregión de Centroamérica está experimentando una expansión de las pandillas callejeras y de las redes de narcotráfico, lo que tiene un impacto directo en la trayectoria de vida de los jóvenes (ONU, 2019). En países como Colombia y Perú, por citar solo dos ejemplos en la región, las redes asociadas a delitos como la trata de personas, el tráfico de cocaína, la venta de armas y otros, impactan significativamente a las comunidades rurales e indígenas y a las poblaciones que viven en sectores urbanos de bajos ingresos. En Venezuela se han registrado alrededor de 93 mil protestas entre 2011-2021 por derechos económicos y sociales (OVCS, 2021).

La pandemia del COVID-19 ha exacerbado las desigualdades estructurales y ha generado la peor crisis educativa de la región en toda su historia contemporánea. Fue la región que más tardó en abrir sus escuelas, dejando a 114 millones de estudiantes sin escolarización presencial (UNICEF, 2021). Las consecuencias incluyeron un mayor riesgo de abuso y explotación sexual, tráfico y problemas psicosociales en niños y adolescentes (ONU Mujeres, 2020). Además, como ilustran las fotos 3 y 4, la reapertura de las escuelas no significó que todo volviera a la “normalidad”. La toma de temperatura y el distanciamiento social se convirtieron en prácticas habituales en los entornos escolares.



Foto 3: Un profesor tomando la temperatura a un alumno en una escuela brasileña. Foto cortesía de Camila Lima, Agência Brasil.



Foto 4: Observación de la distancia social. Fotografía cortesía de Fabiane de Paula, Agência Brasil.

En este contexto, es cada vez más necesario reforzar el desempeño de los sistemas educativos en situaciones de emergencia. La educación debe ser reconocida como una de las primeras medidas de protección integral en las emergencias humanitarias que, al proporcionar apoyo físico y psicosocial, puede salvar vidas. Cuando los niños y jóvenes están en un entorno de aprendizaje, se reduce el riesgo de que sean reclutados por bandas o grupos armados; y en el caso de las niñas y adolescentes, las protege de la violencia y la explotación sexual. También proporciona a la comunidad educativa una sensación de normalidad en las rutinas, estructura y esperanza para el futuro.

Es fundamental garantizar la continuidad educativa y, para ello, es primordial garantizar una inversión pública suficiente y sostenida en los sistemas educativos públicos. Sólo con una inversión suficiente y sostenible los estudiantes podrán contar con espacios temporales, dotados de infraestructura básica, materiales impresos, tecnologías nuevas y tradicionales que faciliten su proceso educativo y que se adapten a las características de la emergencia y a sus necesidades educativas. Esta inversión también es fundamental para promover una formación de los profesores que incluya nociones de cuidado y supervivencia para crear espacios seguros donde los alumnos puedan comunicar sus sentimientos y preocupaciones, así como un apoyo psicosocial para los propios profesores. Por último, es fundamental la orientación de todo el sistema educativo hacia el respeto de los derechos humanos, la justicia social y la cultura de la paz; la educación desempeña un papel fundamental en la reconstrucción del tejido social y la prevención de nuevos conflictos, con vistas a promover una vida digna y libre de violencia para todos.

Autoras: Giovanna Modé y Gabriela Arrunátegui, CLADE.

Estrechamente relacionada con la cuestión de la planificación y la financiación suficiente y sostenible para hacer frente a los múltiples impactos de las emergencias en los sistemas educativos, es la posibilidad de garantizar el personal cualificado para impartir educación incluso sin infraestructura escolar. Se espera que los países con lagunas ya existentes en la provisión de personal docente y de apoyo en la educación se enfrenten a más desafíos para garantizar la educación de todos los estudiantes después de una emergencia. Como muestra Pérez Murcia (2014) en el caso de Colombia, el personal docente carece a menudo de las calificaciones requeridas para atender las múltiples necesidades de los estudiantes que tienen experiencia de primera mano de múltiples formas de violencia y que han sido desplazados por la fuerza. En este caso, el reto no sólo está relacionado con la provisión de infraestructuras adecuadas, como instalaciones escolares, pupitres y sillas, libros y material pedagógico. El reto es también proporcionar formación a los profesores y apoyo emocional a las familias, a los estudiantes y, en general, a todos los que desempeñan un papel en la educación. Más allá de hacer que la educación esté disponible, la accesibilidad es un desafío crítico para garantizar el derecho a la educación de quienes viven en situaciones de emergencia. La discriminación y la exclusión dominan las narrativas de las poblaciones desplazadas y la escuela, las universidades y los institutos de formación profesional a menudo no combaten el racismo y la discriminación racial dentro de los sistemas educativos (Block y Hirsch, 2017; Onsando y Billet, 2017). Como ha demostrado Baak (2019) en el caso de los estudiantes de origen sursudanés en las escuelas australianas, el racismo y la exclusión forman parte de la experiencia escolar cotidiana de los refugiados. El racismo es a menudo

sistemático y moldea las relaciones entre “compañeros”, profesores, la escuela y toda la comunidad. Experiencias similares de discriminación, racismo y exclusión son a menudo experimentadas por múltiples comunidades de migrantes y refugiados como muestra el estudio de Cadenas (2018) en el caso de los venezolanos en los Estados Unidos. Estrechamente relacionado, los estudiantes de origen inmigrante y refugiados a menudo se encuentran en una posición en la que debido a la percepción de las comunidades locales de ellos como víctimas vulnerables o amenazas a la integridad económica y cultural del llamado país “de acogida”, la educación obstruye en lugar de crear sus oportunidades de movilidad social (véase Lems, 2020). En resumen, la implicación de estos ejemplos es que los responsables políticos deberían adoptar marcos políticos integrales que, en primer lugar, reconozcan la diversidad como un elemento que enriquece a las comunidades educativas y, posteriormente, promuevan la inclusión de los estudiantes de origen inmigrante en los sistemas educativos. Este es, sin duda, un requisito previo para que los países avancen hacia la consecución del ODS 4.

Hacer que la educación sea aceptable en términos de calidad y contenido es también fundamental en contextos de emergencia. Educación no Puede Esperar (2022) estima que aproximadamente 222 millones de niños en edad escolar se ven afectados por las crisis, de los cuales 78,2 millones no están escolarizados; 119,6 millones no alcanzan las competencias mínimas en matemáticas y lectura a pesar de asistir a la escuela; y 24,2 millones de niños alcanzan las competencias mínimas en estas áreas pero siguen afectados por las crisis. Las cifras se vuelven aún más preocupantes cuando se examinan por niveles educativos. En la Atención y Desarrollo de la Primera Infancia (ECCD), por ejemplo, UNICEF (2019) estima que el 23% de los niños en edad preescolar del mundo (más de 82 millones) viven en 33 países afectados por emergencias. La matrícula bruta para la ECCD en estos países representa solo el 31%, mientras que la tasa media mundial representa el 50%. Las tasas de matriculación en la educación primaria, secundaria y superior son también considerablemente bajas: 68%, 34% y 5%, respectivamente (ACNUR, 2022). La tasa de matriculación en la educación superior para los refugiados está muy por debajo de la media mundial del 40%.

Aunque se espera que la provisión de una ECCD de calidad tenga un impacto significativo en el bienestar y la capacidad de aprendizaje de todos los niños, incluidos los afectados por emergencias, rara vez se garantiza para la población de inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo (véase Bove & Sharmahd, 2020). De hecho, existe una brecha significativa entre el reconocimiento legal del derecho a la educación de las personas desplazadas y los refugiados y su inclusión efectiva en los sistemas educativos (Pérez Murcia, 2014; Dryden-Peterson, 2015; O'Rourke, 2015) y una falta de atención académica y política a las necesidades específicas de los niños en la ECCD. Esas desigualdades y desafíos políticos se han vuelto aún más críticos debido a la actual crisis sanitaria. Investigaciones recientes sugieren que las perturbaciones creadas por la pandemia y los posteriores bloqueos de la ECCD probablemente ampliarán aún más las desigualdades existentes. Esto se debe a que las familias de bajos ingresos tienen dificultades para proporcionar el entorno de aprendizaje necesario para que los niños amplíen sus habilidades cognitivas, sociales y culturales (Kim et al, 2021). Además, muchas familias no tienen tiempo ni ingresos para realizar actividades que estimulen las habilidades sociales y cognitivas de sus hijos (Pattnaik y Jalongo, 2021). También cabe destacar que la perturbación causada por la pandemia no sólo ha afectado a los niños y a los padres. Los educadores de la primera infancia también han visto afectada negativamente su salud física y mental y, en muchos casos, sus finanzas (Swigonski et al, 2021; Eadie et al, 2021), y el aprendizaje en línea está lleno de dificultades que muchos de ellos no pueden predecir ni abordar con éxito (Steed, Leech & Shifting, 2021).

Por lo tanto, para afrontar los múltiples desafíos que plantean las emergencias para garantizar una educación de calidad para todos, se requiere tanto una comprensión profunda de las múltiples dimensiones de la exclusión de los refugiados, incluidas las barreras legales, financieras y lingüísticas, así como los prejuicios, el racismo y la discriminación, como la adopción de marcos políticos integrales para abordar estos problemas y sus impactos. Entre otros aspectos decisivos que influyen directamente en la calidad de la educación y el rendimiento de los estudiantes (Belot y James, 2011; Broton, Weaver y Mai, 2018), los marcos políticos deberían incluir las comidas escolares. En los países de la región de Oriente Medio y Norte de África, por ejemplo, la suspensión de los programas de comidas escolares demostró ser un obstáculo importante para la educación de los niños y los jóvenes. Egipto, Mauritania, Marruecos y Somalia fueron miembros fundadores de la Coalición de Comidas Escolares, una iniciativa internacional lanzada para ampliar los programas de comidas escolares, con el fin de reforzar la recuperación de la pandemia del COVID-19 (EFSD, 2022). Aunque los programas de comidas escolares fueron identificados como intervenciones altamente efectivas para apoyar a los niños y jóvenes en todos estos contextos, los programas fueron suspendidos¹¹.

11. Las evidencias para la región MENA en este párrafo fueron proporcionadas por Rand Wahsh y Refat Sabbah, de la Campaña Árabe por la Educación para Todos (ACEA).

Además, las políticas educativas que pretenden mejorar la calidad de la educación en situaciones de emergencia deberían asignar recursos financieros para cerrar la brecha de profesores, que se estimó en 69 millones en 2016 (Banco Mundial, 2018), y garantizar su formación adecuada para trabajar con estudiantes que huyeron de desastres, conflictos y violencia. Los datos indican que los profesores que trabajan en situaciones de emergencia, sobre todo en entornos de refugiados, se enfrentan a condiciones de trabajo más desiguales y, más que a menudo, carecen de cualificaciones docentes y oportunidades de desarrollo profesional. En Yemen, por ejemplo, dos tercios de los profesores no habían recibido pagos regulares de salarios desde 2018¹².

En términos más generales, los profesores de origen refugiado se enfrentan sistemáticamente a desigualdades. A menudo no se les incluye en la planificación nacional y, por lo tanto, no se asignan recursos para contratarlos y mejorar sus condiciones de trabajo y de vida. Además, los salarios de los profesores siguen siendo comparativamente bajos en la mayoría de los países y aún más bajos en los entornos de refugiados, donde, según la Cumbre sobre la Transformación de la Educación de las Naciones Unidas (2022), los profesores a menudo cobran con retraso o no cobran en absoluto. Esto sin mencionar que los profesores, especialmente las profesoras, son a menudo víctimas de violencia y acoso sexual en las zonas de conflicto (GCPEA, 2022).

También debe darse prioridad a nuevos métodos de enseñanza para adaptar las escuelas y, en general, el conjunto de los sistemas educativos a las necesidades específicas de todos los alumnos, incluidas las personas con discapacidad (véase el Cuadro 13), los grupos étnicos minoritarios y, entre otros, las personas que se desplazan y las que viven en condiciones materiales precarias y de inestabilidad política. Más concretamente, los sistemas educativos deben adaptarse a las necesidades específicas de todos los diferentes grupos sociales cuyo derecho a la educación se ve afectado por las emergencias. Los estudiantes afectados por la guerra, el cambio climático y las emergencias relacionadas con las catástrofes, por ejemplo, no sólo necesitan volver a un entorno escolar seguro. También necesitan que el entorno escolar tenga en cuenta las múltiples formas en que sus vidas se han visto alteradas por las emergencias. Como han demostrado Sapkota y Neupane (2021) en su análisis de las repercusiones del terremoto de 2015 en Nepal en su sistema educativo, los estudiantes afectados por emergencias y, por ejemplo, por la pérdida de miembros de la familia, necesitan políticas especiales que les ayuden a comprender y a navegar por esas repercusiones.

Cuadro 13: Facilitadores de inclusión de personas con discapacidad en Sudán del Sur

Aunque las personas a menudo adquieren una discapacidad como consecuencia de las crisis humanitarias y los conflictos armados, los niños con discapacidad siguen estando infrarrepresentados y desatendidos en la educación en los programas de emergencia. Educación no Puede Esperar (ECW) está dando pasos positivos para corregir esta situación, involucrando a las personas con discapacidad y a sus organizaciones en las inversiones de la ECW, y ha incluido en su marco de resultados un objetivo audaz: que el 10% de todos los niños a los que se presta asistencia tengan una discapacidad. Han animado a los beneficiarios a recopilar y analizar datos desglosados sobre las personas con discapacidad. En 2021, la ECW llegó a 34.191 niños y adolescentes con discapacidad (el 0,92% de todos los niños a los que se llegó, frente al 1,3% en 2021) (ECW, 2022), lo que eleva el total desde el inicio de la ECW a 62.274 niños con discapacidad (el 0,90% desde el inicio), frente al objetivo de la ECW del 3% para el período 2018-2021. Se necesitan considerablemente más inversiones y conocimientos técnicos de organizaciones como Light for the World y Humanity and Inclusion. En Sudán del Sur, por ejemplo, los facilitadores de inclusión de personas con discapacidad (DIF) están apoyando a los profesores para que incluyan a los estudiantes sordos y con problemas de audición. Los facilitadores están llevando a cabo actividades de sensibilización y formando a alumnos y profesores en el lenguaje de signos.

Autora: Nafisa Baboo, Light for the World

12. Ibid.

5. Financiación de la educación

La pandemia del COVID-19 y la consecuente crisis financiera han hecho mucho más visibles las profundas desigualdades estructurales que caracterizan a nuestras sociedades y a nuestros sistemas educativos. Mientras que algunos países pueden pasar al aprendizaje en línea en cuestión de meses, otros no disponen de electricidad, dispositivos electrónicos y conexión a Internet para impartir la enseñanza en línea. Sin embargo, la pandemia y las crisis financieras no sólo han hecho más evidentes las desigualdades educativas. También han contribuido a crear una mayor conciencia entre las partes interesadas en la educación sobre las limitaciones de la actual arquitectura de financiación de la educación para proteger y cumplir el derecho de todos a la educación. Tras los confinamientos en todo el mundo para intentar frenar la propagación del coronavirus y la consecuente recesión económica, la prestación de servicios sociales y la protección de los derechos sociales, especialmente el derecho a la educación, se han visto seriamente comprometidos en muchos rincones del mundo, sobre todo en los países de ingresos bajos y medios. Esta sección se centra en dos de los principales retos a los que se enfrentan los países y las regiones para garantizar una financiación sostenible de la educación y, por lo tanto, para avanzar hacia la consecución del ODS 4. Se trata de la asignación insuficiente de recursos nacionales para la educación y el pago del servicio de la deuda. Como se discute a continuación, y como han argumentado la Alianza TaxEd (2022) y la Red de Justicia Fiscal (2022), la tributación progresiva es probablemente la opción más eficaz para garantizar la financiación sostenible de la educación.

Insuficiente asignación de recursos nacionales para la educación

De acuerdo con el derecho internacional de los derechos humanos y el ODS 4, en vez de una mercancía que pueda comprarse en un mercado, la educación es un derecho humano fundamental. El reconocimiento de la educación como un derecho fundamental tiene implicaciones sustanciales en términos de financiación, ya que los Estados no sólo son los principales responsables de la protección y el cumplimiento del derecho a la educación, sino que también, según el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 2), tienen la obligación internacional de invertir el máximo de sus recursos disponibles para proteger y cumplir efectivamente el derecho de todos a la educación. Basándose principalmente en los casos de Georgia, Honduras, Somalia y Tanzania, esta sección analiza si los gobiernos están invirtiendo el máximo de los recursos disponibles para proteger el derecho de todos a la educación y las implicaciones de la falta de financiación sostenible para avanzar hacia el ODS 4, y cómo lo hacen.

Para empezar, el análisis de estos cuatro países revela que no están invirtiendo el máximo de recursos disponibles para garantizar el derecho de las personas a la educación ni están en camino de alcanzar las siete metas del ODS 4 para 2030. Para el periodo 2015-2021, ninguno de estos países cumplió con los parámetros globales de inversión en educación de al menos entre el 4 y el 6% del PIB y de al menos entre el 15 y el 20% de la inversión pública total. En el caso de Honduras, la asignación presupuestaria del gobierno al sector de la educación ha disminuido constantemente en los últimos siete años. Fue del 16% en 2016, del 14% en 2019 y sólo alcanzó el 13% en 2020 (Acevedo, 2022). En el caso de Georgia, el país ha estado invirtiendo menos del 4% en educación como porcentaje del PIB en cuatro de los siete años analizados. En 2021 la cifra fue de sólo el 3,29% (véase Janashia, 2022 y el Cuadro 14).

Cuadro 14: Falta de financiación sostenible para la educación: El caso de Georgia

La inversión pública de Georgia en educación, investigación e innovación es baja en comparación con los parámetros de referencia de la Unión Europea y del mundo. El gasto público total en relación con el PIB ha ido aumentando de 2015 a 2019. El gobierno se propuso aumentar el gasto en educación hasta el 6% del PIB, pero debido a la crisis, el objetivo mencionado no se ha cumplido (Janashia, 2022). Además, los fondos públicos disponibles (nacionales o regionales) varían de un sector a otro, así como entre las distintas regiones, lo que implica que la calidad y la equidad difieren considerablemente. Además, el gasto de los hogares en educación es muy elevado y aumenta las desigualdades sociales. A modo de ejemplo, los estudiantes de familias con altos ingresos tienen más probabilidades de recibir clases particulares que los estudiantes de hogares con bajos ingresos (Kobakhidze, 2018).

Como se menciona en el documento de la nueva estrategia del gobierno, es necesario reconsiderar el modelo actual de educación para proporcionar oportunidades iguales y hacer que la educación de calidad sea accesible y asequible para todos. Es evidente que las inversiones tempranas en educación son las que más beneficios aportan, sin embargo, en Georgia el gasto en educación es el más bajo para la primera infancia y la educación preescolar y, como se muestra en las fotos 5 y 6 más abajo, las escuelas de las zonas rurales y remotas están gravemente infrafinanciadas. A menudo, la educación se imparte en infraestructuras abandonadas, con instalaciones de enseñanza, calefacción y baños precarios.



Foto 5: Escuela en una zona rural de Georgia. Foto cortesía de la Coalición de Educación en Georgia.



Foto 6: Interior de la escuela. Foto cortesía de la Coalición de Educación en Georgia

Además, el modelo general de financiación de la educación (per cápita) no garantiza que las escuelas puedan acumular fondos suficientes para cumplir sus objetivos educativos y organizativos, ya que más del 70% de los fondos se dedican a los salarios de los profesores. Debido a la ausencia de medición de los resultados del aprendizaje a nivel escolar/nacional, la fórmula de financiación no incluye un componente de equidad (Banco Mundial, 2022).

El actual esquema de financiación también afecta a la calidad de la educación terciaria, ya que se basa esencialmente en el número de estudiantes y no incluye ningún componente de financiación básica y carece de incentivos de rendimiento para la modernización del sector de la educación superior (MOES, 2022, Banco Mundial 2022). Además, mientras que el 70% de la financiación de la educación terciaria cubre las tasas de matrícula y las becas para los estudiantes de grado y posgrado, sólo el 2% de los estudiantes matriculados reciben becas basadas en las necesidades (MOES, 2022). Por lo tanto, las tasas de educación terciaria siguen siendo una importante carga financiera para los estudiantes y sus familias e impiden que los estudiantes de familias con bajos ingresos continúen sus estudios. La nueva estrategia destaca que se establecerá una financiación basada en el rendimiento para las instituciones de educación superior con el fin de estimular una mejor calidad, una mayor alineación con las prioridades nacionales e incentivos de rendimiento para las instituciones y los estudiantes, así como programas sociales especiales para apoyar a los estudiantes de grupos vulnerables (MOES, 2022).

Autores: George Chanturia y Meri Kadagidze, Coalición de Educación en Georgia

La situación en Somalia es aún más grave. El país se ha enfrentado al hambre, al cambio climático y a las crisis relacionadas con los conflictos y solo ha invertido un 3,2% en promedio en educación. Con respecto al parámetro del 15 al 20%, el gobierno se ha comprometido a invertir al menos el 12% para 2019 y en términos reales solo ha invertido el 4,7%. En 2016, menos del 1% del total de la inversión social se destinó a la educación. La falta de planificación y financiación adecuada ha provocado que solo el 9% de los niños con discapacidad y solo el 22% de los niños y jóvenes de familias nómadas, que representan el 60% de la población total del país, estén matriculados en la educación (véase Suaad, 2022).

La comunidad internacional ha mejorado en parte la falta de inversión y, en el periodo analizado, Somalia ha recibido una proporción significativa de su presupuesto educativo de la ayuda internacional o de la cooperación al desarrollo. El 61% del presupuesto total destinado al sector educativo en el periodo 2016-2020 procedía de la ayuda internacional, lo que significa que la educación de los niños y jóvenes de Somalia depende en gran medida de la cooperación internacional y la ayuda humanitaria.

En Tanzania, la asignación presupuestaria del gobierno al sector educativo ha disminuido constantemente en los últimos siete años. Fue del 16% en 2017, del 14% en 2019 y solo del 13,53% en 2021. Al mismo tiempo, la proporción de la financiación extranjera en la educación ha aumentado en el mismo período. Fue del 1,8% en 2017, del 2% en 2019 y alcanzó el 7,58% en 2021. Asociada en gran medida a las estructuras patriarcales que limitan la educación de las mujeres y las niñas, a la falta de financiación y a una planificación presupuestaria con perspectiva de género, su educación sigue siendo un problema grave en el país. Aunque la política de prohibir la entrada a las escuelas a las niñas embarazadas se eliminó en 2021, en parte debido a la presión de los donantes internos, sigue existiendo una brecha de género en la distribución de los recursos financieros para la educación de hombres y mujeres. A modo de ejemplo, en 2021, el 55% de los recursos para la educación superior se invirtieron en la educación de los hombres y sólo el 45% en la de las mujeres (véase Mahangila, 2022).

La falta de inversión en educación y las consecuentes implicaciones negativas para avanzar hacia el ODS 4 y para que las personas disfruten de su derecho a la educación no son en absoluto una característica exclusiva de los cuatro países analizados anteriormente. De hecho, como se muestra en los Cuadros 15, 16 y 17, respectivamente, se trata de una tendencia común en los países de ingresos bajos y medios de la región de Asia-Pacífico, América Latina y el Caribe, y también en economías ricas como la de los Estados Unidos de América.

Cuadro 15: Desafíos clave para garantizar la financiación sostenible de la educación: Ejemplos de la región de Asia-Pacífico

La financiación de la educación es un requisito fundamental para la plena consecución del ODS 4 relacionado con la educación de calidad y las oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Sin embargo, la educación en la región de Asia-Pacífico sigue estando muy mal financiada. La región, concretamente Asia Meridional, Asia Oriental y Asia Sudoriental, es la que menos gasta en educación en comparación con las demás regiones del mundo (GEMR, 2020; Nuruzzaman y Tateno, 2021).

Incluso antes de la pandemia, la región no alcanzaba los parámetros de referencia del gasto global en educación de al menos el 4 al 6% del PIB y al menos el 15 al 20% del gasto público total. Sólo 9 de los 48 países de Asia-Pacífico alcanzaban ambos parámetros (Noguchi, 2021). En la actualidad, los consecuentes impactos de la pandemia están ejerciendo presión sobre los presupuestos educativos, lo que pone de manifiesto la urgente necesidad de abordar el déficit de financiación de la educación, dado el estrechamiento del espacio fiscal, la disminución de los ingresos gubernamentales y de los recursos internos, la caída de los presupuestos de los hogares y de las remesas, y el aumento del servicio de la deuda. Se prevé que el déficit financiero para alcanzar el ODS 4 en 2030 será de más de 100.000 millones de dólares anuales si se reduce la proporción del gasto en educación como porcentaje del PIB (UNESCO e IEU, 2021).

Muchos países han recortado sus presupuestos de educación como parte de las medidas de respuesta y recuperación del COVID-19 (BM y UNESCO, 2021). Según el informe destacado de E-Net Filipinas (2021), “se han desviado partidas presupuestarias específicas para la educación para financiar la respuesta a la pandemia”. Los fondos reasignados debían destinarse a apoyar los planes de continuidad del aprendizaje y a los alumnos marginados y las comunidades desfavorecidas, incluido el presupuesto para los programas de educación especial y alimentación escolar. Además, la financiación de la educación no tiene en cuenta la equidad y la inclusión. Una vez más, son los alumnos marginados los que se quedan atrás.

En Vanuatu, los padres tienen dificultades para pagar la educación de sus hijos, ya sea la educación formal o el nivel de educación y formación postsecundaria (KoBLE, 2022). También se descubrió que el 80% del presupuesto del Ministerio de Educación de Vanuatu se destina a las nóminas del personal, la administración y el funcionamiento, y la mayor parte del presupuesto se dirige a financiar la educación formal, dejando de lado la educación no formal y de adultos. También hay problemas en cuanto a la utilización de los presupuestos de educación, como en Nepal, donde el gobierno no asignó el 20% del presupuesto nacional al sector educativo y hay problemas de fugas, mala utilización y congelación de los fondos asignados (NCEN, 2022).

En la región de Asia-Pacífico, los ingresos procedentes de los impuestos sobre bienes y servicios disminuyeron en 21 economías y se redujeron más como porcentaje del PIB en comparación con los países de la OCDE, donde no cambiaron en promedio (OCDE, 2022). Un informe sobre los incentivos fiscales en la ASEAN reveló que los países de la región están reduciendo sus tipos del impuesto de sociedades y ofreciendo incentivos fiscales a las empresas multinacionales (VEPR, Oxfam en Vietnam, The PRAKARSA, & TAFJA, 2020). La India ha recortado los tipos del impuesto de sociedades en un 7% para las empresas, mientras que Nepal ha establecido exenciones fiscales para las empresas afectadas por la pandemia (The Economic Times, 2022; Orbitax, 2022). En Filipinas, una revisión de 2017 de los incentivos fiscales realizada por el Departamento de Finanzas estimó que se regalaron 1,12 billones de pesos (21.000 millones de dólares) en incentivos y exenciones fiscales a un grupo selecto de más de 3.000 empresas entre 2015 y 2017, una cantidad que supone más del doble del presupuesto de educación básica para el año 2017 (DOF, 2019).

También cabe destacar que la ayuda a la educación se ha estancado y se prevé que se contraiga debido a la pandemia (OCDE, 2020; BM y UNESCO, 2021; Read, 2020). La ayuda de Japón a la educación básica solo representó el 1,4% de su desembolso total de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) en 2018, muy por debajo del porcentaje medio de los Estados miembros de la OCDE/CAD, que es del 3,4% (JNNE & DEAR, 2021). En definitiva, es urgente y fundamental aumentar significativamente los recursos nacionales para la educación, principalmente mediante la aplicación de reformas fiscales progresivas y el freno a los flujos de financiación ilícitos, teniendo en cuenta que el grueso del presupuesto educativo procede de fuentes nacionales.

Autores: Raffiela Lae Santiago and Rene Raya, Asociación Asia - Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos (ASPBAE), basado en los informes de la sociedad civil sobre el ODS 4 elaborados por los miembros de la coalición ASPBAE.

Cuadro 16: Desafíos y posibles caminos para la financiación de la educación en América Latina y el Caribe

Debido a su papel clave en la realización del derecho humano a la educación, la financiación de la educación ha sido, desde la creación de la CLADE, un tema central en su agenda política.

En 2017, la CLADE lanzó su [Sistema de Monitoreo del Financiamiento del Derecho Humano a la Educación en América Latina y el Caribe](#), que analiza datos de bases de datos internacionales en 20 países de la región. Aunque los datos muestran importantes limitaciones, es posible afirmar que muy pocos países de la región han priorizado la educación en términos presupuestarios.

En 2022, de 14 países con datos disponibles, sólo dos habían superado el acuerdo regional de destinar el 6% de su PIB a la educación: Cuba (que alcanzó el 10,41%) y Costa Rica, con el 6,75%. Otros seis destinaron cerca del 4% y el resto estuvo por debajo de este límite. Otro indicador importante es la inversión en educación como porcentaje del gasto público, que muestra una tendencia más prometedora: Chile, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Honduras y Nicaragua superan el objetivo del 20% del presupuesto nacional destinado a la educación. Perú, la República Dominicana y El Salvador no alcanzaron el objetivo del 20%, pero lograron avances sustanciales.

Además, la CLADE analiza los montos asignados por persona en edad escolar en cada país. Este indicador muestra que si bien en los últimos 20 años la región duplicó los recursos asignados a la educación, pasando de 1.180 dólares por persona en el trienio 1998-2000 a 2.500 dólares entre 2019 y 2021, estos montos siguen siendo sustancialmente bajos si se los compara con el promedio de inversión de los países de menor ingreso de la OCDE, que invierten al menos tres veces más que el promedio de la región.

También hay una disparidad muy grande en las inversiones en educación entre los países de la región: mientras Costa Rica invirtió 5.376,69 dólares por persona en 2019, Guatemala destinó 666,42 dólares, poco más del 10% de su vecino, lo que evidentemente se refleja en la deficiente infraestructura escolar, los bajos salarios de los profesores y la insuficiente disponibilidad de libros escolares y otros materiales.

La pandemia del COVID-19 exacerbó la crisis de financiación de la educación que se observaba en la mayoría de los países de la región antes de marzo de 2020. Se estima que en 2020 el PIB de América Latina y el Caribe cayó un 7,7%. Según la CEPAL, se trató de la mayor caída en 120 años, lo que provocó un descenso en el nivel de recaudación de los gobiernos. La crisis llevó a una reorientación de los fondos en función de las emergencias detectadas, como el fortalecimiento de los sistemas de salud, el acceso a los servicios básicos y los programas de protección social, que es fundamental, pero no se priorizó la educación.

Para hacer frente al contexto de baja financiación de la educación, es fundamental centrarse en dos estrategias adicionales. Por un lado, identificar qué cantidad de recursos es efectivamente necesaria por persona para garantizar el derecho humano a la educación en diferentes contextos. En este sentido, la red cuenta con la inspiradora experiencia de la Campaña Brasileña, que elaboró el Costo Alumno Calidad Inicial, demostrando que, para un país como Brasil, es necesario invertir al menos el 10% del PIB en educación para empezar a hablar de educación de calidad para todos. Por otro lado, pensar en formas de ampliar la base tributaria nacional, de manera progresiva, con miras a encontrar los recursos necesarios para la educación. El estudio Financiamiento Educativo y Justicia Fiscal, publicado por la CLADE en 2021, explora el potencial de aumento de los presupuestos educativos en Argentina y Guatemala si los Estados tributaran a las grandes fortunas, a las grandes propiedades y a los abusos y evasiones fiscales de las empresas. El resultado es que Guatemala podría aumentar su presupuesto nacional para educación en un 34% y Argentina en un 41%. Los recursos nacionales en nuestra región están ahí, pero falta voluntad política para hacer de la educación una verdadera prioridad.

Autoras: Laura Giannecchini y Ana Raquel Fuentes (CLADE).

Cuadro 17: Desafíos para garantizar una financiación sostenible de la educación en los Estados Unidos de América

La financiación sigue siendo un problema importante en los Estados Unidos de América, ya que la financiación de las escuelas procede predominantemente de los gobiernos estatales y locales, lo que a menudo da lugar a variaciones y desigualdades en la financiación del sistema educativo en función de factores económicos, raciales, de género, geográficos, culturales y otros marcadores sociales. De hecho, el gobierno federal representa sólo alrededor del 8% de la financiación total de las escuelas, mientras que los estados representan alrededor del 47% de la financiación y las comunidades locales el 45% (Irwin et al., 2021). Martin, Boser, & Benner (2018) sugieren un conjunto de principios para guiar un nuevo marco para la reforma de la financiación escolar y asegurar un sistema de financiación de alta calidad. Los principios incluyen: (i) garantizar la igualdad de acceso a los servicios educativos básicos; (ii) proporcionar recursos adicionales significativos para los estudiantes de bajos ingresos; (iii) utilizar la rendición de cuentas basada en los resultados en lugar de los dólares para evaluar si las escuelas están proporcionando a los estudiantes una educación de calidad; y (iv) mantener y aumentar la financiación de los programas de educación y bienestar infantil. Estos principios crean una narrativa centrada en la mejora de la calidad general de la educación, haciendo hincapié en la necesidad de proporcionar más fondos a las escuelas que tienen un bajo rendimiento, en contraposición al modelo actual que quita fondos a las escuelas.

Autora: Stephanie Peña, Campaña Mundial por la Educación - EEUU.

La deuda compromete la protección efectiva y el cumplimiento del derecho de todos a la educación

Como se ha señalado antes, la actual crisis sanitaria y económica global ha hecho que los recursos financieros destinados a la educación estén sometidos a una gran presión. Según el Banco Mundial (2022), se espera que el crecimiento global caiga del 5,7% en 2021 al 2,9% en 2022. Las perspectivas económicas a nivel mundial para lo que queda de 2022 pueden ser incluso más modestas, ya que la invasión de Rusia en Ucrania está aumentando el riesgo de una elevada inflación mundial, lo que puede dar lugar a una política monetaria más restringida en las economías avanzadas y a una mayor tensión financiera en los países de ingresos bajos y medios (Banco Mundial, 2022). Las modestas perspectivas económicas, junto con las medidas de austeridad previstas y las políticas del FMI que tienden a priorizar el pago de la deuda a los acreedores sobre la financiación de la prestación de servicios sociales para la población (véase Munevar, 2020), comprometen la prestación de servicios sociales y los derechos sociales. Los datos empíricos sugieren una correlación negativa entre el servicio de la deuda y el gasto público en servicios sociales: un mayor gasto en deuda repercute negativamente en el gasto en servicios sociales básicos (Shiroya y Brown, 2019; ActionAid, 2020; Campaña del Jubileo, 2020; Khundadze, 2020; Khundadze y Álvarez, 2022).

Ante este escenario, la cuestión crítica aquí es que el pago del servicio de la deuda está comprometiendo el cumplimiento del derecho a la educación para todos y, en particular, para los miembros más desfavorecidos de la sociedad en los países de ingresos bajos y medios. El análisis de Shiroya y Brown (2019) sobre la carga de la deuda en el África Subsahariana, América Latina y el Caribe, y Asia Oriental y el Pacífico para el periodo 2009-2017 sugiere que las regiones con menos capacidad de pago de la deuda tienden a invertir menos en educación¹³. En Mongolia, por ejemplo, su deuda externa aumentó de menos del 50% del PIB en 1997 al 253% en 2019 y el pago del servicio de la deuda, que alcanzó el 15,8 como porcentaje del ingreso nacional bruto, redujo posteriormente la inversión en educación y comprometió aún más la consecución del ODS 4 (véase Banzragch, 2021)¹⁴. En Zambia, el servicio de la deuda ha afectado drásticamente a la provisión de educación en las últimas dos décadas (véase Milapo, 2021) y, como se ilustra en las fotos 7 y 8, ha dejado la infraestructura escolar en condiciones materiales muy precarias y las escuelas comunitarias sin apoyo financiero para los profesores y la infraestructura. En el país, las escuelas comunitarias proporcionan educación al 20% de los niños y jóvenes y esas escuelas son iniciadas, operadas y financiadas principalmente por familias y comunidades de bajos ingresos en lugares donde no hay escuelas públicas cercanas. Asimismo, en países como Ghana y Kenia, el servicio de la deuda está comprometiendo seriamente el gasto en todos los servicios sociales, incluida la educación (ActionAid, 2020). La proporción del servicio de la deuda con respecto a los ingresos representa el 59% y el 36%, respectivamente.

13. Al analizar el impacto de la deuda en la financiación de la educación, Shiroya y Browne (2019) sugieren considerar tanto el volumen total de la deuda de un país como su capacidad económica para hacer frente a su pago. Este último aspecto puede medirse, por ejemplo, comparando el importe total de la deuda con el valor de las exportaciones.

14. Véase también Banco Mundial (2022). Estadísticas de la deuda internacional. <https://data.worldbank.org/> Consultado el 10 de septiembre de 2022.

ActionAid y la Campaña del Jubileo (2020) calculan que si la proporción de ingresos que se destina al servicio de la deuda se redujera al 12%, por ejemplo, mediante la cancelación, el reprogramamiento u otros mecanismos de alivio de la deuda, es probable que Ghana disponga de 5.000 millones de dólares adicionales y Kenia de 4.400 millones de dólares adicionales para el gasto en servicios públicos¹⁵.



Foto 7: Alumnos sentados en el suelo. Escuela comunitaria en Zambia. Foto cortesía de la Coalición Nacional de Educación en Zambia.



Foto 8: Escuela comunitaria en Zambia. Foto cortesía de la Coalición Nacional de Educación en Zambia.

15. ActionAid (2020) estima en un 12% el límite que marca la proporción máxima aceptable de los ingresos que se destinan al servicio de la deuda.

Se observan tendencias similares en países de América Latina y el Caribe, Oriente Medio (véase el Cuadro 18) y África (véase el ejemplo de Zambia en el Cuadro 19). En América Latina y el Caribe, por ejemplo, una región que ya está muy endeudada, varios países han firmado nuevos acuerdos de préstamo, lo que ha puesto en riesgo la inversión pública en educación y ha comprometido aún más el avance hacia el ODS 4. Según el estudio Impactos del Endeudamiento en la Realización del Derecho Humano a la Educación, publicado por la CLADE en 2022, Argentina, Ecuador y Honduras son los tres países de la región con mayor deterioro de la relación deuda-educación en los últimos cinco años. Se estima que en 2020 la región pagará 95.000 millones de dólares por el servicio de la deuda. En Argentina, Brasil, Jamaica y Santa Lucía, el gasto público en deuda superó la cantidad asignada a la educación, lo que pone de manifiesto la necesidad de negociar la cancelación de la deuda¹⁶. Una investigación reciente para Honduras ilustra aún más el importante papel que pueden desempeñar los mecanismos de alivio de la deuda para aumentar los recursos disponibles para financiar la educación. Se añadieron unos 358 millones de dólares al presupuesto nacional para la educación en el periodo 2016-2021, ya que la deuda y el servicio de la deuda del país fueron aliviados por el Club de París (véase Acevedo, 2022).

Cuadro 18: Crisis de la deuda en Oriente Medio

La región árabe se enfrenta a muchos retos para garantizar una financiación sostenible de la educación, siendo la carga de la deuda externa uno de los más graves en los últimos años. Ciertamente, la región se ha enfrentado a un aumento de la carga de la deuda pública y externa durante la última década, debido principalmente al bajo crecimiento y a los persistentes déficits fiscales y comerciales. En los países de renta media (PRM) de la región, el servicio de la deuda pública externa consume casi el 11% de las raciones de exportación, lo que es muy superior a la media mundial de los PRM, que es del 6,4% (ONU 2022).

COVID-19 ha llevado la deuda pública bruta de la región árabe a un máximo histórico de 1,4 billones de dólares, lo que sitúa a algunos de los países de renta media y del Consejo de Cooperación del Golfo (CCG) en un alto riesgo de endeudamiento. La deuda pública alcanzó el 60% del PIB en 2020, y en los países afectados por conflictos (CAC), como Irak, Libia y Yemen, ha aumentado hasta unos 190.000 millones de dólares en 2020, el 88% de su PIB agregado (UNESCWA, 2021).

En general, el alto nivel histórico de deuda y los impactos de la pandemia en curso han puesto a la mayoría de los países de ingresos bajos y medios de la región en riesgo de insostenibilidad de la deuda, especialmente porque el crecimiento del PIB regional se ha mantenido considerablemente bajo y cayó por debajo de cero en 2020. La superación de la creciente deuda requiere el avance inmediato de políticas a corto y largo plazo para fomentar una recuperación sólida del COVID-19 y avanzar mejor en la mejora de la financiación sostenible para los ODS. Aunque el conjunto de medidas políticas es aplicable a todos los países de la región, la prioridad es para los países de ingresos bajos y medios, que representan la mayor parte de la deuda en la región y se enfrentan a crecientes riesgos de insostenibilidad de la deuda (UNESCWA, 2021a).

Autores: Rand Wahsh y Refat Sabbah, Campaña Árabe por la Educación para Todos (ACEA)

16. Los datos de América Latina y el Caribe que figuran en este apartado han sido facilitados por Laura Gianecchini y Ana Raquel Fuentes (CLADE).

Cuadro 19: El pago del servicio de la deuda está comprometiendo la financiación sostenible de la educación: El caso de Zambia

La crisis de la deuda de Zambia representa el reto más decisivo para garantizar una financiación sostenible de la educación. En 2011, cuando el Gobierno del Frente Patriótico ascendió al poder, la deuda externa ascendía a 3.500 millones de dólares, es decir, el 15% del PIB. A finales de junio de 2020, la deuda había alcanzado los 11.970 millones de dólares (Ministerio de Finanzas, 2021)¹⁷. El Análisis de Sostenibilidad de la Deuda de 2019 del Banco Mundial y el FMI (2019) concluyó que el riesgo de que Zambia sufra una crisis de deuda global y externa sigue siendo muy alto y que la deuda pública con las políticas actuales está en una trayectoria insostenible¹⁸. En 2019, los pagos totales del servicio de la deuda externa ascendieron a 944,4 millones de dólares, frente a los 760 millones de dólares registrados en 2018, lo que representa un aumento del 24,3 % (Ministerio de Finanzas, 2015)¹⁹. Como resultado, en los últimos cinco años (2016 -2021) Zambia solo ha gastado una media del 14 % en educación, lo que supone una caída de 5 puntos porcentuales respecto a los niveles de financiación entre 2006-2010. El 10,4% asignado en el presupuesto de 2022 es el más bajo que el país ha gastado en educación en los últimos 15 años. Además, la llegada del COVID 19 también ha ralentizado el crecimiento económico, lo que ha debilitado la capacidad del país de generar ingresos internos para invertir en educación.

Para hacer frente a esta situación, Zambia debe aplicar medidas específicas de alivio de la deuda y de tributación progresiva. Entre las opciones de alivio de la deuda se encuentran los canjes de deuda por educación, las recompras en efectivo con fondos donados externamente, los bonos senior, los rescates, las recompras autofinanciadas y la cancelación de la deuda. Mientras que las medidas fiscales progresivas pueden incluir la suspensión de las exenciones fiscales y los incentivos concedidos especialmente a las empresas multinacionales de la minería del cobre, la ampliación de la base fiscal, el refuerzo de la aplicación de las leyes fiscales para mejorar el cumplimiento y el aumento de la severidad de las sanciones por incumplimiento. Estas medidas fiscales tienen el potencial de proporcionar una base fiscal sostenible y amplia, ya que pueden ayudar a captar a todos los contribuyentes potenciales que actualmente evitan o evaden el pago de impuestos.

Autor: George Hamusunga, Coalición Nacional de Educación en Zambia

Un informe reciente en el que se compara la influencia del volumen de la deuda pública externa sobre el gasto público en educación en El Salvador, Gambia, Georgia, Líbano, Mongolia, Nepal y Zambia, muestra que una elevada relación entre la deuda externa y el PIB está asociada a mayores limitaciones para aumentar el gasto público en educación (Khundadze y Álvarez, 2022). Aunque el endeudamiento público externo no es un problema en sí mismo, ya que permite a los países en desarrollo adquirir recursos que podrían utilizarse para financiar programas de desarrollo, el servicio de la deuda limita sistemáticamente el gasto público en educación. Más concretamente, Khundadze y Álvarez (2022) demuestran que un aumento del 1% en la relación entre la deuda externa y las exportaciones se asocia a una disminución del 0,33% del gasto público en educación. Por lo tanto, es difícil esperar que los países en desarrollo aumenten su presupuesto para educación en el futuro previsto y avancen hacia la consecución del ODS 4 para 2030 si las organizaciones multilaterales, principalmente el FMI y el Banco Mundial, no adoptan políticas agresivas para reducir la presión del servicio de la deuda sobre estos países.

6. Resumen y observaciones finales

En este informe se ha ofrecido una visión general tanto de los retos críticos a los que se enfrenta el mundo para avanzar hacia el ODS 4 como de los múltiples obstáculos que encuentran las personas para disfrutar efectivamente del derecho a la educación. Basándose en el análisis de los debates contemporáneos en materia de política educativa y en ejemplos de América Latina y el Caribe, los Estados Unidos de América y Europa, la región de Asia y el Pacífico, África Oriental y Septentrional y Oriente Medio, el informe muestra cómo la pandemia del COVID-19 ha exacerbado las desigualdades profundamente arraigadas en los sistemas educativos del mundo y ha limitado aún más las oportunidades de los miembros más marginados de la sociedad para disfrutar del derecho a la educación.

17. Ministerio de Finanzas. (2021). Declaración ministerial sobre la estrategia de gestión de la deuda pública de Zambia.

18. Banco Mundial y FMI (2019) Análisis conjunto del Banco Mundial y el FMI sobre la sostenibilidad de la deuda de Zambia. Descargado el 20 de enero de 2022 en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/548351570791173632/pdf/Zambia-Joint-World-Bank-IMF-Debt-Sustainability-Analysis-August-2019.pdf>

19. Ministerio de Finanzas de Zambia (2015). Discursos sobre el presupuesto nacional, 2018 - 20.

Antes de resumir y analizar las implicaciones políticas de los múltiples obstáculos a los que se enfrentan los niños, niñas, jóvenes y adultos para disfrutar del derecho a la educación en todo el mundo, hay que tener en cuenta una observación metodológica. El informe pretendía identificar patrones comunes para desarrollar sus principales argumentos en cuatro áreas temáticas interrelacionadas, denominadas educación transformadora; aprendizaje y transformación digital; educación en situaciones de emergencia; y financiación de la educación. La selección de estas áreas temáticas se basó en las siete metas del ODS 4 y en las cinco vías de acción temáticas establecidas por la [Cumbre sobre la Educación Transformadora](#). En los párrafos restantes de esta sección se identifican los principales obstáculos para que las personas disfruten de su derecho a la educación y se analizan sus implicaciones políticas para todas las áreas temáticas:

Educación transformadora

La necesidad de transformar positivamente los sistemas educativos para proteger de forma efectiva el derecho de todos a la educación se ha convertido en un nuevo mantra de la política educativa en la mayoría de las regiones del mundo. Sin embargo, la integración de este concepto en las prácticas cotidianas de la educación es en gran medida retórica. Los sistemas educativos que incorporan ideas de transformación siguen reproduciendo prácticas y teorías patriarcales en las que se da preferencia a la educación de los niños y los hombres y, por tanto, reciben más financiación. Además, en algunos de estos sistemas todavía se pueden encontrar en los currículos prácticas coloniales, que en algunos contextos dan predominio a algunos grupos sociales y étnicos sobre otros. En los casos más graves, sobre todo en contextos en los que los derechos de los grupos étnicos y religiosos minoritarios están amenazados, los currículos y las prácticas pedagógicas pueden promover la intolerancia racial y religiosa. Ni hablar de la hostilidad e incluso de la violencia y los castigos, ya que en varios países se considera que la orientación sexual diversa es un delito, a los que a menudo se enfrentan los estudiantes con orientación sexual e identidad de género diversa en países donde las libertades individuales están considerablemente restringidas e incluso promovidas por las instituciones en el poder. En definitiva, las evidencias aportadas por las coaliciones nacionales y regionales de la CME no sólo muestran las múltiples dimensiones de exclusión e injusticia que caracterizan a los sistemas educativos de muchos países del mundo. También muestra cómo la falta de voluntad política para desarrollar políticas educativas que respeten y acojan la diversidad compromete tanto el progreso hacia la consecución del ODS 4 como la protección efectiva del derecho de todos a la educación.

Aprendizaje y transformación digital

Múltiples formas de desigualdad caracterizan el acceso y el uso de la tecnología en la educación dentro de los países y entre ellos. Estas desigualdades comprenden, entre otros aspectos, el acceso a los dispositivos tecnológicos y a Internet, las habilidades digitales, las habilidades de los profesores, el apoyo de los padres para utilizar la tecnología y la adaptación y gestión de los entornos de aprendizaje. Las investigaciones recientes en este sentido, así como las evidencias aportadas por los miembros de la CME, muestran que las múltiples dimensiones de la brecha digital están interrelacionadas y afectan al avance hacia el ODS 4 y a los cuatro componentes del derecho a la educación. En términos de disponibilidad, el cierre de escuelas empeora las desigualdades profundamente arraigadas en la distribución de la infraestructura digital, incluyendo Internet y los dispositivos electrónicos necesarios para el aprendizaje inclusivo en línea. Sin olvidar que muchos países de África Oriental y del sur de Asia Pacífico tienen un acceso limitado a la electricidad. En cuanto a la accesibilidad, los grupos sociales desfavorecidos y marginados, como las minorías étnicas y religiosas, las personas con discapacidad, las que viven en zonas remotas y las que están desplazadas, se quedan sistemáticamente atrás. En todos estos grupos, las niñas y las mujeres suelen estar sobre representadas y en muchos países tienen un acceso muy limitado a la tecnología. Los abusadores en línea se dirigen sobre todo a ellas. En cuanto a la aceptabilidad, los datos de muchos países sugieren que el aprendizaje en línea fracasa repetidamente a la hora de cumplir con los estándares mínimos de calidad, lo que se asocia, por ejemplo, a la falta de profesores cualificados y de formación para desarrollar contenidos en línea. Además, los padres y los estudiantes suelen estar fuera del alcance de los programas de formación y, por lo tanto, tienen dificultades para continuar con su educación incluso cuando la tecnología está disponible. Por último, en cuanto a la adaptabilidad, la enseñanza en línea rara vez se ha adaptado a las necesidades específicas de los niños con discapacidades y, en consecuencia, los niños sordos o con problemas de audición pueden tener dificultades para acceder a los mismos contenidos educativos, ya sea mediante

lecciones en línea por ordenador o por radio. Los niños y jóvenes de grupos étnicos minoritarios que no se comunican en la lengua oficial del país también suelen quedar excluidos de las ventajas de la enseñanza en línea o de los programas educativos de televisión o radio.

Educación en situaciones de emergencia y crisis

Los conflictos, las catástrofes y las emergencias relacionadas con el cambio climático han interrumpido de forma dramática las oportunidades educativas de millones de estudiantes. Aunque todas estas emergencias afectan al derecho a la educación de todos los alumnos, los datos sugieren que las mujeres, las niñas, los estudiantes con discapacidades y los refugiados suelen estar entre los más afectados. Junto con estas emergencias, la pandemia mundial en curso y el consecuente cierre de escuelas y universidades en todo el mundo, han afectado profundamente el avance hacia el ODS 4 y el derecho de las personas a la educación. Como en el caso de las emergencias relacionadas con el clima y los conflictos, las niñas y las mujeres, los estudiantes con discapacidades, las personas que viven en zonas remotas, las familias con bajos ingresos, así como los estudiantes inmigrantes o refugiados, se encuentran entre los más afectados por la pandemia. En general, lo que indica la exclusión de estos grupos sociales es que las repercusiones negativas de la pandemia en la educación están lejos de estar distribuidas por igual. De hecho, quienes han sido excluidos en gran medida de los beneficios del desarrollo y el crecimiento económico, y quienes han sido históricamente marginados y discriminados, han sido los más afectados por estas múltiples crisis.

Además, la evidencia muestra que la planificación educativa tiende a ignorar los impactos significativos y a largo plazo de las emergencias tanto en la infraestructura educativa como en la vida de los estudiantes, los profesores y sus familias. La reconstrucción de las escuelas suele llevar años, si es que llega a completarse, y a pesar de algunos avances en los últimos años, las políticas educativas siguen careciendo de programas integrales de apoyo a los estudiantes, los profesores, las familias y las comunidades para hacer frente a los impactos físicos y mentales de las emergencias. Las políticas que abordan eficazmente la cuestión de la salud mental no sólo son esenciales para los estudiantes que huyeron del conflicto y de las violaciones de los derechos humanos. También son fundamentales para los afectados por catástrofes y emergencias relacionadas con el cambio climático, así como para los que se vieron afectados por el cierre de escuelas relacionado con el COVID-19.

Los datos proporcionados por las coaliciones también revelan claramente las múltiples formas de discriminación a las que se ven sometidos los inmigrantes, los desplazados internos y los refugiados en los lugares donde se instalan. Las políticas educativas han fracasado en gran medida a la hora de integrar a las personas desplazadas en los sistemas educativos y la exclusión, la discriminación e incluso la segregación siguen prevaleciendo en los sistemas educativos de muchas regiones del mundo. En general, abordar los múltiples retos que plantean las emergencias para garantizar una educación de calidad para todos exige no sólo una comprensión profunda de las múltiples dimensiones de la exclusión de los refugiados. También exige políticas para cerrar la brecha de los profesores en los entornos de refugiados, la provisión de formación, especialmente sus habilidades para trabajar con estudiantes que pueden haber experimentado eventos traumáticos, y en general la adopción de marcos políticos integrales para proporcionar una educación de calidad para los desplazados.

Financiación de la educación

La actual pandemia del COVID-19 y la consecuente crisis financiera han afectado significativamente a la financiación nacional de la educación y a la ayuda y la cooperación internacional para la misma. Los datos revelan que los países de ingresos bajos y medios han tenido siempre dificultades para proporcionar una financiación adecuada y sostenible a la educación, en parte porque los limitados recursos se orientaron a reforzar sus sistemas de salud, ya mal financiados. Además de la competencia por los recursos entre los sectores sociales, la pandemia agravó las crisis de la deuda en muchos países del mundo y el pago del servicio de la deuda ha estado comprometiendo la provisión de educación y otros derechos sociales y el avance hacia el ODS 4.

Los datos de África y América Latina y el Caribe revelan que muchos países no han cumplido con los parámetros globales de inversión en educación de al menos entre el 4 y el 6% del PIB y entre el 15 y el 20% de la inversión pública total. En algunos casos, en particular en África Oriental, la prestación de servicios educativos depende en gran medida de la ayuda y la cooperación internacionales. Aunque globalmente el 97% de los recursos destinados a la educación proceden de fuentes nacionales, en los países que han sufrido crisis prolongadas, como Somalia, esta cifra sólo representa el 40%. Aunque la tributación progresiva es probablemente la opción más eficaz para garantizar una financiación sostenible de la educación, merece la pena llamar la atención sobre la necesidad de adaptar la arquitectura mundial del financiamiento para abordar las necesidades de los países que han estado afrontando múltiples emergencias durante varios años, sino décadas.

Además, el análisis muestra que las medidas de austeridad que tienden a priorizar el pago de la deuda a los acreedores en lugar de financiar la prestación de servicios sociales para la población comprometen la consecución del ODS 4 y de otros ODS. Los ejemplos de muchos países de la región de Oriente Medio y Norte de África, así como de Asia-Pacífico, África y América Latina y el Caribe, muestran que la cancelación de la deuda o los canjes de deuda por educación pueden aumentar eficazmente los recursos para la educación. En general, el análisis sugiere firmemente que es poco probable que los países de ingresos bajos y medios aumenten la financiación de la educación, a menos que se establezcan sistemas fiscales progresivos y que las organizaciones multilaterales adopten políticas agresivas para reducir la presión del servicio de la deuda sobre estos países.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, J. (2022). Observatorio de Financiamiento de la Educación. Informe de País: Honduras. Campaña Mundial por el Derecho a la Educación. Johannesburg, Mimeo.
- ActionAid. (2020). Who cares for the future: finance gender responsive public services. Report written and compiled by Soren Ambrose and David Archer. ActionAid International Secretariat, Johannesburg, South Africa. April.
- Afghanistan National Education Coalition (ANEC). (2021). Civil Society Spotlight Report on SDG 4.
- Alexander, B. (2021) Public School Trauma Intervention for School Shootings: A National Survey of School Leaders. *International journal of environmental research and public health*. [Online] 18 (15), 7727.
- Anand, K. (2022). Closing the skills gaps in schools. In NORRAG. Policy Insights: The digitalisation of education. Geneva Graduate Institute, Switzerland. pp.11.
- Arooje, R., & BurrIDGE, N. (2020). School education in Afghanistan: Overcoming the challenges of a fragile state. *Handbook of Education Systems in South Asia*, 1-33.
- Arvisais, O & Guidère, M, (2020) Education in conflict: How Islamic State established its curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(4), 498-515.
- Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education (ASPBAE). (2022a). Protect Education in Emergencies Now: An Asia Pacific Regional Dialogue. Retrieved from <https://fb.watch/fjvHPAEM6p/>
- Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education (ASPBAE). (2022b). A Civil Society Spotlight Report on the SDG 4: An Implementation Status in the Asia-Pacific Region.
- Azubuiké, O.B, Adegboye, O, and Quadri, H. (2021) Who gets to learn in a pandemic? Exploring the digital divide in remote learning during the COVID-19 pandemic in Nigeria. *International Journal of Educational Research Open*, 2021, vol. 2, p. 100022.
- Baak, M. (2019). Racism and othering for South Sudanese heritage students in Australian schools: Is inclusion possible?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 125-141.
- Banzragch, O. (2021). *External debt and education financing in Mongolia*. 2021: Global Campaign for Education.
- Baytiyeh, H. (2018), "Online learning during post-earthquake school closures", *Disaster Prevention and Management*, Vol. 27 No. 2, pp. 215-227.
- Belot, M., & James, J. (2011). Healthy school meals and educational outcomes. *Journal of health economics*, 30(3), 489-504.
- Bhurekeni, J. (2020) Decolonial reflections on the Zimbabwean Primary and Secondary School Curriculum Reform Journey. *Educational Research for Social Change*, 9(2), 101-115
- Blundell, R., Cribb, J., McNally, S., Warwick, R., & Xu, X. (2021). Inequalities in education, skills, and incomes in the UK: The implications of the COVID-19 pandemic. *Institute for Fiscal Studies*. London.
- Boly-Barry, K. (2022) Impact of the digitalization of education on the right to education. Report of the Special Rapporteur on the right to education, Koumbou Boly Barry. United Nations, General Assembly. A/HRC/50/32, New York.
- Bove, C., & Sharmahd, N. (2020) Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings, *European Early Childhood Education Research Journal*, 28:1, 1-9.
- Broton, K. M., Weaver, K. E., & Mai, M. (2018). Hunger in higher education: Experiences and correlates of food insecurity among Wisconsin undergraduates from low-income families. *Social Sciences*, 7(10), 179.
- Burde, D., Lahmann, H., & Thompson, N. (2019). Education in emergencies: 'What works' revisited. *Education and Conflict Review*, 2, 81-88.

- Cadenas, G. (2018). The growing Venezuelan diaspora in the United States. In *Latinx Immigrants* (pp. 211-228). Springer, Cham.
- Cant, A. (2020). "Vivir Mejor": Radio Education in Rural Colombia (1960–80). *The Americas*, 77(4), 573-600.
- Chanishvili, Kh. (2020). Distance learning and current challenges. Union of Young Teachers. Retrieved from: <https://www.apk.ge/index.php/ge/kvlevebi/distsiuri-stsavleba-da-arsebuli-gamotsvevi> [In Georgian]
- Chanturia, G., Kadagidze, M. and Melikadze G. (2020). The History of General Education in Georgia: 1990-2020. Education Coalition shorturl.at/eOQW9 [In Georgian]
- Civil Society Network for Education Reforms (E-Net Philippines). (2021). Civil Society Spotlight Report on SDG 4.
- Coleman, V. (2021). Digital Divide in UK Education during COVID-19 Pandemic: Literature Review. Research Report. Cambridge Assessment.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021). La pandemia en la sombra: femicidios o feminicidios ocurridos en 2020 en América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/21-00793_folleto_la_pandemia_en_la_sombra_web.pdf
- Committee on Education and Science of the Parliament of Georgia (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on General Education. Education and Science Committee of the Parliament of Georgia. <https://parliament.ge/> [In Georgian]
- Department of Finance (DOF). (2019). PHL granted P1.12 trillion tax incentives to favoured firms in 2015-2017. Retrieved from <https://www.dof.gov.ph/phl-granted-p1-12-trillion-tax-incentives-to-favored-firms-in-2015-2017/>
- Disability & Development Consortium (IDDC), 2020: "IDDC Inclusive Education Task Group response to COVID-19". Online.
- Dryden-Peterson, S (2015). The educational experiences of refugee children in countries of first asylum. Washington: *Migration Policy Institute Report*; 2015.
- Eadie, P., Levickis, P., Murray, L. et al. (2021) Early Childhood Educators' Wellbeing During the COVID-19 Pandemic. *Early Childhood Educ J* 49, 903–913 (2021).
- Eckstein, D., Künzel, V., & Schäfer, L. (2021). Global Climate Risk Index 2021: Who Suffers Most from Extreme Weather Events? Weather-Related Loss Events in 2019 and 2000-2019. Retrieved from https://germanwatch.org/sites/germanwatch.org/files/Global%20Climate%20Risk%20Index%202021_1.pdf
- Education & Academia Stakeholder Group (2022). Quality education and lifelong learning for all – a sustainable response to crises. Sectorial Paper HLPF 2022. Mimeo.
- Education Cannot Wait. (2022). Global Estimates: Number of crisis-affected children and adolescents in need of education support.
- Education Week (2022). 'School Shootings This Year: How Many and Where'. [online]. Available at: <https://www.edweek.org/leadership/school-shootings-this-year-how-many-and-where/2022/01> (Accessed: 14 September 2022).
- EJAtlas (2020) EJAtlas - Global Atlas of Environmental Justice. <https://ejatlas.org/>
- Farley, A and Langendorf, M. (2021) *COVID-19 and Internet Accessibility in the MENA Region Maximizing digital skills and connectivity for economic recovery*
- Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A., & Corsello, G. (2019) Physical, psychological and social impact of school violence on children. *Italian Journal of Pediatrics*, 45, 76.
- Fetzek, S., & McGinn, D. (2020, August 10). Climate Change Is a Security Threat to the Asia-Pacific. Retrieved from <https://thediplomat.com/2020/08/climate-change-is-a-security-threat-to-the-asia-pacific/>
- GCPEA. (2022) *EDUCATION UNDER ATTACK*
- Global Campaign for Education-US (2022) 'Right to Education Index US Policy Brief' [online]. Available at: <https://www.gce-us.org/wp-content/uploads/2022/06/US-RTEI-13-June-2022-Country-Brief-GCE-US19.pdf>

- (Accessed 14 September 2022).
- Global Education Monitoring Report (GEMR). (2020).
- Hoggan, C., & Kloubert, T. (2020). Transformative learning in theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 295–307.
- Humanity & Inclusion (2020) “Let’s break silos now! Achieving disability-inclusive education in a post-COVID world”.
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (IFRC). (2021). Climate change impacts on health and livelihoods: Pakistan Assessment. https://www.ifrc.org/sites/default/files/2021-08/Pakistan_Plan_2021.pdf
- Irwin, V., Zhang, J., Wang, X., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., ... & Purcell, S. (2021). Report on the Condition of Education 2021. NCES 2021-144. National Centre for Education Statistics.
- Janashia, S. (2022). Education Financing Observatory. Country Report: Georgia. Global Campaign for Education, Johannesburg, unpublished.
- Japan NGO Network for Education (JNNE) and the Development Education Association and Resource Centre (DEAR). (2021). Civil Society Spotlight Report on SDG 4.
- Jubilee Debt Campaign (2020a). The Increasing Global South Debt Crisis and Cuts in Public Spending.
- Kadagidze, M. (2021). Study on the learning losses during the pandemic: Challenges and recommendations. Education Coalition <https://rb.gy/9otxw87> [In Georgian]
- Kalungwizi, V.J., Gjøtterud, S.M. & Krogh, E. (2019) Democratic processes to overcome destructive power relations and sustain environmental education in primary schools: Implications for teacher education in Tanzania. *Educational Research for Social Change*, 8(2), 61-76.
- Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned from Covid-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*.
- Khundadze, T. (2020). Government Spending on Education and External Public Debt: The Case of Georgia. Education Coalition.
- Khundadze, T., Alvarez, A. (2022). Debt mechanisms and education financing: a comparative study in seven countries. Global Campaign for Education. Johannesburg. Mimeo.
- Kim, J.H., Araya, M., Hailu, B.H. et al. (2021). The Implications of COVID-19 for Early Childhood Education in Ethiopia: Perspectives from Parents and Caregivers. *Early Childhood Educ J* 49, 855–867 (2021)
- Kobakhidze, M. N. (2018). Teachers as Tutors: Shadow Education Market Dynamics in Georgia. Springer. ISBN 978-988-14241-5-0.
- Kolisen Blong Leftemap Edukesen (KoBLE). (2022). Civil Society Spotlight Report on SDG 4.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Lewis, K., Morton, E. (2022) ‘The pandemic has had devastating impacts on learning. What will it take to help students catch up?’ *Brooking Institution*, 3 March [online]. Available at: <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2022/03/03/the-pandemic-has-had-devastating-impacts-on-learning-what-will-it-take-to-help-students-catch-up/> (Accessed: 14 September 2022)
- Lems, A. (2020) Being inside out: the slippery slope between inclusion and exclusion in a Swiss educational project for unaccompanied refugee youth, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46:2, 405-422.
- Liu, D., Jemni, M., Huang, R., Wang, Y., Tlili, A., & Sharhan, S. (2021). *An overview of education development in the Arab region: Insights and recommendations towards Sustainable Development Goals (SDGs)*.
- Mahangila, D. (2022). Education Financing Observatory. Country Report: Tanzania. Global Campaign for Education, Johannesburg, unpublished.

- Mahmud, E., & Nalifa, M. (2020). Barriers to Institutional Education for Refugees: A Case Study of Rohingya Community in Bangladesh. *Business, economics and sustainable development*.
- Martin, C., Boser, U., Benner, M., (2018) 'Quality Approach to School Funding' The Centre for American Progress, 13 November [online. Available at: <https://www.americanprogress.org/article/quality-approach-school-funding/> (Accessed: 14 September 2022)
- Mercy Corps. (2021). Addressing the Climate Conflict Nexus: Evidence, Insights, and Future Directions. Retrieved from <https://www.mercycorps.org/sites/default/files/2022-01/Climate-Conflict-Brief-122121-digital.pdf>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2004) Forum comment on Sharan Merriam's "The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory." *Adult Education Quarterly*, 55(1), 69–70.
- Migration Policy Institute (MPI). (2022). Climate Change Compounds Longstanding Displacement in Afghanistan. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/afghanistan/climate-change-compounds-longstanding-displacement-afghanistan>
- Milapo, N. (2021). *Zambia's debt and education financing*. 2021: Global Campaign for Education.
- Ministry of Education and Science of Georgia (2020). Pandemic and general education in Georgia. https://mes.gov.ge/mesgifs/1609239131_2020_Angarishi.pdf
- Mizunoya, S. and Mishra, S., (2020). Georgia: Education Fact Sheets |2020 Analyses for learning and equity using MICS data. UNICEF Georgia.
- Moscoviz, L., & Evans, D. K. (2022). Learning loss and student dropouts during the covid-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down. *Centre for Global Development, Working Paper*, 609.
- Munevar, J. (2020). Arrested development. International Monetary Fund
- lending and austerity post Covid-19. European Network on Debt and Development. October 2020. Brussels, Belgium.
- Murat, M., & Bonacini, L. (2020). Coronavirus pandemic, remote learning and education inequalities (No. 679). *GLO Discussion Paper*.
- National Campaign for Education- Nepal (NCEN). (2022). Civil Society Spotlight Report on SDG 4.
- Noguchi, M. (2021). Regional Model on Costing SDG4 Asia and the Pacific. PowerPoint Presentation during the UNESCO Bangkok Regional On-line Webinar on Costing and Financing SDG4 Especially Target 4.2. Retrieved from https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/Early%20Childhood%20Care%20and%20Education/files/Costing%20and%20Financing%20SDG%204.2%20Webinar/1.2_%20Masaya%20Noguchi%20-%20costing%20model.pdf
- NORRAG (2022). Policy Insights: The digitalisation of education. Geneva Graduate Institute, Switzerland.
- Nuruzzaman, S. & Tateno, Y. (2021). COVID-19 pandemic and the Asia-Pacific LDCs: Impacts, challenges, gaps and way forward. ESCAP Working Paper Series, No. ESCAP/WP/12. Bangkok: United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. Retrieved from https://www.unescap.org/sites/default/d8files/knowledge-products/WP_21_12_COVID-19%20and%20LDCs_Impact%2C%20challenges%2C%20gaps%20and%20way%20forward.pdf
- O'Rourke, J. (2015). Education for Syrian refugees: the failure of second-generation human rights during extraordinary crises. *Albany Law Review*, 78(2), 711–738.
- Oberg, C., Hodges, H., & Masten, A. S. (2021). Risk and resilience of Somali children in the context of climate change, famine, and conflict. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 12(1), 10.

- Observatorio Venezolano de Conflictividad Social (OVCS) (2021). Venezuela Anual 2021. <https://www.observatoriodeconflictos.org.ve/oc/wp-content/uploads/2022/02/INFORMEOVCS-ANUAL2021.pdf>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results. What students know and can do* (Vol. 1). Paris: OECD.
- Onsando, G., & Billett, S. (2017) Refugee immigrants' experiences of racism and racial discrimination at Australian TAFE institutes: a transformative psychosocial approach, *Journal of Vocational Education & Training*, 69:3, 333-350.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). Philanthropy and Education - Education Giving in the Midst of COVID-19. Retrieved from https://www.oecd.org/dev/NetFWD_Covid-EDU_Study.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). Revenue Statistics in Asia and the Pacific. Retrieved from <https://www.oecd.org/tax/tax-policy/revenue-statistics-asia-pacific-brochure.pdf>
- Pakistan Coalition for Education (PCE)- An Initiative of the Society for Access to Quality Education (SAQE). (2022). Civil Society Spotlight Report on SDG4.
- Pattnaik, J., Jalongo, M.R (2021). Early Childhood Education and Care in the Time of COVID-19: Introduction to a Special Issue of Early Childhood Education *Journal. Early Childhood Educ J* 49, 757–762 (2021)
- Pérez Murcia, L. E. (2014). Social policy or reparative justice? Challenges for reparations in contexts of massive displacement and related serious human rights violations. *Journal of Refugee Studies*, 27(2), 191-206.
- Perez Murcia, L.E., & Muñoz, V, (2021). Introduction: Education as a Catalyst for Change. In V. Muñoz & L.E. Perez Murcia (Eds). *Transformative Education: Meanings and Policy Implications*. GCE. Johannesburg.
- Prehn, J. (2022). Indigenous data sovereignty and education. In NORRAG. *Policy Insights: The digitalisation of education*. Geneva Graduate Institute, Switzerland. pp.38-39.
- Read, L. (2020). COVID-19 and options for financing education. Background paper prepared for the Save Our Future white paper Averting an Education Catastrophe for the World's Children. Save Our Future. Retrieved from <https://saveourfuture.world/white-paper/>
- Rogers, F. H., & Sabarwal, S. (2020). The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses. World Bank Group.
- Sabic-El-Rayess, A. (2020). Epistemological shifts in knowledge and education in Islam: A new perspective on the emergence of radicalization among Muslims. *International Journal of Educational Development*, 73.
- Sahlberg, P. (2021) Does the pandemic help us make education more equitable? *Education Research Policy Practice* 20, 11–18 (2021).
- Sapkota, J. B., & Neupane, P. (2021). The Academic Impacts of 2015 Nepal Earthquake: Evidence from Two Secondary Schools in Sindhupalchok District. *Education Sciences*, 11(8), 371.
- Sen, A. (1997) Human capital and human capability. *World Development*, 25 (12), pp. 1959-1961.
- Shayan, Z. (2015) Gender Inequality in Education in Afghanistan: Access and Barriers. *Open Journal of Philosophy*, 5, 277-284.
- Shiroya, N, & Browne, M. (2019). Risk of external debt and fiscal fraud for educational financing. Japan G20 2019. Education Working Group.

- Shohel, M.M. C. (2022) Education in emergencies: challenges of providing education for Rohingya children living in refugee camps in Bangladesh, *Education Inquiry*, 13:1, 104-126.
- Singal, N. (2022). Inclusion and disability in Southern contexts. In NORRAG. Policy Insights: The digitalisation of education. Geneva Graduate Institute, Switzerland. pp.40-41.
- Smith, A. (2022) '2021 U.S. billion-dollar weather and climate disasters in historical context' *Climate.gov*, 24 January [online]. Available at: <https://www.climate.gov/news-features/blogs/beyond-data/2021-us-billion-dollar-weather-and-climate-disasters-historical> (Accessed 15 September 2022)
- Steed, E.A., Leech, & N. Shifting (2021) to Remote Learning During COVID-19: Differences for Early Childhood and Early Childhood Special Education Teachers. *Early Childhood Educ J* 49, 789–798 (2021).
- Suaad, A. (2022). Education Financing Observatory. Country Report: Somalia. Global Campaign for Education, Johannesburg, unpublished.
- Swigonski, N.L., James, B., Wynns, W. et al. (2021) Physical, Mental, and Financial Stress Impacts of COVID-19 on Early Childhood Educators. *Early Childhood Educ J* 49, 799–806 (2021)
- Tarricone, P., Mestan, K., & Teo, I. (2021). Building resilient education systems: A rapid review of the education in emergencies literature. *Australian Council for Educational Research*. Melbourne, Australia.
- TaxEd Alliance (2022). Tax Pays for Education. Financing the future: delivering SDG 4. Available at https://actionaid.org/sites/default/files/publications/4_page_Leaflet_online%20final.pdf. Retrieved on 12 October 2022.
- The Economic Times. (2022). Extension of 15% tax rate for new companies set to boost India's manufacturing aspirations. Retrieved from <https://economictimes.indiatimes.com/news/company/corporate-trends/extension-of-15-tax-rate-for-new-companies-set-to-boost-indias-manufacturing-aspirations/articleshow/89279141.cms?from=mdr>
- The Orbitax. (2022). Nepal Budget for 2022-23 Presented Including Support and Incentive Measures. Retrieved from <https://www.orbitax.com/news/archive.php/Nepal-Budget-for-2022-23-Prese-49980>
- The UNESCO Courier. (2018). Climate change raises conflict concerns. Retrieved from <https://en.unesco.org/courier/2018-2/climate-change-raises-conflict-concerns>
- Thinking Classroom Foundation (TCF). (2021). Civil Society Spotlight Report on SDG 4.
- UNDP (2000). *Human Development Report 2000*. Human Rights and Human Development. New York.
- UNESCO & UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2021). School Closures and Regional Policies to Mitigate Learning Loss due to COVID-19: A Focus on the Asia-Pacific.
- UNESCO. (2021) *COVID-19 Learning Losses Rebuilding Quality Learning for All in the Middle East and North Africa*
- UNESCWA. (2021) *Liquidity shortage and debt: Obstacles to recovery in the Arab region*.
- UNESCWA. (2021a) *Realities and Prospects Survey of Economic and Social Developments in the Arab Region 2020-2021*.
- UNHCR (2022). Current state: Global Refugee Enrolment.
- UNICEF (2019). 29 million babies born into conflict in 2018. [online] Available at: <https://www.unicef.org/press-releases/29-million-babies-born-conflict-2018> [Retrieved 02 September 2022].
- UNICEF (2021). Reimagining Girls' Education: Solutions to Keep Girls Learning in Emergencies. New York.
- UNICEF (2021). Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021: Una revisión sistemática–Resumenejecutivo <https://>

- www.unicef.org/lac/media/29031/file/Violencia-contraninos-ninas-y-adolescentes-en-America-Latina-y-el-Caribe-2015-2021.pdf
- UNICEF. (2019a). A world ready to learn: Prioritising quality early child education. UNICEF, Available at: <https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf> [Retrieved 02 September 2022].
- UNICEF. (2022). *Real-Time Monitoring Survey / Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) Plus (sixth wave)*. <https://www.unicef.org/georgia/media/6901/file/Wave%206%20-%20Brief%20Results%20-%20ENG.pdf>
- United Nations (2022). Transforming Education Summit 2022 - Concept and Programme Outline. New York.
- United Nations Development Programme (UNDP). (2019) Climate change in Asia and the Pacific. What's at stake? Retrieved from <https://www.undp.org/asia-pacific/news/climate-change-asia-and-pacific-whats-stake>
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA). (2016). Understanding the climate-conflict nexus from a humanitarian perspective: a new quantitative approach. Retrieved from <https://www.unocha.org/sites/unocha/files/Understanding%20the%20climate-conflict%20nexus.pdf>
- United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights (UNHCR). (2022a). Myanmar: UN expert encouraged by Malaysia's leadership on Myanmar crisis; urges regional states to adopt a similar stance. Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2022/06/myanmar-un-expert-encouraged-malysias-leadership-myanmar-crisis-urges>
- United Nations Transforming Education Summit (2022). Thematic Action Track 3: Teachers, teaching and the teaching profession. Discussion Paper (Final draft –15 July 2022).
- United Nations. (2022) *Financing for Sustainable Development Report 2022*. Available from: <https://developmentfinance.un.org/fsdr2022>.
- VEPR, Oxfam in Vietnam, The PRAKARSA, & TAFJA. (2020). Towards Sustainable Tax Policies in the ASEAN Region: The Case of Corporate Tax Incentives. Hanoi, Vietnam. Retrieved from <https://asia.oxfam.org/latest/policy-paper/towards-sustainable-tax-policies-asean>
- Walker, P., Glasser, J., & Kambli, S. (2012). Climate Change as a Driver of Humanitarian Crises and Response. Retrieved from https://fic.tufts.edu/assets/18089.TU_Climate.pdf
- Watters, A. (2022). A history of education technology. In NORRAG. Policy Insights: The digitalisation of education. Geneva Graduate Institute, Switzerland. pp.32-33.
- Westoby, L., Wilkinson, S., & Dunn, S. (2021). The road to recovery: Understanding the challenges affecting school reconstruction in rural Nepal following the 2015 Gorkha earthquake. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 56, 102120.
- Wolf, Z. (2022) 'Why teachers seem more willing to go on strike' CNN, 23 August [online]. Available at: <https://www.cnn.com/2022/08/22/politics/schools-teacher-strikes-what-matters/index.html> (Accessed: 15 September 2022)
- World Bank & UNESCO. (2021). Education Finance Watch 2021 (Global Education Monitoring Report). Retrieved from <https://documents1.worldbank.org/curated/en/226481614027788096/pdf/Education-Finance-Watch-2021.pdf>
- World Bank (2018). World Development Report 2018: Learning to Realise Education's Promise, 2018.
- World Bank Group (2014). STEP Skills measurement survey in Georgia. Available at: <http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/2013/download/3738>.
- Železný-Green, R, and Metcalfe, H. (2022). Harnessing Edtech in Africa Scoping Study. Global Campaign for Education. South Africa. Online: <https://campaignforeducation.org/en/resources/publications/harnessing-edtech-in-africa-a-scoping-study>.

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA
EDUCACIÓN

www.campaignforeducation.org

