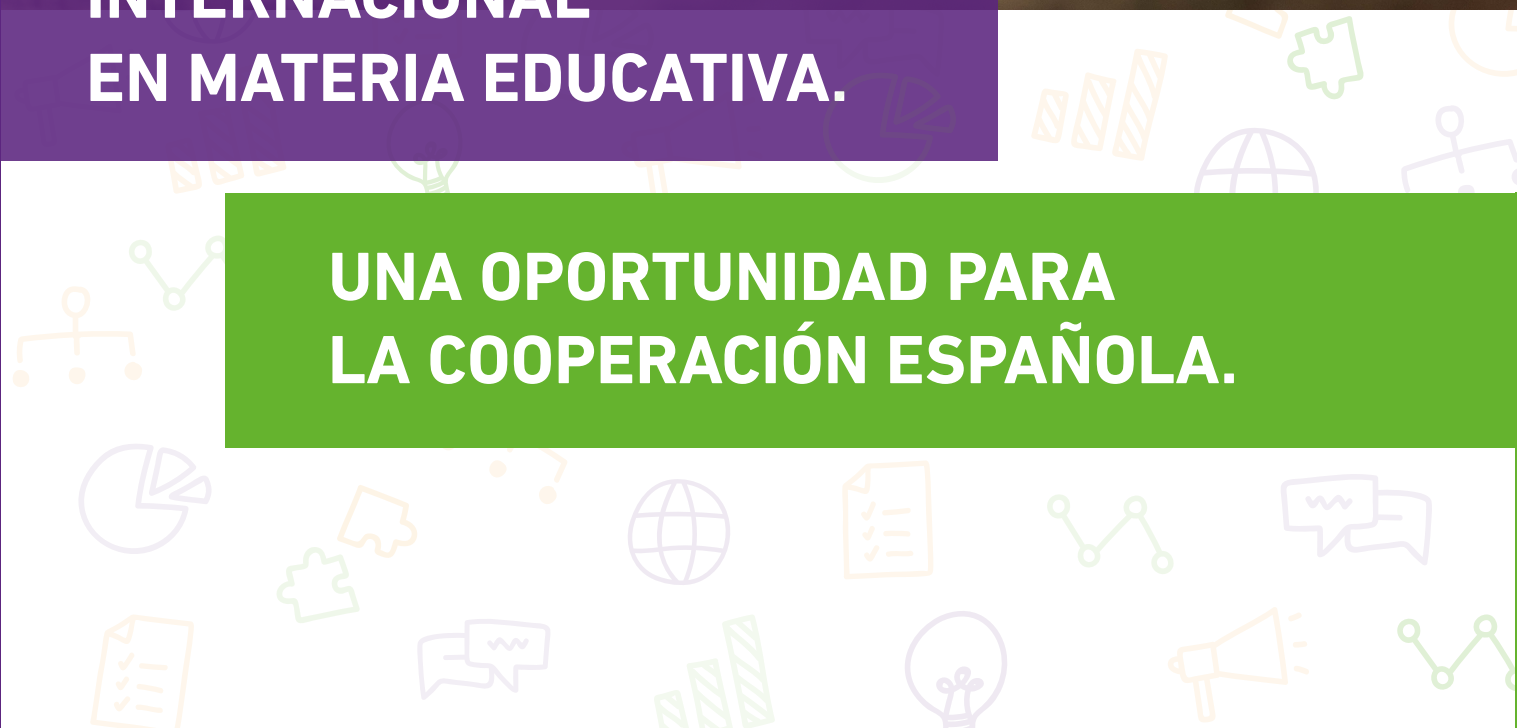




**LOS DESAFÍOS
DE LA FINANCIACIÓN
INTERNACIONAL
EN MATERIA EDUCATIVA.**

**UNA OPORTUNIDAD PARA
LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA.**



La Campaña Mundial por la Educación es un movimiento global formado por más de 120 coaliciones de educación nacionales y regionales, organizaciones internacionales y movimientos liderados por jóvenes. Trabaja en más de 100 países de todo el mundo en defensa de la educación como derecho humano básico y como bien público global, con la misión de velar por el cumplimiento de los compromisos de los Estados y la comunidad internacional en materia educativa, en el marco de lo establecido por la Agenda 2030 de Educación, especialmente el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4).

En España, la coalición estatal de la CME está integrada por Ayuda en Acción, Educo, Entreculturas y Plan International España. Además, cuenta con la colaboración de más de 30 entidades que participan en las diferentes acciones de movilización a nivel estatal y territorial.

A través de los equipos territoriales, la Campaña está presente en la mayoría de las Comunidades Autónomas de España.

Página web:

cme-espana.org

Correo electrónico:

info@cme-espana.org

Autoras:

Manuela de Gaspari y Ana García Díaz

Fotografías:

Archivo fotográfico de la Coalición española de la Campaña Mundial por la Educación

Arte y maquetación:

Iker Alcántara (CP Graphic Design)

Fecha de edición:

Agosto 2022

Agradecimientos:

Al Secretariado Internacional de la Campaña Mundial por la Educación, al equipo de Advocacy, Policy & Campaigns, en particular a Vernor Muñoz, por la participación y el apoyo en todo el proceso del desarrollo del informe.

A las instituciones y personas entrevistadas, por su dedicación, colaboración y conocimiento aportado, en particular a Global Partnership for Education y Education Cannot Wait.

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se mencione la fuente y se haga sin fines comerciales.

Para más información sobre los temas tratados en este documento, póngase en contacto con:

info@cme-espana.org

Esta publicación cuenta con la colaboración de la Cooperación Española, a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) con cargo al proyecto "Campaña Mundial por la Educación: llamada a la acción por el ODS 4". El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de sus autoras y de la Coalición española de la Campaña Mundial por la Educación y no refleja, necesariamente, la postura de la AECID.

Con la financiación de:



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

ACRÓNIMOS

- AECID:** Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo
- AGE:** Administración General del Estado
- CAD:** Comité de Ayuda al Desarrollo
- CDN:** Convención de Derechos del Niño
- DSSI:** Iniciativa para la Suspensión del Pago de la Deuda
- ECDAN:** The Early Childhood Development Action Network
- ECOPER:** Economistas de la Cooperación
- ECW:** Education Cannot Wait
- EMIS:** Education Management Information System
- EpCG:** Educación para la Ciudadanía Global
- GPE:** Global Partnership for Education
- IASC:** Inter-Agency Standing Committee
- IDDC:** International Disability and Development Consortium
- IDMC:** Internal Displacement Monitoring Centre
- IEA:** International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- ITU:** International Telecommunication Union
- MAUC:** Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación
- NRC:** Norwegian Refugee Council
- OECD:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- OMS:** Organización Mundial de la Salud
- ONU:** Organización de Naciones Unidas
- PIB:** Producto Interior Bruto
- PPME:** Iniciativa para los Países Pobres Muy Endeudados
- REDS:** Responses to Educational Disruption Survey
- RNB:** Renta Nacional Bruta
- UIS:** Instituto de estadística UNESCO
- UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNICEF:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- UNHCR:** Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
- UNOCHA:** Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas
- UNSDG:** Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible
- WEF:** Foro Económico Mundial

CONTENIDO

1. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN	8
1.1. El desafío de contar con profesionales de la educación bien formados y capacitados, socialmente reconocidos y dignamente retribuidos	12
2. LA EVOLUCIÓN DE LA FINANCIACIÓN	16
2.1. La inversión nacional en educación	16
2.1.a. <i>La relación entre deuda y financiación de la educación</i>	17
2.1.b. <i>La necesidad de avanzar hacia una nueva lógica de financiación</i>	19
2.2. La evolución de la Ayuda Oficial al Desarrollo	20
2.2.a. <i>La inversión en Ayuda Oficial para el Desarrollo destinada a educación</i>	24
2.2.b. <i>Cooperación Descentralizada en España</i>	29
2.2.c. <i>Educación para la Ciudadanía Global en España</i>	31
3. LOS FONDOS MULTILATERALES: GLOBAL PARTNERSHIP FOR EDUCATION Y EDUCATION CANNOT WAIT	33
3.1. Global Partnership for Education	33
3.2. Education Cannot Wait	35
4. CONCLUSIONES	40
5. RECOMENDACIONES	42

PRÓLOGO

El proceso educativo no ocurre por arte de magia. Tras él están docentes, estudiantes y escuelas, dentro de complejas redes de trabajo, esfuerzo, pasión y sobre todo de responsabilidades que las personas e instituciones deben asumir.

Cada una de esas responsabilidades es crucial para asegurar el derecho a la educación. Todos juegan un papel: familias, docentes, comunidades, organizaciones, personal administrativo y por supuesto el alumnado. Pero quizás, la principal obligación recae en el Estado, que es el garante del respeto, protección y realización de los derechos humanos, incluida la educación.

Los fines de la educación están claramente contemplados en los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos, y son desarrollados por la normativa doméstica, de manera que es importante recordar que no es un derecho a cualquier educación, sino a una que proteja la dignidad humana y que permita a las personas construir conocimientos y habilidades para realizarse plenamente en ambientes de diversidad, igualdad, justicia y democracia.

Este informe sobre financiación educativa, analiza una de las obligaciones centrales del Estado, sin la cual los sistemas educativos serían incapaces de realizar sus tareas, y explora las dinámicas económicas y financieras sobre los presupuestos escolares, analizando el efecto de la pandemia del COVID-19 en el agravamiento de las disparidades ya existentes entre estudiantes y docentes y analiza los distintos escenarios en los que el déficit financiero ha golpeado a los sistemas educativos.

Del informe se desprende, además, la imperiosa necesidad de que la financiación educativa sirva para fortalecer la justicia social y que los recursos públicos —internos o provenientes de la cooperación internacional— tengan sincronía con los planes y programas curriculares basados en los principios de derechos humanos.

Por esta razón que el informe estudia el impacto de la deuda sobre el PIB y sobre la inversión educativa y además señala la necesidad de avanzar en la adopción y perfeccionamiento de la justicia tributaria, al demostrar que la principal fuente de recursos para la financiación educativa, debe provenir de la esfera nacional.

Esto no significa, sin embargo, que los países de renta baja y media queden al margen de la Ayuda Oficial al Desarrollo, al tenor de lo dispuesto en la Agenda de Desarrollo Sostenible y en la Declaración de Incheon y su Marco de Acción. La visión integral de la financiación educativa está basada en la solidaridad internacional y en el compromiso de Gobiernos y sociedad civil, pues no se trata solamente de un imperativo ético, sino de una necesidad para construir una ciudadanía global en la que nadie quede atrás.

El informe contiene un breve panorama de la situación actual de la educación y del efecto del COVID-19 en todos los actores educativos, especialmente en los y las docentes.

Un capítulo sobre la evolución de la financiación permite a los lectores familiarizarse con el marco de derechos y obligaciones en la materia y ofrece información actualizada sobre los recursos disponibles, destacando ejemplos de algunos países representativos y el devenir de la Ayuda Oficial para el Desarrollo, en la que se trata el caso específico de España.

Finalmente, el informe caracteriza el trabajo de los principales fondos multilaterales de cooperación: Global Partnership for Education y Education Cannot Wait y culmina con una serie de recomendaciones cruciales, entre las que destaca la necesidad, para España y para la comunidad internacional, de adoptar decisiones audaces sobre la transformación de la arquitectura financiera internacional.

Sin duda este documento es una contribución significativa al debate actual sobre financiación educativa y su lectura ofrecerá múltiples oportunidades de reflexión sobre las responsabilidades individuales y colectivas.

Vernor Muñoz

*Director de Policy, Advocacy y Campañas
Campaña Mundial por la Educación*





El mundo está siendo testigo del mayor número de conflictos violentos desde 1945 con cerca de dos mil millones de personas viviendo en países afectados por ellos.¹ **En 2020, el COVID-19 generó una emergencia sanitaria, económica y educativa sin precedentes a nivel global:** 142 millones de niñas y niños más pasaron a vivir en hogares con bajos ingresos,² el acceso de niñas y niños a servicios básicos de salud se vio obstaculizado³, se dificultó el registro civil de las y los recién nacidos⁴ y millones de personas fueron expuestas a un contexto de estrés, lo cual puso en riesgo su salud mental.⁵ El COVID-19 también redujo los espacios de ocio y aprendizaje no formal, agrandó la brecha de género, aumentó la violencia contra la infancia en los hogares,⁶ e incrementó la exposición de niñas y niños a factores de riesgo asociados con el crimen, las actividades relacionadas con el uso ilícito de drogas, la explotación sexual en línea y la trata.⁷ Además, la pérdida de espacios de protección integral hizo que unos 379 millones de niñas y niños perdieran la alimentación escolar⁸ y se dificultó la prevención, identificación, orientación y gestión de casos de violencia.

Además, la pandemia todavía no se había acabado cuando en **febrero de 2022 se inició la invasión en Ucrania** que viene a sumarse a otros conflictos armados ya existentes, algunos ya cronificados y olvidados. Esta nueva contienda está teniendo efectos socioeconómicos globales: las proyecciones de crecimiento de la economía global languidecen,⁹ y el aumento del precio del combustible y del trigo deja a millones de personas bajo la amenaza del hambre y la desnutrición.

En este contexto global, la consecución de los compromisos internacionales adquiridos para hacer realidad el derecho a la educación de todas las personas antes de 2030 está en riesgo. El cierre de los centros educativos en marzo de 2020 supuso la paralización de la educación y afectó a 1.600 millones de niñas y niños,¹⁰ **haciendo de la educación el único servicio público que se cerró completamente, generando una crisis educativa sin precedentes.**

A pesar de la inconsistencia en los datos sobre educación debida a la capacidad disminuida de los países de llevar a cabo la recogida y el monitoreo de estos durante la crisis sanitaria¹¹, el informe realizado por la ONU sobre los progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2022, demuestra que **el COVID-19 ha retrasado o revertido de**

1 UN Secretary General (2022), *Progress towards the Sustainable Development Goals: Report of the Secretary-General* (Advance unedited version pending final clearance).

2 United Nations Economic and Social Council (2022), *Synthesis of voluntary submissions by functional commissions of the Economic and Social Council and other intergovernmental bodies and forums*.

3 Light for the World, Open Society Foundations with the IDDC, GCE International, GCE United States, and ECDAN (2020), *Global report - Leave no child behind Invest in the early years*.

4 Light for the World, Open Society Foundations with the IDDC, GCE International, GCE United States, and ECDAN (2020), *Global report - Leave no child behind Invest in the early years*.

5 Los estudios muestran que esto es algo especialmente acentuado en los hogares donde vive un niño o niña con discapacidad Light for the World, Open Society Foundations with the IDDC, GCE International, GCE United States, and ECDAN (2020), *Global report - Leave no child behind Invest in the early years*.

6 United Nations (2020), *Policy Brief: the Impact of Covid-19 on Child*. En línea: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf

7 United Nations Economic and Social Council (2022), *Synthesis of voluntary submissions by functional commissions of the Economic and Social Council and other intergovernmental bodies and forums*.

8 United Nations (2020), *The Sustainable Development Goals Report 2020*. En línea: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>

9 United Nations Economic and Social Council (2022), *Agenda for Sustainable Development. Synthesis of voluntary submissions by functional commissions of the Economic and Social Council and other intergovernmental bodies and forums*.

10 <https://www.weforum.org/agenda/2020/12/covid19-education-innovation-outcomes/>

11 UNESCO (2021), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde?* En línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa

forma drástica “años o incluso décadas” de avances en el cumplimiento de los objetivos¹² marcados por la comunidad internacional.

Sin embargo, es importante reconocer que el impacto de la crisis no ha sido homogéneo, con grandes diferencias entre regiones y dentro de los propios países:

Antes del COVID-19, el 43% de los niños y niñas de países con ingresos medios o bajos se encontraban a riesgo de “quedarse atrás”¹³ y las oportunidades educativas eran especialmente limitadas para las niñas, la infancia con discapacidad, viviendo en contextos de crisis o en situación de movilidad, siendo aún mayores las limitaciones en el caso de cruces interseccionales de vulnerabilidad.¹⁴ Los datos señalan que la crisis del COVID-19 no ha hecho sino incrementar estas diferencias.

Durante el cierre de escuelas, alrededor del 40% de los países de ingresos bajos y medio-bajos no adoptaron ninguna medida para apoyar a los estudiantes en riesgo de exclusión durante la crisis de COVID-19.¹⁵

Las escuelas de las zonas rurales de los países en desarrollo tuvieron una menor capacidad de responder a la interrupción educativa a través de respuestas tecnológicas.¹⁶ Así, mientras en 2019 el 87% de los hogares de Europa tenían acceso a Internet y el 78% poseían un ordenador, estas cifras caían al 18% y al 11% respectivamente en los hogares de África.¹⁷ Dentro de los propios países de la OCDE, 1 de cada 20 alumnos y casi 1 de cada 10 de los que asisten a escuelas desfavorecidas carecen de conexión a internet en su casa.¹⁸ Dentro de los hogares las niñas se han visto afectadas por los roles de género y han tenido menos acceso a la tecnología que los niños, lo cual ha podido reducir también su acceso a la participación y al aprendizaje en línea.¹⁹

12 UN Secretary General (2022), *Progress towards the Sustainable Development Goals: Report of the Secretary-General (Advance unedited version pending final clearance)*.

13 Light for the World, Open Society Foundations with the IDDC, GCE International, GCE United States, and ECDAN (2020), *Global report - Leave no child behind Invest in the early years*.

14 UNESCO (2020), *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020, Una nueva generación: 25 años de esfuerzos por la igualdad de género en la educación*. En línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514>

15 UNESCO (2020), *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020, Una nueva generación: 25 años de esfuerzos por la igualdad de género en la educación*. En línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514>

16 United Nations Economic and Social Council (2022), *Agenda for Sustainable Development. Synthesis of voluntary submissions by functional commissions of the Economic and Social Council and other intergovernmental bodies and forums*.

17 UN Nations (2021), *The Sustainable Development Goals Report 2020*.

18 UNESCO (2020), *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020, Una nueva generación: 25 años de esfuerzos por la igualdad de género en la educación*. En línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514>

19 ITU (2020), *Measuring digital development Facts and figures 2019*. En línea: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf>

LOS OBJETIVOS DEL MILENIO Y LOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: DOS DÉCADAS DE LENTOS AVANCES

A pesar del incumplimiento de los calendarios marcados por las agendas internacionales, desde el año 2000 hasta el cierre escolar fruto de la pandemia se habían registrado progresos significativos en algunas dimensiones del derecho a la educación, sobretudo en términos de disponibilidad y accesibilidad:

- La tasa total de matrícula en educación primaria alcanzó el 91 % en las regiones en desarrollo en 2015 y la cantidad de niños y niñas que no asistían a la escuela había disminuido casi a la mitad a nivel mundial.²⁰
- 75 nuevos millones de niñas y niños matriculadas/os en educación preescolar, 89 millones de nuevas matrículas en la escuela primaria, y 138 millones más de adolescentes con acceso a la educación secundaria entre 2000 y 2018.²¹
- Una tasa de finalización de la escuela primaria del 85% en 2019, lo que supuso un crecimiento del 15% desde 2000.²²
- Una reducción del porcentaje de niñas fuera del sistema escolar en primaria o secundaria entre el año 2000 y el 2018, pasando del 26% al 17%.²³

LOS RETOS QUE QUEDAN

- **Entre 10 y 16 millones de niñas y niños no han vuelto a la escuela tras la interrupción de su escolarización por el COVID-19,**²⁴ a los que han de sumarse los cerca de 260 millones que ya estaban fuera de la escuela en 2018,²⁵ es decir, un 17% del total mundial: 59 millones deberían cursar la escuela primaria, 62 millones educación secundaria, y 138 millones eran estudiantes en cursos posteriores a la etapa secundaria.²⁶
- Si en 2018 la tasa bruta de matrícula preescolar global era solo del 52%, y en África Subsahariana apenas alcanzaba el 33%,²⁷ la crisis del COVID-19 ha dejado a la gran mayoría de niñas y niños en edad preescolar fuera de los centros de atención infantil.
- ECW ha **estimado que 222 millones de niñas y niños han visto interrumpida su educación por crisis humanitarias,**²⁸ frente a los 75 millones de niñas y niños calculados en 2016, previamente a la pandemia.²⁹

20 <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals#educacion-calidad>

21 UNICEF (2019), *Cada niño aprende: Estrategia de Educación de UNICEF 2019-2030*. En línea: <https://www.unicef.org/media/59921/file/UNICEF-education-strategy-2019-2030-data-analytics.pdf>

22 United Nations (2020), *The Sustainable Development Goals Report 2020*. En línea: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>

23 United Nations (2020), *The Sustainable Development Goals Report 2020*. En línea: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>

24 United Nations Economic and Social Council (2022), *Synthesis of voluntary submissions by functional commissions of the Economic and Social Council and other intergovernmental bodies and forums*.

25 UNESCO Institute of Statistics, *Out-of-School Children and Youth*. En línea: <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth>

26 UNESCO Institute of Statistics, *Out-of-School Children and Youth*. En línea: <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth>

27 Entreculturas (2021), *Empezar con buen pie: atención e inclusión de la primera infancia con calidad*.

28 Education Cannot Wait (2022), *222 Million Advocacy Paper*. En línea: https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2022-06/ecw_222million_study_advocacypaper.pdf

29 UN Transforming Education Summit (2022), *Action Track 1 on Inclusive, equitable, safe and healthy schools* En línea: <https://transformingeducationsummit.org/system/files/2022-06/AT1%20discussion%20paper%202022June%202022.pdf>

- Cerca del 84% de la infancia que no asiste a la escuela vive en zonas de conflicto de larga duración, de los cuales dos tercios están en solo 10³⁰ países: Afganistán, República Democrática del Congo, Etiopía, Malí, Paquistán, Somalia, Sudán del Sur, Sudán y Yemen.
- Los avances de las últimas décadas en educación de las niñas se están revirtiendo,³¹ ya que están más expuestas al trabajo infantil, al matrimonio o a los embarazos no deseados.³² **Se estima que cerca de 20 millones de niñas en educación secundaria podrían no volver a la escuela a causa de la pandemia.**³³
- La crisis educativa está teniendo **importantes consecuencias en la calidad de la educación:** más de 100 millones de niños y niñas se encuentran por debajo del nivel mínimo de comprensión lectora³⁴. Actualmente, alrededor de 617 millones de jóvenes en el mundo carecen de los conocimientos básicos en aritmética y de un nivel mínimo de alfabetización.

EL EFECTO DEL COVID-19 EN ESPAÑA

La crisis del COVID-19 ha generado un incremento de la vulnerabilidad de la infancia en España: por ejemplo, **en 2020, el 32 % de la infancia en España se encontraba en riesgo de pobreza o exclusión social**, frente al 24,2 % de la infancia de la media europea.

Los datos muestran que la población más vulnerable sufrió de forma más clara los efectos del confinamiento, siendo **la pobreza y la pertenencia al pueblo gitano** dos factores de vulnerabilidad claros para el acceso y aprovechamiento de los modelos de educación a distancia.³⁵ Estos factores, junto a la pertenencia a un hogar monoparental o de familia numerosa, también afectaron de forma clara al empeoramiento del rendimiento escolar durante el confinamiento.³⁶ En lo que refiere a la tasa de abandono escolar, **previamente al COVID-19, España ya era uno de los países con las tasas más altas de la UE, el 16%, frente a la media europea de 10,2%**, siendo ésta más acentuada en los quintiles más bajos de renta.³⁷ Se estima que el abandono escolar podría aumentar en casi dos puntos porcentuales (1,7%) debido al impacto de la crisis.³⁸

30 Education Cannot Wait (2022), 222 Million Advocacy Paper. En línea: https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2022-06/ecw_222million_study_advocacypaper.pdf

31 Gobierno de Reino Unido (2021), Declaration on girls' education: recovering from COVID-19 and unlocking agenda 2030. En línea: <https://www.gov.uk/government/publications/g7-foreign-and-development-ministers-meeting-may-2021-communicue/declaration-on-girls-education-recovering-from-covid-19-and-unlocking-agenda-2030>

32 United Nations Economic and Social Council (2022), Synthesis of voluntary submissions by functional commissions of the Economic and Social Council and other intergovernmental bodies and forums.

33 Plan International (2021), Education in Crisis: Covid-19 and Adolescents' Education in Fragile Contexts.

34 UN Secretary General (2022), Progress towards the Sustainable Development Goals: Report of the Secretary-General (Advance unedited version pending final clearance).

35 Fundación Foesa (2022), Evolución de la cohesión social y consecuencias de la Covid-19 en España. En línea: <https://www.caritas.es/main-files/uploads/sites/31/2022/01/Informe-FOESSA-2022.pdf>

36 Fundación Foesa (2022), Evolución de la cohesión social y consecuencias de la Covid-19 en España. En línea: <https://www.caritas.es/main-files/uploads/sites/31/2022/01/Informe-FOESSA-2022.pdf>

37 Plataforma de la Infancia España (2022), Propuestas de infancia para la XIV legislatura. 2022: La infancia en el centro de las políticas públicas. En línea: <https://plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2022/01/propuestas-2022-la-infancia-en-el-centro-de-las-politicas-publicas.pdf>

38 Plataforma de la Infancia España (2022), Propuestas de infancia para la XIV legislatura. 2022: La infancia en el centro de las políticas públicas. En línea: <https://plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2022/01/propuestas-2022-la-infancia-en-el-centro-de-las-politicas-publicas.pdf>

EL DESAFÍO DE CONTAR CON PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN BIEN FORMADOS Y CAPACITADOS, SOCIALMENTE RECONOCIDOS Y DIGNAMENTE RETRIBUIDOS.

Una atención particular merece la situación del profesorado y todo el personal educador de apoyo que constituye, sin duda, uno de los elementos más importantes para garantizar una educación de calidad,³⁹ tanto que “los indicadores internacionales para medir el rendimiento del alumnado se suelen entender como indicadores de la calidad del profesorado”.⁴⁰ Como subraya la OCDE, la calidad de los sistemas educativos no puede ser mejor que la calidad de su profesorado.⁴¹ Las y los educadores tienen que ser expertos en sus respectivas disciplinas, y también entender las prácticas pedagógicas, tener un perfil multitarea, y responder a las necesidades de alumnas y alumnos muy diferentes entre sí. Entre sus tareas se encuentran transmitir la empatía, la reflexión, promover la responsabilidad y la cohesión social.⁴² En un momento en el que la enseñanza inclusiva es un objetivo pendiente, se pide que el profesorado y el personal de apoyo sea capaz de luchar contra prejuicios y estereotipos sociales (que pueden afectar al rendimiento del alumnado), y sea portador de valores,⁴³ actitudes propicias al cambio y a la transformación de las escuelas en espacios realmente inclusivos.⁴⁴ Reflejo de esta complejidad, las políticas educativas sobre docentes abordan la selección, la retención, la formación, la retribución y el desarrollo profesional: todas estas cuestiones son multidimensionales y esenciales para garantizar que la enseñanza se lleve a cabo en condiciones adecuadas, también desde el punto de vista de la autonomía y el bienestar.⁴⁵

Los últimos cursos escolares han puesto en evidencia que, si bien el cuerpo docente y el resto de educadores se han situado en primera línea para garantizar la no interrupción del derecho a una educación de calidad, lo han hecho en condiciones muy desiguales y frecuentemente muy precarias en los países con débiles sistemas educativos.

Son muchos los retos que enfrentan diariamente las y los educadores para desempeñar su profesión, quizás algunos de los más significativos sean:

A menudo no cuentan con **la formación inicial, el reciclaje, los recursos y el apoyo que son necesarios** para llevar a cabo sus tareas. Según datos disponibles, solo el 85% de los docentes de primaria y el 86% de los docentes de secundaria de todo el mundo han recibido la capacitación mínima necesaria.⁴⁶ En países con sistemas educativos muy frágiles, la carencia de oportunidades formativas es aun más evidente: por ejemplo, en África subsahariana solo el 64% de docentes de primaria, el 58 % de los de primer ciclo de secundaria, y el 43% de los del segundo ciclo “han recibido una formación mínima acorde con las normas nacionales”.⁴⁷

39 Por ejemplo, ver: The Education Commission (2019), *Transforming the Education. Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*;

40 Greg Thompson para internacional de la Educación (2021), *Informe sobre la situación del personal docente en el mundo 2021*.

41 <https://www.oecd.org/newsroom/countries-must-make-teaching-profession-more-financially-and-intellectually-attractive.htm> and OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

42 OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

43 United Nations (2020), *The Sustainable Development Goals Report 2020*. En línea: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>

44 UNESCO (París 2020), *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*.

45 ActionAid, Education International and Light for the World (2020), *The Bedrock of Inclusion: Why investing in the education workforce is critical to the delivery of the global goal on education -Lessons from five African countries*.

46 United Nations (2020), *The Sustainable Development Goals Report 2020*. En línea: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>

47 UNESCO (París 2020), *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*.

Además, el foco se pone a menudo en formaciones de corta duración, en lugar de priorizar la formación continua acompañada por sesiones de seguimiento en las clases.⁴⁸

Responsabilidades cruzadas respecto a la formación docente y su especialización que, a menudo, no depende tanto de los Estados, sino de otros entes formadores como universidades, institutos de formación y entidades privadas. Esto hace necesario tener un mayor diálogo entre entidades para adaptar la formación docente a las necesidades del currículum nacional y del alumnado.

Antes de la pandemia, 1 docente sobre 3 en la región subsahariana y 1 de cada 4 docentes en Asia del Sur no tenían la suficiente cualificación.⁴⁹ La pandemia ha creado retos sin precedentes también para el personal docente, que se encontró muchas veces sin falta de preparación para “**la virtualización de la educación**”,⁵⁰ no solo a nivel de gestión de sistemas híbridos de enseñanza, sino también para la gestión socioemocional del alumnado.⁵¹ Las adaptaciones realizadas por los sistemas educativos, incluida la apuesta por la educación a distancia y la tecnología digital, podrían servir como herramientas para promover la igualdad educativa, si docentes y estudiantes recibieran los medios y la formación adecuados para usar las nuevas tecnologías.

Desgraciadamente, se puede afirmar que la pandemia no solo ha **aumentado las disparidades ya existentes entre el alumnado, sino también entre el personal docente**⁵² que, por ejemplo, puede verse viviendo en una situación de pobreza y con insuficiente acceso a Internet.

48 ActionAid, Education International and Light for the World (2020), *The Bedrock of Inclusion: Why investing in the education workforce is critical to the delivery of the global goal on education -Lessons from five African countries*.

49 <https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-06/AT3%20discussion%20paper%20%20June%202022.pdf>

50 Entreculturas (2020), *La vuelta al cole: un reto global a la sombra de la pandemia*.

51 Entreculturas (2021), *No podemos pasar página*. En línea: https://lasillaroja.org/wp-content/uploads/2021/09/Informe_No_po-dememos_pasara_pagina.pdf

52 Entreculturas (2021), *No podemos pasar página*. En línea: https://lasillaroja.org/wp-content/uploads/2021/09/Informe_No_po-dememos_pasara_pagina.pdf



A esto se añade que **el absentismo del personal docente y del personal de apoyo** es un problema muy grave en un gran número de países, especialmente en áreas rurales y en alguna región específica como es el caso de África Subsahariana, donde las razones pueden variar desde motivos de salud, motivos familiares, pero también condiciones meteorológicas (especialmente las lluvias torrenciales y el calor excesivo), asuntos oficiales y problemas de vivienda y transporte.⁵³

La **carencia de personal educativo en las zonas y países más vulnerables** donde se mantienen ratio estudiantes-docente excesivamente altas. En muchos países de renta baja, los docentes tienen que lidiar con ratios de más de 40 estudiantes con una variedad de habilidades, especialmente en las áreas más remotas. Según el Instituto de Estadística de UNESCO, más del 70% de países en África Subsahariana se enfrentan a una carencia de docentes de primaria y, sobre todo, de secundaria.⁵⁴ Y se estima que, en 2025, será necesario contratar a 11,2 millones de docentes más debido a la creciente población escolar y al abandono de docentes.⁵⁵

Feminización de la profesión versus exclusión de las mujeres de la carrera docente. La carencia de mujeres docentes es especialmente preocupante en ciertos contextos como África u Oriente Medio, donde tener una profesora puede ser determinante para facilitar la retención de las niñas dentro del sistema educativo, junto con otros aspectos como disminuir la violencia en la escuela o dar mejores opciones para la higiene menstrual.⁵⁶ Sin embargo, en otros contextos, como América Latina y Caribe, la profesión docente está altamente feminizada ya que los varones escogen otras profesiones más reconocidas.

La **escasa atracción de la profesión**, que a menudo no es social ni financieramente reconocida y valorada como merecería. En efecto, respecto a los salarios del personal docente, se puede afirmar que, por lo general, en los países de renta alta (de donde procede la mayoría de los datos), el personal docente suele recibir **salarios inferiores** a los pagados a los profesionales de otros sectores con grados similares,⁵⁷ aunque esto no es ciertamente el único factor que influye en su motivación (otro es, por ejemplo, la disponibilidad de formación continua).⁵⁸

Por lo general, sería importante asegurar que el profesorado tenga contratos regulares, esté empoderado,⁵⁹ tenga voz en las decisiones tomadas dentro de su respectiva realidad educativa, y que se sienta apoyado dentro de sistemas educativos que estén no solo *adaptados a la infancia*, sino también *adaptados al profesorado*. Más importante aun es lograr **“elevar el estatus de la enseñanza a la categoría de profesión”**, algo crucial para mejorar la calidad del profesorado⁶⁰ y disminuir el abandono de la docencia.⁶¹

53 UNESCO (2021), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo – Los actores no estatales en la educación*. En línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa

54 ActionAid, Education International and Light for the World (2020), *The Bedrock of Inclusion: Why investing in the education workforce is critical to the delivery of the global goal on education -Lessons from five African countries*.

55 <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-10/2021%20World%20Teachers%27%20Day%20fact%20sheet%20EN%204Oct%202.pdf>

56 ActionAid, Education International and Light for the World (2020), *The Bedrock of Inclusion: Why investing in the education workforce is critical to the delivery of the global goal on education -Lessons from five African countries*.

57 UNESCO (2021), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo – Los actores no estatales en la educación*. En línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa

58 UK coalition of the Global Campaign for Education movement (2021), *All my friends need teachers*.

59 Naciones Unidas (3 de junio de 2022), *Cumbre sobre la Transformación de la Educación Vía de acción 3: Docentes, enseñanza y profesión docente - Documento de debate*. En línea: https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-06/Discussion%20Paper%20AT3%20June%202022_ES.pdf

60 Greg Thompson para internacional de la Educación (2021), *Informe sobre la situación del personal docente en el mundo 2021*.

61 Greg Thompson para internacional de la Educación (2021), *Informe sobre la situación del personal docente en el mundo 2021*.

Recordemos que, en muchos países, el profesorado no ha sido ni es considerado personal público esencial y no ha tenido acceso a vacunación prioritaria.⁶²

El cierre de los centros educativos, llevó a despidos no solo de docentes en diferentes niveles, sino también de personal de apoyo (por ejemplo, de los comedores escolares, docentes que atienden a infancia con necesidades especiales, personal del transporte escolar):⁶³ *“el bienestar, la seguridad de su trabajo y el salario de las y los docentes se ha puesto en entredicho en muchos sitios, como si su labor fuera un insumo y no un factor central”*.⁶⁴ Después, a raíz de la reapertura, las condiciones laborales del profesorado se vieron afectadas por la carga de trabajo excesiva a causa de los mismos despidos y de la necesidad de recuperar el tiempo perdido de aprendizaje.⁶⁵

En una encuesta realizada a más de 20.000 docentes de 165 países, casi el 40% afirmó que su salud física, mental y emocional se había puesto duramente a prueba durante la pandemia (por otro lado, la mitad afirmó sentir un renovado entusiasmo por la profesión,⁶⁶ algo que es muy prometedor). El personal docente, en general, se encontró poco preparado para proteger su propia salud mental y para apoyar la de sus estudiantes.⁶⁷

La encuesta REDS, llevada a cabo por UNESCO en 11 países entre diciembre de 2020 y julio de 2021, pone de relieve que **entre la mitad y dos terceras partes de docentes en todos los países participantes sentían un cansancio casi continuo, entre un tercio y dos tercios del personal docente afirmaba haber sufrido cambios en los patrones del sueño, y el mismo porcentaje se sentía aislado trabajando desde casa**. Por otro lado, la gran mayoría afirmaba que se sentía apoyada por la dirección de los centros escolares y por sus compañeras/os.⁶⁸

Para resumir, *“la responsabilidad de la consecución del ODS-4 y la transformación de la educación recae en gran medida en los docentes y el personal educativo, aunque [...] limitado por tres grandes retos: la escasez de docentes; la cualificación y las nuevas necesidades de desarrollo profesional de estos; y su situación y condiciones de trabajo”*.⁶⁹

62 UNESCO (2022), *Monitoring teacher vaccination against COVID-19*. En línea: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/teacher-vaccination>

63 Artículos del País citados por Entreculturas (2020), *La vuelta al cole: un reto global a la sombra de la pandemia*.

64 Entreculturas (2020), *La vuelta al cole: un reto global a la sombra de la pandemia*.

65 Greg Thompson para internacional de la Educación (2021), *Informe sobre la situación del personal docente en el mundo 2021*.

66 UNESCO (2021), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo – Los actores no estatales en la educación*. En línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa

67 UK coalition of the Global Campaign for Education movement (2021), *All my friends need teachers*.

68 UNESCO and IEA (2022), *The impact of the COVID-19 pandemic on education - International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)* (Revised edition). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398>

69 Naciones Unidas (3 de junio de 2022), *Cumbre sobre la Transformación de la Educación. Vía de acción 3: Docentes, enseñanza y profesión docente - Documento de debate*.



2.1 LA INVERSIÓN NACIONAL EN EDUCACIÓN

La crisis educativa producida como consecuencia de la pandemia y el cierre escolar mundial que trajo consigo, están teniendo consecuencias que eran inimaginables años atrás cuando la comunidad internacional en 2015 se comprometió a poner los recursos y hacer lo necesario para **"Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas antes de 2030."** ODS-4.

Para costear dicho objetivo, la UNESCO calculó en 2015 que era necesaria una inversión anual de 340.000 millones de dólares durante el periodo 2015-2030. El 90% debía ser gasto nacional asumido por los países y el 10% debía ser asumido por la comunidad de donantes y destinado a los países más frágiles. Llegar a esa inversión suponía, entre otras cosas:

- ✓ Fortalecer la movilización de recursos internos, abordar las desigualdades educativas y las ineficiencias en el gasto público.
- ✓ Cumplir los compromisos en relación con la Ayuda Oficial para el Desarrollo.
- ✓ Movilizar recursos financieros adicionales para los países en desarrollo.
- ✓ Ayudar a los países en desarrollo a lograr la sostenibilidad de la deuda a largo plazo y reducir el endeudamiento excesivo.

Apenas cinco años después, en 2020, y antes de la declaración de la pandemia, la brecha de financiación total había aumentado debido al lento avance hacia las metas y la UNESCO hizo una nueva estimación:



Siempre según datos de la UNESCO, en los países de ingresos bajos y medios, el déficit de financiación anual para alcanzar el ODS-4 ya era de 148 mil millones de dólares previamente a la pandemia y se estima que la reducción del presupuesto debido al COVID-19 podría incrementar este déficit en un tercio (30.000-45.000 millones de dólares adicionales).

Tras el peor momento de la pandemia, solo un tercio de los países del mundo incrementaron los

recursos públicos en educación y un cuarto de aquellos países que tuvieron las escuelas cerradas durante más de 20 semanas lo redujeron.⁷⁰

En efecto, una encuesta realizada en marzo 2022 en 122 países subrayó que solo el 33% de los países había incrementado los recursos para el sector educativo en comparación con el año precedente, y el 25% reportó incluso una disminución,⁷¹ algo de extrema gravedad si se tiene en cuenta el impacto de la pandemia y el cierre de las escuelas.

Los datos disponibles sobre presupuestos de los gobiernos sugieren que, **en 2021 y 2022, las partidas destinadas a educación perdieron espacio en los presupuestos nacionales de los países de renta baja o media baja**⁷² y el impacto de la pandemia hizo más complicado alcanzar los puntos de referencia internacionales en términos de gastos para educación (4-6% del Producto Interior Bruto (PIB) y/o 15-20% del gasto total del Gobierno). Según datos del informe *Education Finance Watch 2022*, de 33 países de renta baja o media baja, 14 países sobre 33 no alcanzaron ninguna de estas metas.⁷³

2.1.a. La relación entre deuda y financiación de la educación

Resulta especialmente preocupante el incremento del endeudamiento de los países con mayores problemas de sostenibilidad de la deuda externa. Las consecuencias de la guerra en Ucrania con un mercado de la energía tambaleándose y la escasez de materias primas y alimentos básicos, enfrentan a los países más frágiles a graves dificultades para enfrentar el servicio de la deuda y si lo hacen será a costa de reducir la inversión en gasto social.

Para tener una mayor comprensión de la relación entre deuda y financiación de la educación, resulta útil ver algunos ejemplos de países con diferentes niveles de deuda a través de dos indicadores: la deuda pública sobre el PIB, y el porcentaje del PIB destinado a educación.

Tabla 1: Deuda sobre PIB y gasto educación sobre PIB

PAÍS	DEUDA SOBRE EL PIB (2019)	GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN (PORCENTAJE PIB) 2019
El Salvador	69,4%	3,4%
Gambia	80%	2,9%
Georgia	41,3%	3,8%
Líbano	174,5%	2,6% (2018)
Mongolia	60%	4,9%
Nepal	30,1%	4,4%
Zambia	91,9%	4,5%

Fuente: "Debt mechanisms and education financing: a comparative study in seven countries"

CME con datos del FMI y de UNESCO

70 OECD (2022), *ODA Levels in 2021. Preliminary Data*. En línea: <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/ODA-2021-summary.pdf>

71 World Bank/UNESCO (2021), *Global Monitoring Report Education Finance Watch*, en Archer David, *Transforming Education Summit Action Track five on Financing of Education- Revised Discussion paper June 14th 2022*, unpublished.

72 UNESCO (2022), *Education Finance Watch 2022*.

73 UNESCO (2022), *Education Finance Watch 2022*.

Como puede observarse, **la relación entre el porcentaje de deuda sobre el PIB y el porcentaje de gasto en educación no es correlativa**, sino que hay una variedad de factores que impactan en la utilización de los recursos públicos, incluyendo la voluntad política. Sin embargo, **es posible afirmar que una ratio elevada entre deuda externa y PIB está asociada con muchas limitaciones en el aumento del gasto público en educación**,⁷⁴ y que la gestión de la deuda pública es necesaria para alcanzar crecimiento macroeconómico y estabilidad, que, a su vez, promoverán la rendición de cuentas y la transparencia de los Gobiernos.⁷⁵

En el caso de Zambia, a pesar de las condiciones de austeridad impuestas para acceder en 2005 a la Iniciativa para los Países Pobres Muy Endeudados (PPME) del Banco Mundial, que redujo significativamente la deuda de Zambia, el Gobierno declaró que la financiación a los sectores de salud y educación no sería recortada. Un análisis realizado 5 años después mostró avances significativos en estas áreas, debido también a una gestión prudente de la economía.

Años después, Zambia fue el primer país africano en situación de incumplimiento de pago de deuda durante la pandemia y su presupuesto en educación en el año 2021 fue el más bajo en 15 años.⁷⁶ Durante la pandemia, Zambia se benefició también de la Iniciativa para la Suspensión del pago de la deuda (DSSI) para mitigar el impacto del COVID-19 y el país valora presentarse al Marco Común del Tratamiento de la Deuda, mecanismo que prevé la posibilidad de reestructurar la deuda según la situación de cada país.⁷⁷

Otro ejemplo es **El Salvador**, que desde los años previos a la pandemia ha realizado una disminución constante en su inversión en educación y el incremento de deuda durante el COVID-19 hace prever una reducción en la inversión educativa durante los próximos años.

74 Tato Khundadze and Armando Alvarez for Global Campaign for Education (2022), *Debt mechanisms and education financing: a comparative study in seven countries*.

75 Global Campaign for Education (2021), *Debt relief mechanisms and education financing research - Gambia report*.

76 Nalukui Milapo with the Zambia National Education Coalition for the Global Campaign for Education (2021), *Zambia's debt and education financing*.

77 Tato Khundadze and Armando Alvarez for Global Campaign for Education (2022), *Debt mechanisms and education financing: a comparative study in seven countries*.



Es altamente improbable que los países en vía de desarrollo aumenten su inversión en educación sin esfuerzos internacionales para reducir la presión de la deuda, y sin la completa transformación de la arquitectura financiera internacional.

Entre las medidas recomendadas para apoyar a los países más endeudados se encuentran los paquetes de **alivio incondicional de la deuda para aumentar la liquidez** y los **canjes de deuda**.⁷⁸ El mecanismo de canjes de deuda por objetivos de desarrollo es un mecanismo ya probado en muchos contextos, a pesar de su complejidad y de los diferentes intereses de los acreedores. La implicación de organizaciones/asociaciones locales y sindicatos, y el apoyo de actores internacionales son aspectos importantes a tener en cuenta para garantizar su éxito.⁷⁹

Otras medidas que pueden ser valoradas son los **intercambios entre deuda e inversión en educación, una moratoria en los pagos, el uso de Derechos Especiales de Giro (FMI) o la disminución en el coste de las remesas**.⁸⁰



Ejemplo de instrumentos financieros durante el COVID-19

Entre 2020 y 2021, se establecieron algunos mecanismos para conseguir la sostenibilidad de la deuda. El ya mencionado **DSSI del Banco Mundial** posibilitó que se suspendieran pagos por valor de 12.900 millones de dólares.⁸¹ Sin embargo, el DSSI ha sido una medida de emergencia a corto plazo que no ha supuesto un abordaje estructural de los mecanismos de deuda.

El **Marco común para el tratamiento de la deuda más allá del DSSI**, tenía por objetivo facilitar el tratamiento de la deuda en 73 países, asegurando la coordinación entre acreedores bilaterales y privados. Sin embargo, este mecanismo ha recibido críticas por ser conservador y generar un alivio insuficiente de la deuda.⁸²

2.1. b. La necesidad de avanzar hacia una nueva lógica de financiación

Las iniciativas propuestas no son, sin embargo, suficientes para responder a un problema de carácter estructural y cada vez se hace más necesario **definir una nueva lógica de financiación**.

En este sentido, el marco de financiación promovido por ActionAid, bajo el nombre *4S Education Financing Framework for SDG4*, sugiere las líneas en las que habría que incidir:⁸³ a) *Share* (proporción del presupuesto); b) *Size* (cantidad del presupuesto); c) *Sensitive* (foco en la equidad) y d) *Scrutiny* (revisión y control del desarrollo del presupuesto y de los gastos).⁸⁴

78 Felipe Rivas Villatoro for Global Campaign for Education, Ayuda en Acción y Resalde (2021), *El alivio de la deuda y el financiamiento de la educación en el Salvador*.

79 Tato Khundadze and Armando Alvarez for Global Campaign for Education (2022), *Debt mechanisms and education financing: a comparative study in seven countries*.

80 Agenda for Sustainable Development, *Synthesis of voluntary submissions by functional commissions of the Economic and Social Council and other intergovernmental bodies and forums*.

81 Banco Mundial (2021), *Iniciativa de Suspensión del Servicio de la Deuda*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/debt/brief/covid-19-debt-service-suspension-initiative>

82 European Network on Debt and Development (2020), *El "Marco común para el tratamiento de la deuda más allá del DSSI" del G20: ¿está destinado al fracaso?*

83 El marco se puede consultar en ActionAid, Education International and Light for the World (2020), *The Bedrock of Inclusion: Why investing in the education workforce is critical to the delivery of the global goal on education -Lessons from five African countries*.

84 Esta traducción al español de las 4S no es oficial.

Respecto al foco en la proporción y equidad, los recursos **financieros nacionales, en particular los recaudados a través de impuestos** son una fuente primaria de financiación para la educación y por ello es necesario acuñar medidas para fortalecer el diseño y la equidad del sistema de impuestos.⁸⁵ En este sentido, aumentar en cinco puntos la ratio de impuestos frente al PIB de cara al horizonte 2030⁸⁶ sería una medida ambiciosa, pero razonable en muchos países. Al mismo tiempo, estos esfuerzos tienen que ir acompañados por una **acción internacional para establecer un registro de los activos globales, reducir flujos financieros ilícitos, tomar medidas para que los capitales no se dirijan a los paraísos fiscales, y apoyar la creación de un proceso liderado por las Naciones Unidas para establecer reglas globales sobre impuestos.**

Además, y siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, **es imprescindible que estos esfuerzos vayan dirigidos** al cumplimiento del derecho a la educación para la **población más vulnerable**.⁸⁷ En cada país, los Ministerios de Educación y de Finanzas tienen que recibir apoyo para detectar y lidiar con la posible ineficiencia e inequidad existentes, para que **los fondos adicionales no contribuyan a aumentar desequilibrios preexistentes**. Por ejemplo, es necesario garantizar la **inversión en todos los niveles educativos** (desde la educación infantil y también en niveles posteriores, y educación para adultos) y asegurar que la inversión en educación sea **repartida de manera equitativa a nivel geográfico**, tanto internacional como nacionalmente (por ejemplo, no olvidar de áreas rurales o distritos donde la presión ciudadana podría ser menos fuerte). Junto con una atención particular a la descentralización, el foco tendría que ponerse en los grupos más vulnerables (infancia con discapacidad, minorías, población desplazada y refugiada), con la voluntad también de monitorear el porcentaje para estos grupos específicos, desagregando los datos.⁸⁸

2.2

LA EVOLUCIÓN DE LA AYUDA OFICIAL AL DESARROLLO

Tal y como estamos comprobando en la actualidad, ningún país superará la crisis educativa o la recesión económica por sí solo. La interdependencia global es un hecho y la solidaridad a nivel mundial no es solo una cuestión ética o un imperativo moral, sino una necesidad que redundará en beneficio de todos.

Si bien es verdad que la comunidad internacional no ha dejado de incrementar su inversión en cooperación internacional en la última década, aumentando los fondos movilizados casi un 35% entre 2011 y 2021, este esfuerzo es aún insuficiente. **En 2021, la Ayuda oficial al Desarrollo (AOD) representó solo el 0,33% del ingreso nacional bruto per cápita combinado de todos los países del CAD, una cifra muy alejada del compromiso del 0,7%, asumido hace 50 años y renovado con la Agenda 2030.** Solo cinco países cumplen lo acordado: Dinamarca, Alemania, Luxemburgo, Noruega y Suecia.

85 Naciones Unidas (3 de junio de 2022), *Cumbre sobre la Transformación de la Educación Vía de acción 5 sobre la financiación de la educación- Documento de debate*. En línea: https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-06/Discussion%20Paper%20AT5%20June%202022_ES.pdf

86 Naciones Unidas (3 de junio de 2022), *Cumbre sobre la Transformación de la Educación Vía de acción 5 sobre la financiación de la educación- Documento de debate*. En línea: https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-06/Discussion%20Paper%20AT5%20June%202022_ES.pdf Fuente citada: <https://www.imf.org/en/Publications/Staff-Discussion-Notes/Issues/2019/01/18/Fiscal-Policy-and-Development-Human-Social-and-Physical-Investments-for-the-SDGs-46444>

87 Entreculturas (2021), *Recuperar la ayuda a la educación - Una llamada de emergencia - Tendencias de la cooperación española en educación*.

88 David Archer (2022), *Transforming Education Summit Action Track five on Financing of Education- Revised Discussion paper June 14th 2022*, unpublished.

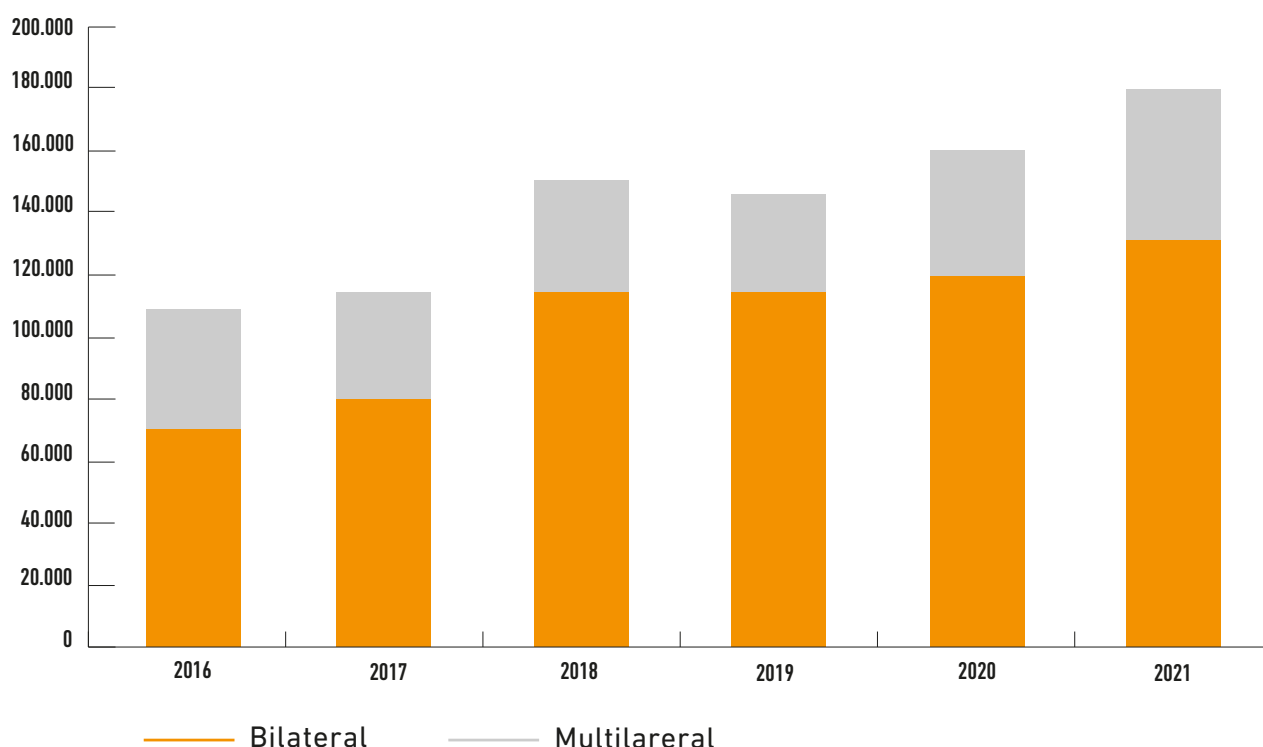


Gráfico 1: Evolución de la AOD internacional (millones de dólares) por modalidad

Fuente: OCDE⁸⁹

Si bien la AOD en 2020 y 2021 fue esencial para compensar el freno en el ingreso de otras fuentes de financiación de los países de renta media y baja, como pudieran ser las remesas, **la OCDE señala que la ayuda prestada fue desigual entre los diferentes donantes, y que esta se concentró en determinados países receptores.** Así, en 2020, los países de renta baja sufrieron una reducción del 3,5% en el aporte bilateral de AOD, los países de renta media incrementaron sus ingresos de AOD bilateral en un 6,9%, y los países de ingresos medio-altos vieron un aumento del 36,1% en la recepción de fondos de AOD bilateral.⁹⁰ Esto apunta a una distribución de la AOD muy desigual y no basada en criterios de vulnerabilidad.

Además, la situación en el presente año 2022 muestra algunos elementos preocupantes: por ejemplo, en 2022, Alemania anunció una redistribución de su AOD (derivada también del flujo de refugiados ucranios) que la redujo un 12%. La situación del conflicto en Ucrania ha demostrado que una respuesta eficaz e inmediata a las crisis humanitarias es posible. Desgraciadamente, esta suele estar ligada a conflictos que levantan un interés geoestratégico inmenso, y que dejan en la sombra a muchas de las otras crisis presentes en el mundo.

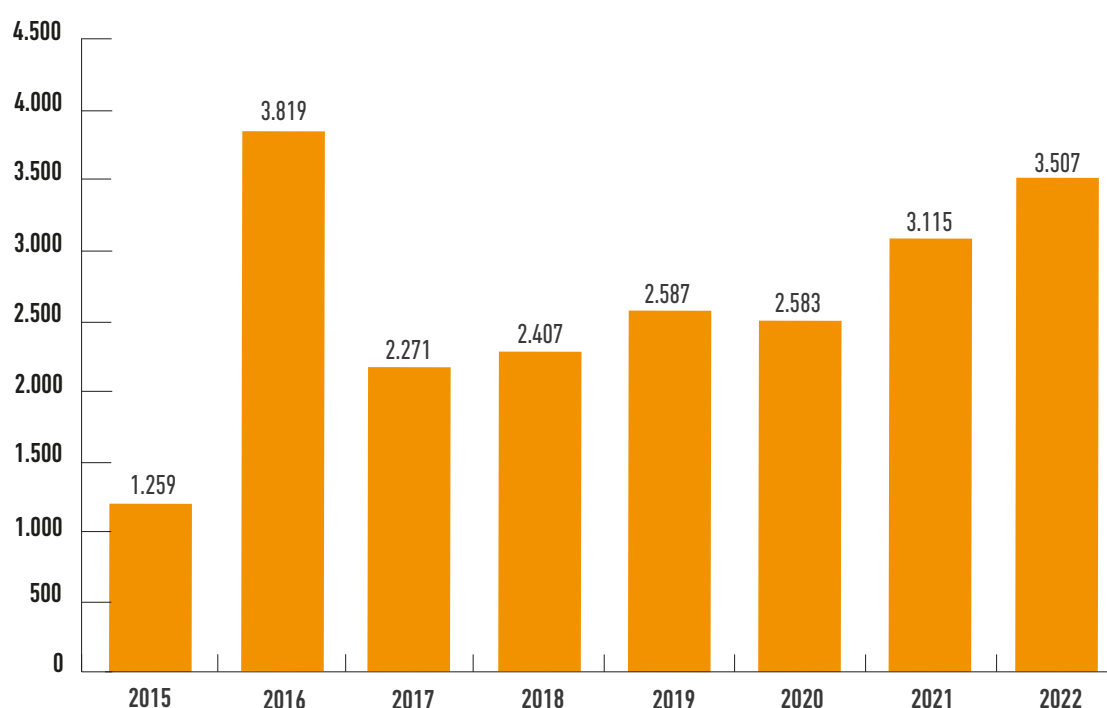
⁸⁹ OECD (2022), ODA Levels in 2021- Preliminary data. En línea: <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/ODA-2021-summary.pdf>

⁹⁰ OECD (2021), Development co-operation during the COVID-19 pandemic: An analysis of 2020 figures and 2021 trends to watch. En línea: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2dcf1367-en/1/3/1/1/index.html?itemId=/content/publication/2dcf1367-en&_csp_=177392f5df-53d89c9678d0628e39a2c2&itemIGO=oecd&itemContentType=book

LA EVOLUCIÓN EN ESPAÑA

En lo que respecta a España, en 2008 y de manera inversa a la dinámica de la comunidad internacional, el país comenzó un descenso en su inversión en AOD, perdiendo peso en la comunidad internacional de donantes: de los 4.760 millones de euros de ayuda al desarrollo movilizados en 2008, año de mayor inversión en cooperación, se pasó a 1.259 millones en 2015, el año en el cual el monto de la ayuda se situó a su nivel más bajo. Del mismo modo, **el porcentaje de la Renta Nacional Bruta (RNB) destinada a la AOD cayó drásticamente desde un 0,46% en 2009 hasta llegar al 0,12% en 2015.**⁹¹ En los años posteriores se observó una ligera recuperación y a partir de 2020 parece haberse iniciado un cambio de dinámica, aunque la inversión en AOD está aún muy lejos de alcanzar las cifras de 2008.

Gráfico 2: Evolución de la AOD española en volumen (millones de euros)⁹²



Fuente: OCDE y Ministerio Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación

De acuerdo con los últimos datos, España incrementó su AOD pasando **de 2.583 millones de euros en 2020 a 3.115 millones de euros en 2021. Aun así, este aporte representa solo el 0,25% de la RNB española. En comparación, en 2021 Alemania superó el 0,7% (0,74%) de la RNB, Francia alcanzó un 0,52%, Reino Unido estuvo muy cerca (0,5%), y Japón alcanzó el 0,34%.**⁹³

⁹¹ "España redujo su ayuda al desarrollo 5 veces más que ningún otro país donante en el último decenio." (Oxfam Intermón 2019).

⁹² El incremento de ayuda de 2016 se debió al hecho puntual de una operación de condonación y reestructuración de deuda a Cuba por valor de 1.910 millones de euros.

⁹³ [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b8cf3944-en/index.html?itemId=/content/component/b8cf3944-en#:~:text=Total%20official%20development%20assistance%20\(ODA,gross%20national%20income%20\(GNI\)](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b8cf3944-en/index.html?itemId=/content/component/b8cf3944-en#:~:text=Total%20official%20development%20assistance%20(ODA,gross%20national%20income%20(GNI))



Tabla 2: Comparación de los mayores donantes AOD con España en 2021

PAÍS	CONTRIBUCIÓN (PORCENTAJE SOBRE RNB) EN 2021
ALEMANIA	0,74%
FRANCIA	0,52%
REINO UNIDO	0,50%
JAPÓN	0,34%
ARABIA SAUDÍ	0,30%
HUNGRÍA	0,29%
KUWAIT	0,28%
ITALIA	0,28%
ESPAÑA	0,25%
ESTADOS UNIDOS	0,18%
PORTUGAL	0,18%
REPÚBLICA ESLOVACA	0,13%
GRECIA	0,12%

Fuente: OCDE

A pesar del incremento de la ayuda **en 2020-2021, en gran medida esta se destinó a paliar los efectos más inmediatos de la crisis sanitaria**. Así fue también en España, donde el incremento de fondos AOD dependió sobre todo de las partidas asignadas a la ayuda bilateral (incluyendo vacunas).⁹⁴ En todo caso, España disminuyó su aporte en el ámbito bilateral, destinando los fondos de AOD al mantenimiento de sus compromisos en los organismos multilaterales, principalmente a través de la Unión Europea.⁹⁵

Un cambio de dinámica puede observarse en la evolución de la AOD en España que responde al compromiso programático del Gobierno de España, plasmado en el proyecto de ley de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global aprobada por el Consejo de Ministros en mayo de 2022, y en espera de discusión hasta su paso por el Congreso y Senado, y que vincula el 0,7% de la Renta Nacional Bruta a la AOD, una demanda histórica de las organizaciones de cooperación y de la ciudadanía.⁹⁶

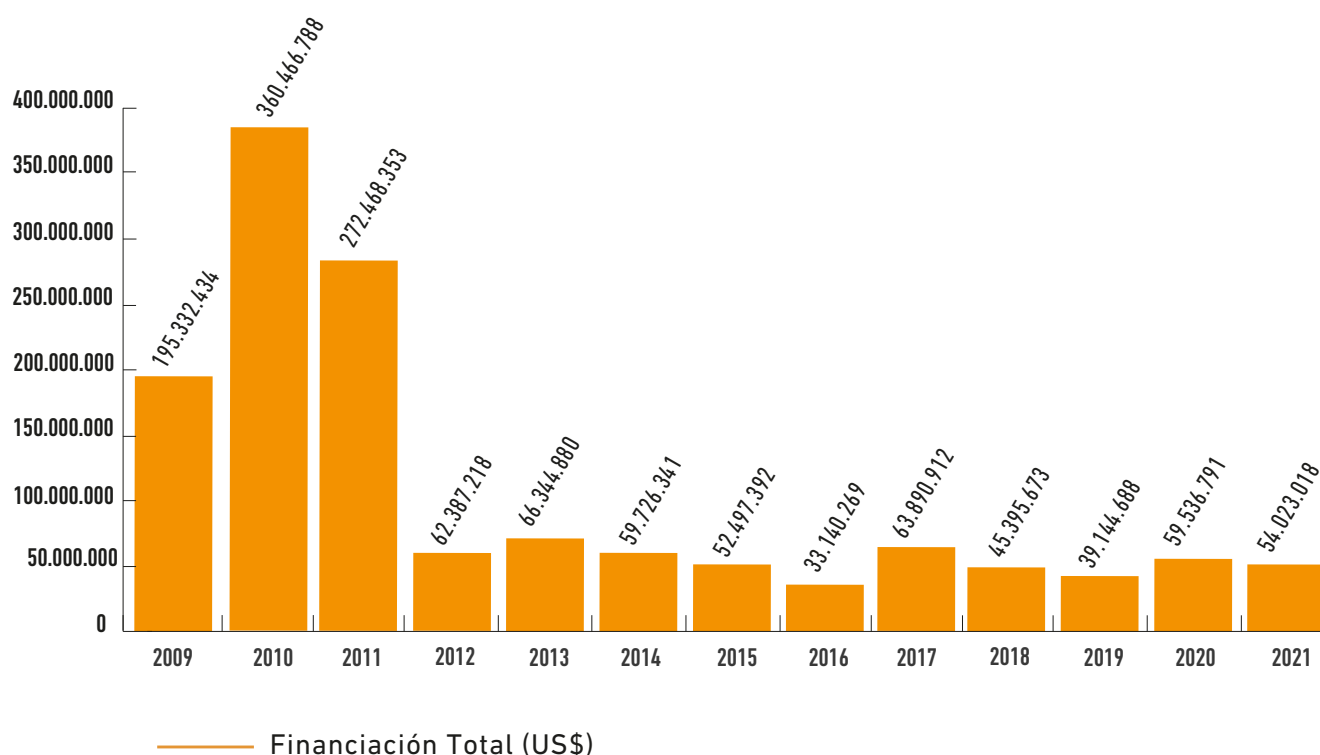
94 Gobierno de España (2021), Estrategia de Acción Exterior 2021-2024. En línea: https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2021/270421-estrategia_de_accion_exterior_2021-2024.pdf

95 OECD (2022), *Cooperación al Desarrollo Examen de Pares: España 2022*. En línea: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/85c6a9b3-es/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/85c6a9b3-es&_csp=a6602fe0b79c6749f88b73a1c-284c056&itemGO=oecd&itemContentType=book

96 <https://www.plataforma07.org/>

Sin embargo, en lo que refiere a la **ayuda en emergencias**, la inversión de España continúa muy lejos de los 360 millones de euros invertidos en 2010: a la caída exponencial de 2012, siguió prácticamente una década de escasísima financiación en este sector, con un presupuesto que solo en dos años (2013 y 2017) superó muy ligeramente al de 2012⁹⁷. El proyecto de ley de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global, que se discutirá a partir de septiembre de este año, debería impulsar el compromiso de nuestro país en el futuro inmediato con los esfuerzos internacionales en las emergencias ya que también recoge la meta internacional de dedicar el 10% del total de la AOD a la Ayuda humanitaria.

Gráfico 3: Evolución de la financiación para Ayuda en Emergencias de España



Fuente: UNOCHA⁹⁸

2.2.a. La inversión en Ayuda Oficial para el Desarrollo destinada a educación

Globalmente, la ayuda directa para educación se estancó en 2020 y cayó a 359 millones de dólares en el caso de los donantes bilaterales debido a los recortes de la ayuda destinada al sector por los grandes donantes.⁹⁹ En efecto, **el porcentaje destinado a educación cayó desde un 8,8% en 2019 al 5,5% en 2020, y el porcentaje de ayuda humanitaria destinado a la educación se redujo desde el 2,9% en 2019 al 2,5% en 2021**,¹⁰⁰ muy lejos de las demandas de la Campaña Mundial por la Educación (CME) de llegar a invertir el 20% del total de AOD en educación, una recomendación recogida por la CME que se deriva del marco internacional de UNESCO, que solicita a los países que entre el 4-6% del Producto Interior Bruto (PIB) y/o entre 15-20% del gasto total del Gobierno

97 UNOCHA. Spain, Government of 2022 and others. <https://fts.unocha.org/donors/5319/summary/2022>

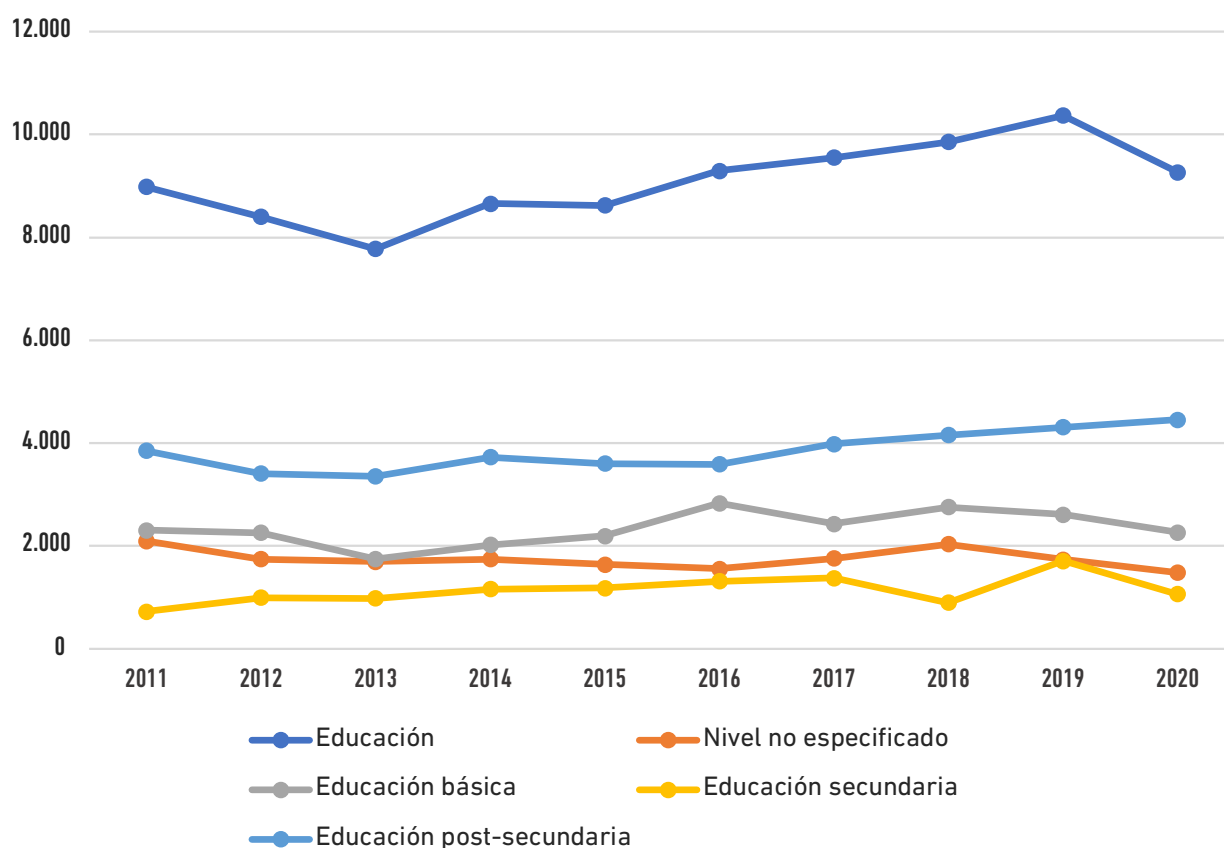
98 UNOCHA. Spain, Government of 2022 and others. <https://fts.unocha.org/donors/5319/summary/2022>

99 UNESCO (2022), Education Finance Watch 2022.

100 OECD (2022), ODA Levels in 2021. Preliminary Data. En línea: <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/ODA-2021-summary.pdf>

se destine a educación. La CME traslada también al total de la AOD este porcentaje de gasto en educación. Otra de las demandas de la CME es la de dedicar el 10% de la ayuda humanitaria a la educación en emergencias. Por otro lado, **la AOD sigue priorizando la educación postsecundaria en detrimento de otros niveles de educación.**

Gráfico 4: Evolución de la inversión global en educación (millones de dólares)



Fuente: OECD¹⁰¹

El conjunto de los países que más AOD aportaron al sector educativo entre 2011 y 2020 fueron los mismos que más aportaron a la AOD bilateral (Alemania, Francia, Estados Unidos, Reino Unido y Japón): en conjunto, representaron el 45% de la AOD en educación. Sin embargo, dos países tradicionalmente más influyentes en educación, Reino Unido y Estados Unidos, descendieron su inversión notablemente en 2019 y 2020.¹⁰² En 2020, también Noruega anunció la reducción de su contribución en 19 millones de dólares, y pospuso los pagos al GPE hasta 2021.¹⁰³ Por otro lado, hay que destacar que Francia aumentó su inversión en un 75% entre 2018 y 2019, que pasó a suponer en 2020 el 36% de la AOD total.¹⁰⁴

101 OECD <https://stats.oecd.org/>

102 OECD <https://stats.oecd.org/>

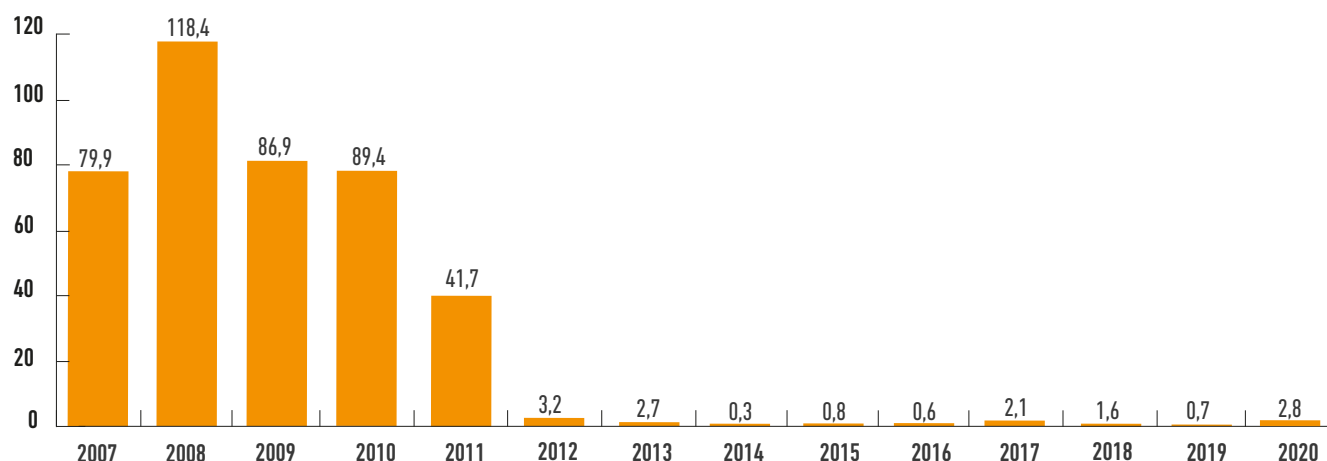
103 UNESCO (2022), *Education Finance Watch 2022*.

104 OECD <https://stats.oecd.org/>

LA EVOLUCIÓN EN ESPAÑA

Respecto a España, desde 2009 los recortes hicieron caer su posición **pasando de ser el 6º donante de los países del CAD en 2008, a ocupar el puesto 23 en 2015.**¹⁰⁵

Gráfico 5: Evolución de la AOD multilateral destinada a educación en España en 2007-2020 (millones de euros)



Fuente: Entreculturas

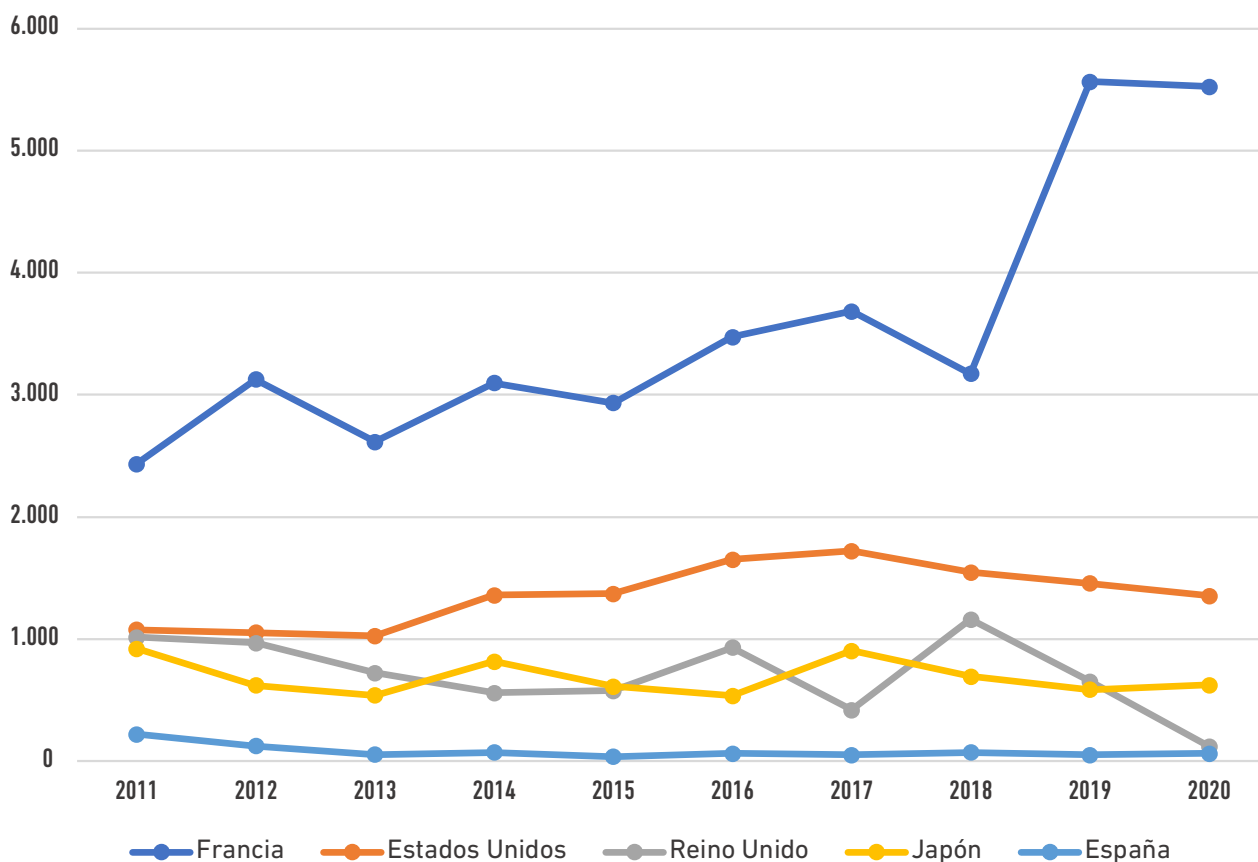
Como se puede apreciar en el gráfico número 7 de la siguiente página, la inversión global de España en educación cayó de los 220,51 millones de dólares en 2011 a los 34,9 millones de dólares en 2015, con un descenso del 11.40% de inversión en educación en 2011 al 1,9% en 2016. A partir de entonces, ha habido una evolución positiva, y el último dato disponible señala que, en **2020, España destinó el 5,9% de su AOD a la educación, una cifra, sin embargo, aún lejos del**

¹⁰⁵ GPE (2021), *España y GPE: Argumentos para financiar a la AME 2021-2025*. En línea: <https://www.globalpartnership.org/content/españa-y-gpe-argumentos-para-financiar-la-ame-2021-2025>



compromiso del 20% del total de AOD reclamado por la CME.¹⁰⁶

Gráfico 6: Evolución de la inversión por país en educación (millones de dólares)



Fuente: OECD¹⁰⁷

En lo que refiere a inversión en **educación básica de España**, si en 2007 se destinaba el 3,7% de AOD,¹⁰⁸ **en 2020 esta cifra caía al 1,6%, muy lejos de la recomendación de destinar el 8% de la ayuda a la educación básica**,¹⁰⁹ realizada por la Comisión de Cooperación del Congreso a través de sendas proposiciones no de ley en 1999 y 2006 y a través de una moción en el Senado del 27 de noviembre de 2013.¹¹⁰

Respecto a la **educación en emergencias**, si bien **en 2022 un 16,2%**¹¹¹ **del total de los fondos de ayuda humanitaria están destinados a este sector**, esto se debe principalmente a la **crisis de Ucrania**. De los 2.681.029 dólares invertidos en educación, el 90% se destinaron a fondos multilaterales para educación en Ucrania y un 10% a territorios palestinos.

106 Coalición española de la Campaña Mundial por la Educación (2021), *Mil millones de voces: financiación y respuesta a la educación en emergencias*.

107 OECD (2022), *ODA Levels in 2021. Preliminary Data*. En línea: <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/ODA-2021-summary.pdf>

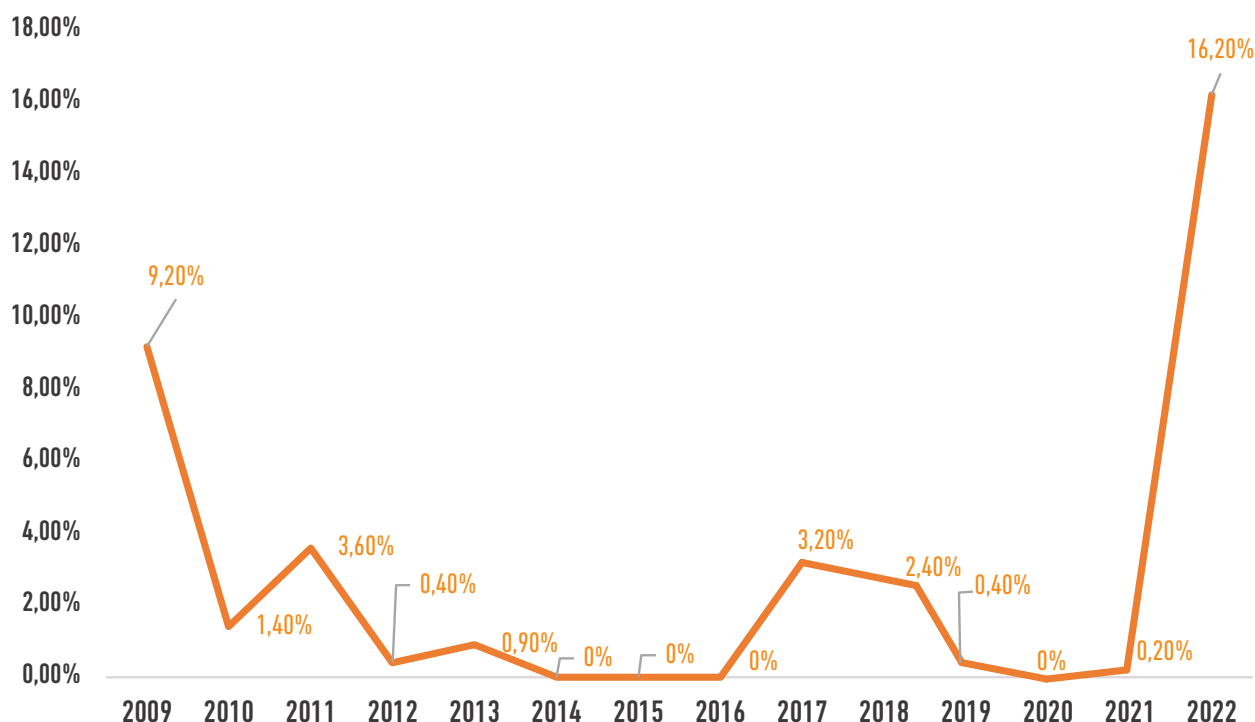
108 Entreculturas (2021), *Recuperar la ayuda a la educación - Una llamada de emergencia - Tendencias de la cooperación española en educación*.

109 Entreculturas (2021), *Recuperar la ayuda a la educación - Una llamada de emergencia - Tendencias de la cooperación española en educación*.

110 Entreculturas (2021), *Recuperar la ayuda a la educación - Una llamada de emergencia - Tendencias de la cooperación española en educación*.

111 A fecha de redactar este informe en julio de 2022, el peso del sector educativo en la ayuda humanitaria era de 16,2%. Al no estar cerrado el año, este porcentaje irá variando hasta quedar definitivamente consolidado en 2023.

Gráfico 7: Evolución del porcentaje de la ayuda en emergencia de España dedicada a la educación



Fuente: UNOCHA¹¹²

La inversión en educación en el sector de ayuda humanitaria había sido prácticamente inexistente en los años precedentes,¹¹³ y es importante garantizar que esta inversión persista en el tiempo. Sin embargo, **a pesar del ligero incremento en la inversión en educación desde 2015, es difícil observar una progresión ascendente clara con los datos actuales.** Así, y a la espera de la definición de la nueva política de desarrollo para 2022-2025 (el VI Plan Director) y de la aprobación definitiva de la nueva legislación, existen algunos indicios de que la educación podría retomar una posición importante en la AOD: el Plan Director 2018-2021 ubica el ODS-4 sobre educación inclusiva y de calidad entre las líneas de intervención prioritarias, y la nueva Estrategia Conjunta de Respuesta al COVID-19,¹¹⁴ aprobada por el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (MAUC) en verano de 2020, sigue en el mismo camino. Además, la educación en emergencias se incluye en la estrategia 2022-2023 para el Sahel,¹¹⁵ y en la estrategia 2022-2023 para la crisis siria.¹¹⁶

112 UNOCHA, *Spain, Government of 2022 and others*. <https://fts.unocha.org/donors/5319/summary/2022>

113 UNOCHA, *Spain, Government of 2022 and others*. <https://fts.unocha.org/donors/5319/summary/2022>

114 Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2020), *Estrategia de respuesta conjunta de la Cooperación Española a la crisis del covid-19*. En línea: https://www.exteriores.gob.es/es/PoliticaExterior/Documents/Estrategia_de_respuesta.pdf

115 AECID (2022), *Estrategia Humanitaria 2022-2023: el Sahel*. En línea: <https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Acci%C3%B3n%20Humanitaria/El%20Sahel%20V5.pdf>

116 AECID (2022), *Estrategia Humanitaria 2022-2023: Crisis Siria*. En línea: <https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Acci%C3%B3n%20Humanitaria/SiriaV5.pdf>

2.2.b. Cooperación descentralizada en España

Tanto **los Gobiernos autonómicos como los municipios españoles** tienen sus propias políticas de cooperación para el desarrollo y, a pesar de la reducción notable en inversión desde 2011, en promedio, **ejecutaron el 32% del total de la AOD de España** en 2018 y 2019.¹¹⁷ Según datos de 2019, en términos absolutos, España movilizó 357 millones de euros en cooperación descentralizada, casi un 50% más de los presupuestos que gestiona AECID.¹¹⁸ Aun así, estas cifras son poco más de la mitad de las que destinaron en 2008, el año récord para la cooperación descentralizada.

Como muestra la Tabla 3, **no es posible identificar una tendencia favorable global respecto a la inversión en educación, puesto que esta es muy inestable y no sigue un patrón ascendente claro.** Además, 14 comunidades autónomas sobre 18 bajaron su presupuesto en 2020, comparado con 2010, por ejemplo: en Andalucía, desde 7.806.842 a 962.657 Euros en la Comunidad de Madrid, desde 6.974.916,44 hasta 559.661 Euros y Castilla-La Mancha pasó de 6.614.197 a 0.

Además, **ninguna de las comunidades autónomas llega a invertir el 0,7% de su RNB**, y con datos de 2021 solo están por encima del 0,2% Euskadi, Navarra y La Rioja. En el extremo opuesto, encontramos por debajo del 0,09% a Andalucía, Aragón, Castilla y León, Galicia, Canarias, Castilla-La Mancha, la Comunidad de Madrid y la Región de Murcia.¹¹⁹

Tabla 3: Inversión en educación por Comunidad autónoma y Entidades locales

COMUNIDAD AUTÓNOMA	2010 (€)	2020 (€)	% EN EDUCACIÓN RESPECTO 2010
ANDALUCÍA	7.806.842,29	962.657,30	-87,6%
CATALUÑA	5.738.275,82	6.359.337,98	+11%
PAÍS VASCO	2.337.728,65	1.499.799,97	-36%
COMUNIDAD VALENCIANA	2.589.077,32	1.930.854,80	-25%
EXTREMADURA	2.394.947,21	182.222,01	-92%
CASTILLA Y LEÓN	2.169.350,55	1.052.482,62	-51%
ISLAS BALEARES	668.012,00	858.054,22	+28%
GALICIA	1.277.586,39	617.933,14	-52%
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	2.907.920,37	1.065.426,00	-63%
PRINCIPADO DE ASTURIAS	1.789.656,16	755.670,20	-58%

117 OECD (2022), *Cooperación al Desarrollo Examen de Pares: España 2022*. En línea: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/85c6a9b3-es/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/85c6a9b3-es&_csp=a6602fe0b79c6749f88b73a1c-284c056&itemIGO=oecd&itemContentType=book

118 ECOOPER (2021), *XIV Encuentro Comunidades Autónomas y Cooperación para el Desarrollo - Ponencia de apertura*. En línea: <https://ecoper.eu/es/wp-content/uploads/sites/2/2021/11/Perez-Aitor-2021-Ponencia-apertura-XIV-encuentro-CCAA-24-Nov.pdf>

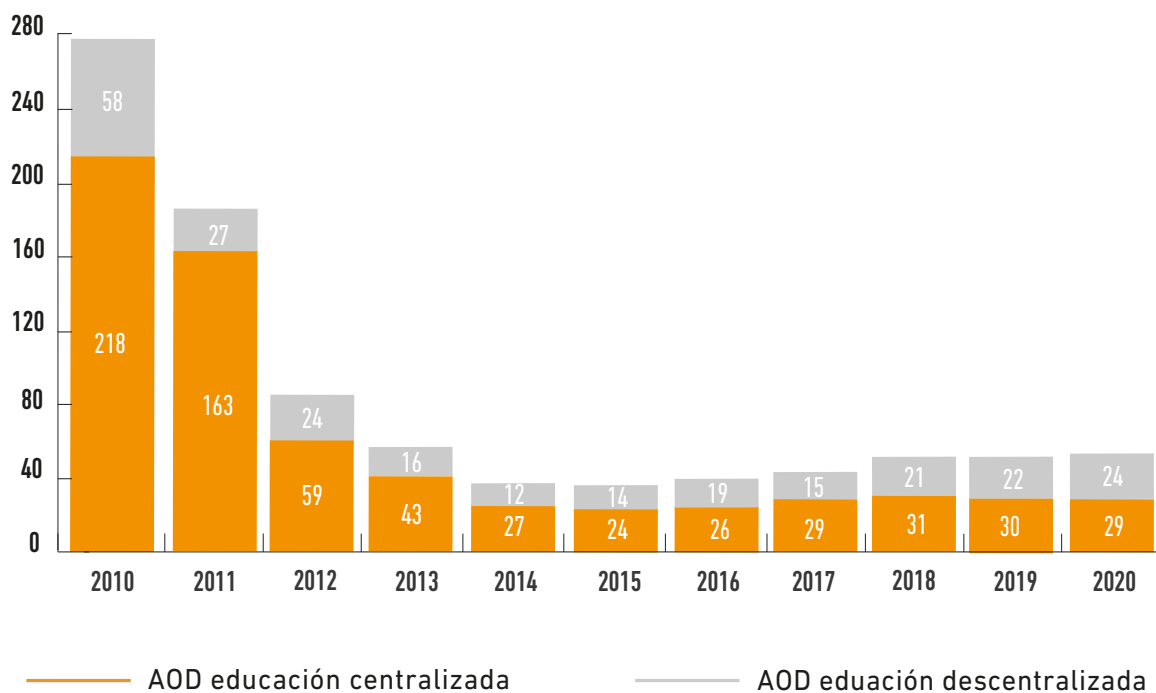
119 Red de Coordinadoras Autonómicas (2022), *Cooperación autonómica Análisis de los presupuestos autonómicos 2021*. En línea: https://coordinadoraongd.org/wp-content/uploads/2021/12/Ana%CC%81lisis_Presupuestos-AOD-2021_maquetado.pdf

ARAGÓN	1.258.633,52	428.801,83	-66%
LA RIOJA	1.081.486,00	312.032,01	-71%
COMUNIDAD DE MADRID	6.974.916,44	559.661,00	-92%
CANTABRIA	63.125,00	246.855,74	+291%
CASTILLA - LA MANCHA	6.614.197,00	0,00	-100%
CANARIAS	581.604,96	366.938,71	-37%
REGIÓN DE MURCIA	1.393.221,71	88.905,78	-94%
ENTIDADES LOCALES	10.788.719,03	6.846.246,56	-36%
TOTAL	58.435.300,42	24.133.880,00	-59%

Fuente: AOD. Elaboración Entreculturas

Pese al descenso de lo que las CC. AA. han dedicado a educación en su AOD desde 2010, el descenso de la AOD estatal en educación ha sido tal, que ha significado que el peso de la AOD educativa de las CC. AA. haya crecido considerablemente, lo que ha significado un aumento de su peso en la financiación, desde el 21% en 2010 del total de la AOD educativa, al 45,2% en 2020.

Gráfico 8: Desembolsos de AOD destinada a educación según tipo de cooperación (millones de euros)



Fuente: elaboración propia de Entreculturas

Baleares, Cataluña, Extremadura o la Comunidad Valenciana mejoraron notablemente sus aportaciones entre 2015 y 2020, aunque aún están muy lejos de sus mejores cifras de 10 años atrás, y Murcia, Madrid y Canarias volvieron a invertir en educación después de no hacerlo entre 2013 y 2015.¹²⁰ Andalucía, por el contrario, un donante tradicional en educación, ha dejado de invertir alrededor de 14 millones de euros en cooperación desde 2018, y el aporte en educación se ha reducido desde 2019 a 2020 en casi 4.800.000 euros.

2.2.c. Educación para la ciudadanía global en España

Contar con una ciudadanía bien informada y consciente de los retos de cara a un futuro sostenible es primordial para garantizar un tejido social activo que impulse políticas de solidaridad y asegure el cumplimiento de los compromisos adquiridos por sus estados. Por ejemplo, el cambio de tendencia en España hacia un aumento de la AOD es coherente con el sentir de la ciudadanía española, que se muestra claramente posicionada a favor de las acciones de cooperación. Así, **un 77% de personas —el mayor porcentaje en toda Europa— considera que luchar contra la pobreza en los países en desarrollo debería ser una prioridad del Gobierno nacional.**¹²¹

En este sentido, los marcos internacionales de desarrollo reafirman la necesidad de financiar políticas públicas que contribuyan a generar valores de solidaridad internacional y la meta 4.7 del ODS-4 define claramente la importancia de generar conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible, la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, y la promoción de una cultura de paz y no violencia.¹²² En esta misma

120 Entreculturas (2021), *Recuperar la ayuda a la educación - Una llamada de emergencia - Tendencias de la cooperación española en educación*.

121 OECD (2022), *Cooperación al Desarrollo Examen de Pares: España 2022*. En línea: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/85c6a9b3-es/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/85c6a9b3-es&_csp_=a6602fe0b79c6749f88b73a1c-284c056&itemIGO=oecd&itemContentType=book

122 <http://los17ods.org/los-17-objetivos-para-2030/educacion/>



línea, el Consenso Europeo sobre el Desarrollo del año 2007 recogía que los países de la UE debían destinar hasta un 3% sobre el total de la AOD para actividades de “Educación para el Desarrollo y Sensibilización”.¹²³

Sin embargo y contrariamente a estos compromisos, **el peso de la Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) española dentro del global de la AOD sufrió una caída importante desde 2011 hasta 2016** y, aunque desde 2016 se han ido recuperando los recursos disponibles, **todavía hay una inversión de un 40% de recursos de EpCG menor a la que existía previamente a la crisis de 2008**.¹²⁴ En 2020, la AOD destinada a EpCG supuso 44,90 millones de euros en todo el Estado, de los cuales el 81% provenían de la cooperación descentralizada, y un 19 % de la Administración general del Estado y universidades. **La cooperación de la administración central destina a programas y proyectos de EpCG solo un 0,37% del total de la AOD, muy lejos del 3% reivindicado por las organizaciones no gubernamentales españolas**¹²⁵. A nivel de CC. AA., en 2018 la media de inversión de las CC. AA. se situó en un 9,36% y se redujo sustancialmente en 2019, bajando al 5,88%. La Región de Murcia destacó con un 27,17% de su presupuesto ejecutado en EpCG, frente a Canarias que no destinó presupuesto a este fin.¹²⁶

123 Entreculturas (2021), *Recuperar la ayuda a la educación - Una llamada de emergencia - Tendencias de la cooperación española en educación*.

124 Con datos de 2018.

125 [UN NUEVO SISTEMA DE COOPERACIÓN PARA TRANSFORMAR EL MUNDO. RESUMEN EJECUTIVO. Enero 2021](#) Coordinadora de Organizaciones para el Desarrollo/España

126 Red de Coordinadoras Autonómicas (2021), *Informe sobre la ayuda oficial para el desarrollo autonómica. Datos de ejecución, 2018 – 2019*. En línea: <https://coordinadoraongd.org/wp-content/uploads/2021/03/1.-Informe-aod-autonomica-2018-2019-FINAL.pdf>



LOS FONDOS MULTILATERALES: GLOBAL PARTNERSHIP FOR EDUCATION Y EDUCATION CANNOT WAIT



3.1 GLOBAL PARTNERSHIP FOR EDUCATION



Global Partnership for Education (GPE) es el mayor fondo a nivel global dedicado exclusivamente a transformar la educación en países de bajos ingresos.¹²⁷ Activo desde hace aproximadamente dos décadas, la prioridad del GPE ha sido promover soluciones para construir sistemas educativos más fuertes y resilientes (por ejemplo, en el periodo hasta 2020, GPE destinó más de 30,6 millones a 59 países socios para apoyar el desarrollo de planes sectoriales de educación).¹²⁸

Además, el GPE tiene como objetivo la **construcción de un diálogo y colaboración sostenible con los donantes, las organizaciones internacionales y la sociedad civil.**¹²⁹ El GPE apoya la distribución de los presupuestos nacionales a favor de una educación más equitativa y eficiente, ofreciendo mecanismos innovadores de financiación.¹³⁰

La reacción del GPE al COVID-19 fue muy rápida: **dos semanas después de la declaración de la pandemia global, el fondo anunció nuevas subvenciones** para apoyar la respuesta educativa de los países y para ejecutar medidas urgentes.¹³¹ A la declaración siguieron 8,8 millones de dólares a través de UNICEF en 87 países para *response planning*, y 467 millones (66 contrapartes) movilizados como *accelerated funding*. Aproximadamente el 55% de los fondos se destinaron a los países frágiles o afectados por crisis, donde reside el 60% de la infancia fuera del sistema educativo a causa de la pandemia. Asia del Oeste y del Sur y África Subsahariana recibieron el 83% de los fondos dentro del mecanismo de *accelerated funding*. Además, otros 25 millones de dólares fueron destinados a promover la continuidad de los procesos de aprendizaje, y a fortalecer la preparación frente a crisis futuras.¹³²

La contribución total de los donantes al GPE en 2020 fue de 882 millones de dólares, siendo la mayor contribución anual jamás alcanzada desde el principio de la iniciativa, con un aumento del 46% respecto a la contribución anual media durante 2016-2019.

Además, el GPE trabaja también con donantes privados como son Children's Investment Fund Foundation, Comic Relief, Dubai Cares, Conrad Hilton Foundation, Open Society Foundations, Porticus, y la Fundación Rockefeller.¹³³ La contribución de donantes no tradicionales, como estas fundaciones, aumentó en 2021 10 veces respecto al 2020.¹³⁴ Sin embargo, la necesidad de seguir movilizando a la opinión pública y a los donantes sigue vigente, debido a la previsión

¹²⁷ Global Partnership for Education (2022), *Strategic plan 2025*. En línea: <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-2025-strategic-plan>

¹²⁸ Global Partnership for Education (2022), *Results report 2021 - Final results report on GPE's 2016-2020 strategy*.

¹²⁹ Global Partnership for Education (2022), *Results report 2021 - Final results report on GPE's 2016-2020 strategy*.

¹³⁰ Global Partnership for Education (2022), *Strategic plan 2025*. En línea: <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-2025-strategic-plan>

¹³¹ Global Partnership for Education (2021), *Results report 2021 - Final results report on GPE's 2016-2020 strategy*.

¹³² Global Partnership for Education (2021), *Results report 2021 - Final results report on GPE's 2016-2020 strategy*.

¹³³ <https://www.globalpartnership.org/who-we-are/about-gpe>

¹³⁴ Global Partnership Education (2021), *Results report 2021 - Final results report on GPE's 2016-2020 strategy*.

de una disminución del presupuesto nacional destinado a educación para incrementar gastos relacionados con salud y protección social.¹³⁵

Los cinco primeros donantes del GPE desde su creación son **Reino Unido, Noruega, Países Bajos, Comisión Europea, y Estados Unidos**.¹³⁶

La evolución de la contribución a GPE de estos países en comparación con España se describe en la tabla a continuación.

Tabla 4: Evolución de la financiación de los 5 primeros donantes de GPE y España (millones de dólares)

PAÍS	RANKING	PRESUPUESTO TOTAL (DÓLARES)
Reino Unido	1	1.403.625.205,71
Noruega	2	801.435.093,53
Países Bajos	3	770.844.418,71
Comisión Europea	4	752.818.934,14
Estados Unidos	5	676.000.000
España	10	354.967.780, 06

*Fuente: datos GPE*¹³⁷

Noruega aparece como el donante más estable y en constante crecimiento, a pesar de estar a cuota cero para 2022, mientras que la Comisión Europea tiene grandes variaciones. Por otro lado, Estados Unidos se han mantenido a cuota 0 dólares muchos años, para después empezar a contribuir de manera consistente a partir de 2018.

EVOLUCIÓN EN ESPAÑA

En lo referente a **España, se trata de un país que contribuye al GPE de manera individual, aunque retiró su contribución durante años después de 2012**. Como se puede ver, **la contribución de España fue importante entre 2008 y 2010, llegando al pico de 166.531.900 dólares en 2009, para después desplomarse a cero** en todo el decenio siguiente (con un pequeño realce en 2019, 1.022.493 dólares). En línea con el compromiso actual del Gobierno de incrementar la AOD hasta un 0,5% de la RNB para el 2023, es de esperar que la financiación española a iniciativas centradas en educación se acelere en un futuro cercano. Una fuente secundaria consultada afirma que *“la petición de la Alianza Mundial por la Educación (GPE) al Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación [de España] es de una contribución financiera de 100 millones de euros para el periodo 2021-2025; es decir, 20 millones de euros anuales durante los próximos cinco años”*.¹³⁸

Posteriormente, el Global Education Summit en julio de 2021 recaudó globalmente la cifra récord

¹³⁵ World Bank (2020), *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing*, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33739>

¹³⁶ Tablas y gráficos elaborados a partir de Global Partnership for Education, En línea: <https://www.globalpartnership.org/content/donor-contributions-gpe>

¹³⁷ Global partnership for Education, <https://www.globalpartnership.org/content/donor-contributions-gpe>

¹³⁸ GPE, *España y la alianza mundial por la educación- Argumentos para financiar a la AME 2021-2025 - 100M euros para no dejar a nadie atrás*. En línea: <https://www.globalpartnership.org/content/espana-y-gpe-argumentos-para-financiar-la-ame-2021-2025>

de 4 mil millones de dólares, cifra que puso al GPE en el buen camino para alcanzar 5 mil millones durante los cinco años siguientes.¹³⁹ En esta ocasión, fuentes de prensa confirman que la petición a España fue recogida solo en parte: el presidente Sánchez anunció la donación de 20 millones de Euros para todo el plan estratégico 2021-2025.¹⁴⁰

3.2 EDUCATION CANNOT WAIT



Education Cannot Wait (ECW) es el **fondo de Naciones Unidas**, activo a nivel global, que tiene como objetivo asegurar un apoyo continuo **a la educación en emergencias y dar respuesta a crisis prolongadas en el tiempo**. En línea con el *Grand Bargain*,¹⁴¹ el mecanismo proporciona financiaciones plurianuales y flexibles. El mandato del fondo se estructura alrededor de cinco áreas:



Inspirar compromiso hacia la **educación en emergencias como una prioridad**.



Movilizar fondos adicionales.



Reforzar la colaboración y apoyar programas que generen **sinergias** entre actores.



Fortalecer las capacidades de respuesta a nivel nacional y global.



Apostar por la rendición de cuentas y la generación de conocimiento.¹⁴²

Desde su comienzo en 2016, a través de los fondos que ha recibido, ECW ha incidido en un total de aproximadamente 4,6 millones de niños, niñas y adolescentes.¹⁴³ Además, 2,2 millones de niñas han sido apoyadas desde 2016 para acompañar su recorrido educativo, y 14.110 docentes han recibido formación en temas de género e inclusión. Por otro lado, el porcentaje de niños y niñas con discapacidad beneficiado ha crecido de 0,2% en el comienzo de la iniciativa, a 1,3% en 2020.¹⁴⁴

Estas prioridades siguieron durante la respuesta a la crisis de la pandemia, junto con **garantizar la continuidad en el acceso a la educación para infancia y adolescencia a distancia, a pesar del cierre de escuelas.**¹⁴⁵ La respuesta de ECW a la crisis del **COVID-19 movilizó un total de 45,4 millones** de dólares en dos bloques. El primero formó parte del paquete *First Emergency Response*:

¹³⁹ <https://www.globalpartnership.org/news/global-education-summit-london-raises-us4-billion-global-partnership-education-help-175>

¹⁴⁰ <https://www.infobae.com/america/agencias/2021/07/29/la-cumbre-educativa-global-reune-3300-millones-para-la-recuperacion-poscovid/> y [Sánchez anuncia un aporte de 20 millones a la Alianza Global por la Educación - SWI swissinfo.ch](https://www.infobae.com/america/agencias/2021/07/29/la-cumbre-educativa-global-reune-3300-millones-para-la-recuperacion-poscovid/)

¹⁴¹ Acuerdo entre los mayores donantes y las organizaciones humanitarias, que se han empeñado en poner más fondos al alcance de las personas con necesidades y mejorar la eficacia y eficiencia de la acción humanitaria. En línea: <https://interagencystanding-committee.org/grand-bargain>

¹⁴² Education Cannot Wait (2021), *2020 Annual results report - winning the human race*

¹⁴³ Education Cannot Wait (2021), *2020 Annual results report - winning the human race*.

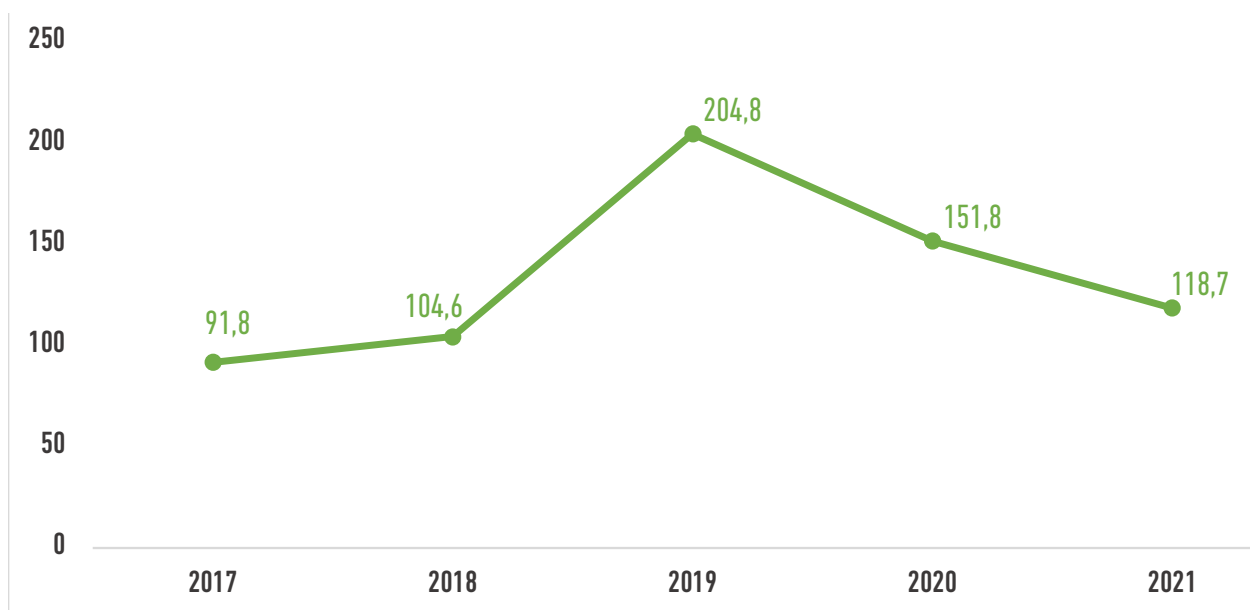
¹⁴⁴ Education Cannot Wait (2021), *2020 Annual results report - winning the human race*.

¹⁴⁵ Education Cannot Wait (2021), *2020 Annual results report - winning the human race*.

más del 75% fue enviado en un plazo de 8 semanas, y fue el **desembolso de fondos más rápido de ECW hasta el momento**. Por otro lado, el segundo bloque fue aprobado en julio de 2020.¹⁴⁶ De esta forma, se respondió a las necesidades de 29 millones de niños (49%) y niñas (51%) en 32 países.

Respecto a la evolución global de la financiación de ECW desde sus inicios en 2016, el siguiente gráfico muestra que **hubo un pico en 2019** (casi el doble de la financiación recibida en 2018), con una disminución del 25% aproximadamente en 2020. Desgraciadamente, la **financiación siguió bajando en 2021**.¹⁴⁷ Frente a esta situación, el ECW está liderando iniciativas para seguir promoviendo la financiación de la educación y, el 22 de junio de 2022, lanzó la campaña #222MillionDreams, que tiene como objetivo movilizar fondos a nivel de donantes, del sector privado, de fundaciones filantrópicas, y de individuos de alto poder adquisitivo, en preparación para la siguiente conferencia de alto nivel, convocada en Ginebra en febrero de 2023.¹⁴⁸

Gráfico 9: Evolución de la financiación recibida por ECW (millones de dólares)



Fuente: datos de ECW¹⁴⁹

A pesar de las preocupantes tendencias de financiación para la educación en el contexto del COVID-19, ECW redobló esfuerzos para intentar consolidar el compromiso de nuevos donantes institucionales y del sector privado y, para el periodo 2023-2026, tiene el objetivo de alcanzar 1.000 millones de dólares de financiación.¹⁵⁰ En 2020, los nuevos donantes incluyeron el Gobierno de Finlandia, y las iniciativas privadas Porticus y Verizon, mientras que muchos otros donantes preexistentes aumentaron su contribución.¹⁵¹ En 2022, los dos principales donantes privados han sido Lego Foundation y Dubai Cares.¹⁵² Globalmente, **los cinco primeros donantes entre 2016-2022 fueron Reino Unido, Alemania, Estados Unidos, Dinamarca y Noruega**. Canadá se sitúa en

¹⁴⁶ Education Cannot Wait (2021), *2020 Annual results report - winning the human race*.

¹⁴⁷ Education Cannot Wait, <https://www.educationcannotwait.org/about-us/our-partners/our-donors>

¹⁴⁸ <https://unsdn.org/2022/06/22/222milliondreams-campaign/>

¹⁴⁹ Education Cannot Wait, <https://www.educationcannotwait.org/about-us/our-partners/our-donors>

¹⁵⁰ <https://campaignforeducation.org/en/take-action/respond-to-education-in-emergencies/protect-education-in-emergencies-short-version>

¹⁵¹ Education Cannot Wait (2021), *2020 Annual results report - winning the human race*.

¹⁵² Education Cannot Wait, <https://www.educationcannotwait.org/about-us/our-partners/our-donors>

la posición n. 6, y la Comisión Europea en el puesto n. 8.¹⁵³

Tabla 5: Los cinco principales donantes ECW

PAÍS	PRESUPUESTO TOTAL (DÓLARES)
Reino Unido	159.346.301,33
Alemania	135.798.413,07
Estados Unidos	100.295.741,00
Dinamarca	89.012.369,16
Estados Unidos	83.223.064,02

EVOLUCIÓN DE ESPAÑA

España no está incluida en el listado de donantes directos de ECW. Sabiendo que la mayoría de la donación multilateral de España es a la Unión Europea (el principal donante multilateral del ECW), se puede decir que, hasta la fecha, España solo contribuye de manera indirecta. Sin embargo, seguimos apelando a que España se convierta en un donante a nivel individual en el próximo periodo 2022-2026.

153 Education Cannot Wait, <https://www.educationcannotwait.org/about-us/our-partners/our-donors>



España se esforzó en acoger la organización de la Tercera Conferencia Internacional de Escuelas Seguras en Mallorca en mayo de 2019, mostrando un creciente interés por la educación en emergencias. Hasta la fecha (julio de 2022), 114 países han firmado la Declaración de Escuelas Seguras,¹⁵⁴ y más allá de la reflexión sobre la necesidad de incrementar la financiación, es importante utilizar este instrumento político para hacer incidencia.



Conferencia de Escuelas Seguras (mayo 2019) y compromiso de España

Los objetivos de la Tercera Conferencia Internacional de Escuelas Seguras que tuvo lugar en Mallorca en mayo de 2019 hicieron visible el compromiso de España con la educación en emergencias y la protección de la infancia en época de conflictos armados, compromiso recogido en la Estrategia de la Acción Humanitaria española (2019-2026).¹⁵⁵

En esta ocasión, España anunció “*el inicio de un programa del Gobierno español de cooperación y formación para personal civil y militar con responsabilidad en materia de defensa para prevenir que escuelas y universidades sean blanco militar en conflictos armados*”, impulsado por la AECID y el Ministerio de Defensa, y pensado también como un espacio de intercambio de experiencias sobre la Declaración y su implementación.¹⁵⁶

Finalmente, al hablar de estos dos fondos multilaterales, se han mencionado algunos de los fondos privados que les están financiando. Las colaboraciones con el sector privado constituyen sin duda una manera para **diversificar fondos y dar impulso a nuevas alianzas**: el sector privado puede ser una fuente importante de financiación. El sector educativo recibe donaciones de fundaciones e instituciones filantrópicas, pero mucho menos que el sector de la salud, y de forma más limitada en comparación con los recursos públicos.¹⁵⁷

El binomio educación pública/educación privada, y escuelas públicas/escuelas privadas, es en realidad mucho más complejo, con una variedad de actores no estatales que toman parte en muchos aspectos de la educación.¹⁵⁸ Así, “*la gobernanza de los proveedores de educación no estatales suele estar fragmentada*”, y los procedimientos de control de calidad varían.¹⁵⁹ Además, “*las elecciones educativas tienen un carácter sumamente político y se reflejan explícita o implícitamente en las agendas políticas*”,¹⁶⁰ y la provisión no estatal puede conllevar problemas de equidad y crear un contraste no conciliable entre la prestación de servicios educativos básicos y posibles fines de lucro. Por tanto, es importante que los fondos multilaterales fortalezcan las colaboraciones con los Gobiernos nacionales y con la comunidad internacional. Solo esto puede **garantizar que**

¹⁵⁴ <https://ssd.protectingeducation.org/endorsement/>

¹⁵⁵ AECID (2019), *Tercera Conferencia Internacional sobre Escuelas Seguras (27-29 de mayo de 2019) Informe sobre la conferencia*, páginas 4 y 7.

¹⁵⁶ <https://www.efe.com/efe/espana/portada/espana-impulsa-un-programa-para-evitar-que-las-escuelas-sean-objetivos-en-guerras/10010-3986745>

¹⁵⁷ OECD (2021), *Private Philanthropy for Development – Second education: Data for Action*, Paris, en Archer David, *Transforming Education Summit Action Track five on Financing of Education- Revised Discussion paper June 14th 2022*, unpublished.

¹⁵⁸ UNESCO (2021), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde*. En línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa

¹⁵⁹ UNESCO (2021), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde*. En línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa

¹⁶⁰ UNESCO (2021), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde*. En línea: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa

el aporte desde el sector privado se integre dentro de las propias estrategias de desarrollo educativo nacionales, que se mantenga la visión clara de garantizar un sistema de educación público y gratuito que proporcione una educación de calidad, y que se apoye el liderazgo de Naciones Unidas y de la sociedad civil sobre las metas educativas a nivel internacional.



04

CONCLUSIONES



La comunidad internacional, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ha adquirido el compromiso de conseguir el acceso a una educación de calidad para las niñas y niños en todo el mundo en 2030. Aunque desde la adquisición de estos compromisos ha habido avances importantes, la emergencia del COVID-19 ha causado una crisis sin precedentes, que ha agravado de manera exponencial los obstáculos y las desigualdades preexistentes. La pandemia, el confinamiento y el cierre de escuelas han llevado a exacerbar los riesgos de protección, especialmente para la infancia más vulnerable y en contextos de crisis.

De forma general, y a pesar de los esfuerzos hechos en las últimas décadas por incluir a la infancia más vulnerable y reducir la brecha de género, el acceso a una educación de calidad sigue condicionado por factores de vulnerabilidad entre los cuales caben destacar el sexo, el origen social, el contexto y las capacidades.

Además, las reacciones de los Estados y otros actores internacionales han sido desiguales a la hora de implementar de forma rápida y eficaz respuestas específicas a las necesidades de la población especialmente vulnerable, provocando que se agrandaran las brechas existentes antes de la pandemia, generando un freno en los avances de las últimas dos décadas en acceso y finalización de los diferentes ciclos educativos. Si ya antes de la pandemia un porcentaje inaceptable de la infancia más vulnerable, sobre todo niñas, infancia con discapacidad, infancia migrante e infancia en contextos de crisis, estaba fuera del sistema escolar o en riesgo de exclusión del sistema, según Education Cannot Wait, el número de niños y niñas con necesidad de apoyo para seguir su educación ha crecido desde 75 millones en 2016, hasta 222 millones, 78,2 millones de los cuales están fuera del sistema educativo, y 84% de ellos/ellas viven en áreas donde tienen lugar crisis prolongadas en el tiempo.

En este sentido, la comunidad internacional se encuentra en un momento crucial y la UNESCO ha llamado a hacer prioritaria la inversión en educación durante los próximos años para asegurar el cumplimiento de las metas del ODS-4. A pesar de todos los desafíos, alcanzar las metas de la Agenda 2030 tiene que permanecer como un objetivo que hay que perseguir con cada medio disponible: una posibilidad real que requiere de medidas valientes y de un compromiso sostenido de todos los países donantes.

Algunos de los mayores fondos multilaterales centrados en educación, como Global Partnership for Education y Education Cannot Wait, están redoblando esfuerzos para revitalizar a los donantes tradicionales. Además, donantes no tradicionales, como los del sector privado y las fundaciones, están aportando crecientes recursos, si bien será siempre necesario garantizar su adherencia a las políticas educativas nacionales.

Más allá de la necesidad de intervenir de manera sostenida y rápida financiando la educación a través de la AOD, el compromiso tiene también que ir dirigido a reforzar el crecimiento de los países con menos recursos y su decisión de priorizar la educación en sus presupuestos nacionales. En este sentido, la necesidad de llevar a cabo acciones para reducir la presión fiscal insostenible, debida sobre todo a la deuda, es apremiante.

Ante estos retos, España, de manera inversamente proporcional a la tendencia internacional, redujo drásticamente su inversión en cooperación al desarrollo y la ayuda sectorial, incluyendo en educación, desde 2009. Por ello el país ha perdido mucho peso en el panorama internacional. Sin embargo, en el contexto de la pandemia, España ha reactivado sus esfuerzos en cooperación internacional y ha declarado la adquisición del compromiso de destinar el 0,7% de la RNB a la AOD, una demanda histórica que debería plasmarse en la nueva Ley de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global, actualmente en trámite parlamentario. Sin embargo, España todavía no ha alcanzado los compromisos de financiación en educación y está lejos de cumplir con las demandas del CME de invertir el 20% de AOD total en educación. A pesar de que este año se ha superado el 10% de ayuda humanitaria de inversión en educación, debido a la movilización de fondos para Ucrania, es importante asegurar que este compromiso continuará en el tiempo e implicará a otros países en crisis, incluyendo aquellas crisis de larga duración. Del mismo modo, es importante garantizar que se vuelve a conceder el peso en educación para el desarrollo existente previamente a la crisis de 2008.

La apuesta por lograr el cumplimiento del derecho a la educación de calidad necesita no tan solo de un compromiso de todos los donantes por incrementar la AOD, y de un esfuerzo de los Estados para no dejar atrás a la educación, sino de la identificación de los sectores y las poblaciones más vulnerables para asegurar que la inversión logre alcanzar el máximo impacto. Además, los esfuerzos en AOD tienen que acompañarse de una revisión de la lógica global de la financiación internacional que contribuyan a generar Estados nacionales fuertes y sistemas educativos basados en la financiación redistributiva.





La comunidad internacional se encuentra ante el desafío de asegurar las metas del ODS-4 para cumplir con la Agenda 2030. En el mes de septiembre tendrá lugar en Nueva York la Cumbre internacional sobre la Transformación de la Educación en donde la UNESCO hace una llamada a la comunidad internacional para que haga prioritaria la inversión en educación durante los próximos años. Estamos en un momento de crisis concatenadas y los efectos de las mismas no pueden ser una excusa para limitar o reducir el apoyo a la educación en el mundo. Muy al contrario, deben de ser un acicate y una razón poderosa para fortalecer a las comunidades más desfavorecidas.

España se encuentra en un escenario político propicio para mejorar su papel y sus contribuciones a la educación en el mundo y recuperar su peso internacional en la materia. En pleno proceso de reforma del sistema de cooperación internacional y con hitos muy relevantes en el segundo semestre de 2022, como son la elaboración del VI Plan Director de la Cooperación Española, la discusión y aprobación de los Presupuestos Generales del Estado 2023, la discusión en el Congreso de la nueva Ley de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global y la anteriormente mencionada Cumbre sobre la Transformación de la Educación, nuestro país debe de establecer compromisos más valientes y decididos que le permitan alinearse entre los donantes más comprometidos de la OCDE y la UE en materia de educación y sumarse con mayores recursos a la respuesta mundial frente a la crisis educativa.

RECOMENDACIONES AL GOBIERNO ESPAÑOL EN MATERIA DE COOPERACIÓN EDUCATIVA

1 Establecer un plan de metas anuales de cara a 2030 para cumplir con el compromiso internacional histórico de dedicar el 0,7% de la RNB a la AOD, tal y como se fija en el proyecto de Ley de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global que está a la espera de discusión en el Congreso y el Senado.

- De cara a los PGE2023, se solicita al Gobierno que se supere la barrera de la AOD de hace 15 años en 2008 cuando se dedicaron 4.760 millones de euros a la AOD, dejando así atrás la llamada "década perdida" de la cooperación. En concreto se solicita que los PGE23 alcancen los 5.250 millones de euros, lo que supondría un incremento de 1.750 millones respecto de los 3.500 comprometidos en PGE2022.
- En el medio plazo, se solicita al Gobierno que en el VI Plan Director se establezcan unos compromisos y metas claras para alcanzar el 0,7% en 2030. La planificación plurianual del Plan Director debe detallar los % de AOD anuales que sean necesarios para llegar primero al 0,5%, que nos situaría en la media de la UE-15 y posteriormente al 0,7 para 2030.

2 Establecer un plan de metas anuales para conseguir que la AOD total en materia educativa alcance el 20% del total de la AOD en 2030, dedicando al menos un 8% a educación básica y un 3% a EpCG. UNESCO solicita a los Estados que dediquen entre el 4-6% de su PIB y/o entre el 15-20% del gasto total del Gobierno a la educación. En este sentido, la CME recoge esta meta del 20% y la traslada al esfuerzo en AOD educativa, igualando el compromiso en el esfuerzo de los Gobiernos en el plano interno e internacional en línea con la Agenda 2030.

- Alcanzar al menos el 15% de AOD en educación en el periodo 2023-2026, años de vigencia del VI Plan Director, como paso previo para llegar al 20% en 2030.
- Alcanzar el 8% en educación básica y el 3% en EpCG en el periodo 2023-2026. En 2020 España dedicó el 1,6% a educación básica y la Administración central un 0,37% a EpCG. Lo que supondría un incremento anual en % del 1,6 y del 0,6 en ambos casos para llegar al 8% y al 3%.
- Dedicar especial atención al incremento de la ayuda bilateral en materia de educación si se quiere alcanzar una posición de valor entre los países líderes de la cooperación internacional.

3 Aumentar la ayuda humanitaria al 10% de la AOD total y dentro de esa partida dedicar el 10% del total de la Ayuda Humanitaria a la educación en emergencias para 2030. La educación en emergencias aparece ya como una de las líneas de trabajo en los últimos documentos estratégicos de la Cooperación española en materia humanitaria. La Ley de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global señala el compromiso de dedicar el 10% del total de la AOD a ayuda humanitaria.

4 Contribuir con recursos en aquellos fondos multilaterales más relevantes especializados en educación como son el GPE y el ECW. La planificación de las aportaciones en estos fondos debe de incluirse en los PGE23 y en el próximo Plan Director. El apoyo a este tipo de fondos multilaterales tiene relevancia cuando se hace desde una visión de medio largo plazo y se integran de manera estratégica con el resto de acciones e instrumentos de la cooperación en educación.

- Cumplir con el compromiso de destinar 20 millones de dólares como contribución al plan estratégico del GPE 2021-2025, anunciado por el Gobierno durante la Cumbre Mundial sobre Educación de julio de 2021.
- Sumarse como donante individual al ECW en la próxima Conferencia de Financiación de Alto Nivel que se celebrará en febrero de 2023, un fondo que apoya la educación en contextos de emergencias y crisis olvidadas, un campo en donde nuestra AOD tiene previsto crecer.

5 Adoptar decisiones audaces sobre la transformación de la arquitectura financiera internacional. Estas medidas son cruciales si se quiere invertir en el profesorado, en su formación y capacitación a lo largo de toda la vida, en su empoderamiento y en la dignificación de su profesión. Es muy difícil que los países en desarrollo incrementen su inversión en educación sin esfuerzos internacionales para reducir la presión de la deuda y sin la completa transformación de la arquitectura financiera internacional. El pago de nóminas del profesorado es el mayor grupo dentro de la mayoría de los presupuestos de educación, más del 90% del mismo se dedica a esta partida. Los Gobiernos deben forzar las restricciones del FMI que ponen por delante el control del déficit a la inversión pública, lo cual es contradictorio al reconocimiento por parte de todos los actores de que solo con una fuerte inversión en educación los Estados avanzarán y progresarán en lo económico en el medio y largo plazo.

- Participar y apoyar medidas como los paquetes de alivio incondicional de la deuda para aumentar la liquidez, el uso de Derechos Especiales de Giro (FMI), la disminución en el coste de las remesas, e incluir cláusulas ligadas a desastres en los contratos de deudas, para proteger a los países de eventos adversos futuros.
- Favorecer los canjes de deuda por educación, un mecanismo que, a pesar de su complejidad y de los diferentes intereses de los acreedores, ha probado ser eficaz si se considera la implicación de organizaciones locales y sindicatos en el proceso para asegurar que los fondos liberados lleguen a aquellos colectivos más vulnerables.
- Apoyar los esfuerzos de los países socios en reformas fiscales que permitan aumentar la recaudación y dedicarla a cubrir servicios sociales básicos como la educación. Muchos países podrían incrementar su presión fiscal en un 5 % del PIB para 2030, lo que significaría en algunos casos, duplicar las cantidades que actualmente se dedican a estos servicios.
- Apoyar y promover las iniciativas internacionales de lucha contra los paraísos fiscales, reducir los flujos financieros ilícitos y apoyar la creación de un proceso liderado por las Naciones Unidas para establecer reglas globales sobre impuestos.

RECOMENDACIONES A LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

1 Las CC. AA. deben de responder a los compromisos en los % de AOD y establecer una hoja de ruta con hitos plurianuales para alcanzar de cara a 2030.

- El 0,7% de su PIB destinado a AOD.
- El 10% de su AOD a ayuda humanitaria.
- Conseguir que la AOD total en materia educativa alcance el 20% del total de la AOD, dedicando al menos un 8% a educación básica.

- 2 Las CC. AA. son un actor clave para el desarrollo de la EpCG** ya que su capacidad para conectar con la ciudadanía las convierte en imprescindibles a la hora de sensibilizar, movilizar y dar a conocer los retos globales de la cooperación y de la Agenda 2030 entre la ciudadanía.
- Alcanzar, mantener e incrementar sus aportaciones a la EpCG más allá del 3% de su AOD para EpCG.

RECOMENDACIONES A GOBIERNO Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS

- 1** Ambos niveles de Administraciones deben tener muy en cuenta estos ámbitos sectoriales a la hora de apoyar cualquier acción de cooperación en materia educativa.
- **Potenciar acciones y programas destinados a enfrentar tres retos relacionados con el profesorado:** la escasez de docentes; la deficiente cualificación y las nuevas necesidades de desarrollo profesional como son las competencias digitales; y la mejora de su situación y condiciones de trabajo.
 - **Potenciar las acciones orientadas a reducir la brecha digital.** Las nuevas tecnologías han resultado ser claves frente a la respuesta en la emergencia del COVID-19 y han fortalecido la resiliencia de los centros escolares que han podido hacer uso de las mismas. Estas tecnologías son herramientas que, si se implantan con equidad, pueden servir para promover la igualdad educativa.
 - **Promover la opción de la orientación técnica de la educación.** Las enseñanzas técnicas adaptadas a los contextos particulares han sido las grandes olvidadas de los sistemas educativos y, además de ser herramientas que favorecen la permanencia en la educación de los grupos más vulnerables, son la base para el desarrollo de las comunidades.
 - **Promover las acciones para favorecer la igualdad y equidad en el acceso y finalización, al menos del ciclo de secundaria, por parte de las niñas y jóvenes.**
- 2** **Introducir mecanismos de subvención y movilización de fondos más innovadores,** y asegurarse que estos obedecen a criterios de flexibilidad y rapidez, en marcos plurianuales y previsibles.
- Aligerar los mecanismos de generación de la información garantizando la rendición de cuentas, pero mitigando la carga burocrática que supone una gestión de recursos excesiva que se restan a la propia ejecución de los proyectos.





Coalición española formada por:



Con la financiación de:

