

Aproximaciones críticas a la Agenda 2030 desde una mirada global-local



**Coordinación:****Zigor Uribe-Etxebarria**

Coordinador del área Proyectos, Incidencia y Redes, Fundación Alboan.

Maximiliano Koch

Profesor e investigador, Universidad de Deusto.

Guillermo Otano

Técnico del área de incidencia, Fundación Alboan.

Agradecimientos:

Desde la Fundación Alboan y la Universidad de Deusto queremos hacer llegar nuestro agradecimiento a todas las personas e instituciones que han hecho posible llevar a cabo esta publicación.

En primer lugar, muchas gracias a las autoras y autores que han contribuido con sus reflexiones a esta publicación. Sus textos nos ofrecen claves fundamentales para repensar la Agenda 2030 desde perspectivas críticas, situadas y transformadoras, enriqueciendo el debate sobre los desafíos globales y locales de nuestro tiempo.

Extendemos nuestro agradecimiento a las personas que desde diferentes ámbitos han participado en los grupos de trabajo temáticos del proyecto que en buena medida se han visto enriquecidos por la lectura de estos textos. La colaboración entre personas de la administración pública, la academia, el sector privado y la sociedad civil ha sido esencial para conectar saberes, experiencias y propuestas desde distintas geografías y enfoques.

Finalmente, agradecemos el apoyo de la Agencia Vasca de Cooperación y Solidaridad, Ayuntamiento de San Sebastián y Diputación Foral de Gipuzkoa con la financiación del proyecto "Euskaditik Mundura: una aproximación crítica a la Agenda 2030 vasca desde una mirada global y de Derechos Humanos" (PRO-2023K3/0014).

Fotos:

Portada: Augustus Ekka Sj.

Interior: Augustus Ekka Sj, Red Jesuita con Migrantes-Centroamérica, Iván Benítez, Concordia Moldova, CEPAG, Irene Galera, Laura Lora, SJPAM, SAIBE y Alboan.

www.alboan.org www.euskaditikmundura.eus

Fecha de publicación: Mayo 2025



Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra con libertad, siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

3. El desafío de la educación inclusiva y equitativa visto desde Europa y Euskadi

Concepción Maiztegui Oñate

En un mundo globalizado y diverso, la educación desempeña un papel crucial en la búsqueda de la justicia y la solidaridad. La adopción de la Agenda 2030 aprobada por Naciones Unidas en septiembre de 2015, reafirma esta idea. Se trata de un acuerdo implícito – un contrato social entre países y personas– para cooperar y lograr un futuro más justo, equitativo y sostenible. En concreto el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) plantea un horizonte ambicioso: lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Este compromiso refleja normas y principios culturalmente arraigados. Reconoce la educación no solo como un derecho humano, sino como una herramienta crucial para el desarrollo sostenible y la equidad social, así como un proceso a lo largo de la vida.

A nivel global, el progreso está siendo desigual. Se han detectado grandes diferencias entre regiones y países y desafíos considerables en cuanto a la calidad y accesibilidad. El informe de progreso de Naciones Unidas (2020) no es muy alentador. La pandemia Covid-19 ha afectado el ritmo de implementación y provocado pérdidas de aprendizaje en cuatro de cada cinco países de un total de 104 analizados. Se estima que más de 258 millones de niños y jóvenes siguen fuera del sistema educativo, y solo el 50% de la infancia de países de ingresos bajos alcanzan competencias básicas en lectura y matemáticas al finalizar la educación primaria.

En la Unión Europea, la implementación del ODS 4 ha sido diversa debido a las desigualdades históricas y socioeconómicas entre los países miembros. A pesar de los avances significativos en el acceso a la educación primaria y secundaria, persisten brechas notables en términos de inclusión y calidad educativa. Así, el Informe Eurydice (2020) revelaba que los países del sur de Europa, como España y Grecia, enfrentan mayores dificultades en la reducción de la tasa de abandono escolar. En línea con los ODS, en el año 2021, el Consejo de la Unión Europea aprobó un marco estratégico para la cooperación en educación y formación, para la próxima década, estableciéndose como prioridad estratégica mejorar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito

para todos y todas en la educación y formación. En este caso, la visión de la calidad hace que el dominio de las competencias clave, incluidas las destrezas básicas, sean consideradas bases fundamentales para el éxito futuro, respaldado por profesores y educadores altamente cualificados y motivados, así como por otros profesionales de la educación.

En Europa se detectan desafíos relacionados con la creciente diversidad cultural y lingüística. En países como España, la integración en el sistema educativo ha destacado como un área de atención crítica. Sin embargo, informes recientes muestran que las políticas de integración varían en efectividad, con diferencias de resultados considerables entre el alumnado en función de su origen y su nivel socioeconómico. Así las puntuaciones globales del alumnado de origen extranjero en todas las competencias evaluadas por el Informe PISA son estadísticamente inferiores a las de sus pares nativos (INEE, 2023).

En la CAPV la presencia creciente de alumnado de origen extranjero multiplicada por 10 en tres décadas¹¹, ha planteado nuevos desafíos respecto a la manera de promover e implementar una educación inclusiva y de calidad. Junto al acceso temprano a la educación se han diseñado distintas medidas para atender y compensar las posibles desventajas. El “I Programa para la atención del alumnado inmigrante” (2003) promovía la presencia del profesorado de refuerzo (en el aula y fuera del aula). A medida que se incrementaba el número de estudiantes, otras medidas se unieron como los criterios de escolarización, la creación de una figura de coordinación intercultural en el centro, los programas de refuerzo educativo específico o el programa de éxito educativo “Eradaltzen” para centros públicos¹². En esta línea el “Plan de Atención al Alumnado Inmigrante años 16-20”¹³ buscaba asegurar que estudiantes de origen extranjero fuesen integrados de manera equitativa en el sistema educativo.

El compromiso del sistema educativo del País Vasco con los ODS también se refleja en otras políticas educativas como la “Agenda Euskadi-Basque Country 2030” y el “Plan Heziberri 2020”. Si bien estos planes han logrado avances significativos en diversas áreas, es importante analizar con mirada crítica algunas de las acciones realizadas y los desafíos persistentes.

En conjunto, a pesar de los avances en términos de acceso del alumnado diverso, con tasas de abandono temprano por debajo de la media europea, y las mejoras de las

¹¹ En el curso 1994- 95, en toda la educación primaria vasca, estaban escolarizados 1.084 estudiantes de origen extranjero, mientras que en el curso 2022-23 la cifra llegaba a los 13.755, solo en esta etapa inicial (Luna Arcos, 2024).

¹² Véase la web del Gobierno Vasco: <https://www.euskadi.eus/programas-de-atencion-a-la-diversidad/web01-a3hinklu/es/>

¹³ Para más información sobre Educación Inclusiva y Respuestas a la Diversidad, véase la web del Departamento de Educación del Gobierno Vasco: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/diversidad/II_Plan_atencion_alumnado_inmigrante.pdf

puntuaciones en todas las etapas educativas¹⁴, los planes presentan algunas debilidades en su ejecución. Uno de los mayores problemas es la diferencia de resultados y otro la segregación lingüística. A medida que avanzamos en su compromiso con el ODS 4, es esencial que las políticas educativas no solo se centren en el acceso, sino también en la calidad y equidad de las oportunidades y resultados de aprendizaje. Parece que, junto al aumento de la financiación y la propuesta de medidas relacionadas con la obligatoriedad y el refuerzo educativo, se requieren otros acuerdos como adoptar la transformación digital, aumentar el número de docentes y, principalmente, reconsiderar las propuestas pedagógicas y organizativas. Como señala el informe del Ararteko (2024) un enfoque compensatorio centrado en combatir las posibles desventajas que sufren las personas vulnerables es un enfoque parcial. En otras palabras, no resulta factible la traslación de planes ideados con una racionalidad positivista, centrada en resultados, a una propuesta amplia de educación inclusiva.

Las mediciones comparativas a gran escala de resultados académicos han tenido un impacto profundo tanto en las políticas como en las prácticas educativas (Biesta, 2014). Por una parte, es recomendable utilizar información objetiva en la toma de decisiones. Por otra parte, la cultura de la medición corre el riesgo de fomentar un estrechamiento de la mirada educativa ligada a la productividad y la “responsabilidad técnica” orientada a la gestión. De tal manera que predominen las relaciones económicas, donde las familias y estudiantes se conviertan en consumidores y los centros educativos en proveedores.

La mejora de la calidad educativa, objetivo 4, implica una mirada más amplia de la noción de eficacia como valor instrumental relacionado con la cualificación. No parece suficiente. Un enfoque extenso de la calidad educativa incorpora otras dos funciones como son la socialización y la subjetivación (Biesta, 2017). La primera de ellas, la socialización considera la escuela como un espacio social común, útil a todos y todas, pero imprescindible para la vida del alumnado más vulnerable. Como señalaba el “II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante” en el marco de la escuela inclusiva e intercultural: “la escuela inclusiva debe construir espacios sociales democráticos y participativos, socialmente enriquecidos, que faciliten el aprendizaje y pongan el énfasis en el interés por convivir, aprender, comprender, comunicar, relacionarse, actuar y proyectarse hacia los otros grupos” (Departamento de Educación. Gobierno Vasco, 2016, p.33).

Junto con los resultados y la socialización, la subjetivación, en el sentido de orientación hacia la autonomía y el pensamiento crítico, constituye una tercera función educativa (Biesta, 2017). En el momento actual, en el que nos enfrentamos a graves riesgos para el futuro de la humanidad y la propia vida del planeta, la UNESCO (2021) junto a otras

¹⁴ Datos del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa - Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea (ISEI IVEI)



instituciones lideran un movimiento educativo dirigido a afrontar los retos comunes, principalmente medioambientales y de convivencia. Siguiendo sus directrices, la Educación para una Ciudadanía Global (ECG) constituye un horizonte mundial. En este marco, se han impulsado diversas iniciativas para facilitar una mejor comprensión de los fenómenos globales y, a su vez, promover acciones transformadoras desde la justicia y la solidaridad (Mesa, 2019). El propio concepto de ciudadanía global es poderoso y emancipador, por su carácter universalista y plural, pero esto no necesariamente significa que se haya abordado desde una perspectiva transformadora (Bayón y Rodríguez Izquierdo, 2024).

La estrategia (H)ABIAN 2030 refleja el esfuerzo realizado por el Gobierno Vasco en colaboración entre diversos actores sociales (gobiernos locales, instituciones educativas, empresas y sociedad civil). Se trata de una Estrategia de Educación para la Transformación Social¹⁵ (EpTSS) que promueve un enfoque global-local y acompañar en la construcción de alternativas de ciudadanía global, sin perder las raíces propias. En línea con otras propuestas internacionales como la Declaración Europa para una Educación Global. La Estrategia de Dublín (GENE, 2022), plantea revisar las estrategias pedagógicas tradicionales para impulsar competencias clave en una sociedad globalizada. (HA)BIAN ha adoptado el aprendizaje para la emancipación como motor de la capacidad de actuar y transformar.

El marco interpretativo de la Agenda 2030 y la incorporación de la noción de ciudadanía global al ámbito educativo abre oportunidades para buscar soluciones y alternativas a los problemas globales y para reafirmar el papel de la educación como una herramienta de cambio y transformación, individual y social. En la actualidad quedan grandes desafíos respecto a la manera de concebir el conocimiento, de ponerlo en relación con nuevos conceptos dentro de marcos interpretativos que conformen narrativas emancipadoras y encaren el objetivo del rendimiento escolar, superando currículos hegemónicos y técnicos, y promoviendo la personalización de trayectorias de aprendizaje (Valdés y Díaz Barriga, 2019). Además, la evidencia acumulada indica que el sistema escolar no siempre es el mejor lugar para el aprendizaje de la ciudadanía y la participación (Aguado, et al 2018).

La incorporación de los ODS desde la noción de emancipación e inclusión transforma el planteamiento didáctico. Cabe destacar que persiste un desafío en términos de desarrollo de marcos conceptuales claros que ayuden a operacionalizar las enseñanzas en diferentes entornos socioculturales e institucionales y niveles educativos (Eurydice, 2024). Esta situación afecta al profesorado que asume la responsabilidad de la inclusión en la práctica cotidiana. Las políticas y los investigadores abogan por un enfoque integral de liderazgo y coordinación en los centros escolares, dando protagonismo a toda la comunidad educativa (familias, estudiantes, profesorado, personal docente y

¹⁵ Para más información se puede consultar la web: <https://habian-2030.eus/es/inicio/>

no docente). Desde esta constatación se identifica otro de los retos comunes para las instituciones públicas y la universidad como es la oferta de una formación continua en competencias interculturales, sostenibilidad y pedagogía inclusiva. Esta propuesta busca adaptar la práctica educativa a la creciente diversidad en las aulas y a las demandas de un sistema educativo sostenible.

En resumen, la educación, es decir, la forma de estructurar la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de la vida, ha desempeñado durante mucho tiempo un papel fundamental en la transformación de las sociedades humanas. Nos conecta con el mundo, nos abre a nuevas posibilidades y refuerza nuestras capacidades de diálogo y acción (UNESCO, 2021). En el momento actual, en el que nos enfrentamos a graves riesgos para el futuro de la humanidad, tenemos una tarea compartida que requiere un compromiso profundo: reinventar la educación para que nos ayude a afrontar los retos comunes. Solo mediante una implementación más crítica y ajustada a las realidades locales será posible construir un sistema educativo que nos prepare para enfrentarnos a los desafíos de un mundo globalizado, inclusivo y sostenible.

Referencias:

- Aguado, T., Melero, H. S., & Gil-Jaurena, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Relieve*, 24(2). art. M3.
- Ararteko (2023). *Informe al Parlamento Vasco 2023 - Informe de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia*.
- Bayón, I. G., & Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2024). Revisión Sistemática sobre Educación para una Ciudadanía Global Transformadora. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 171-186.
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 51(1), 46-57.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. SM.
- Consejo de la Unión Europea (2021) *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*. DOUE núm. 66, de 26 de febrero de 2021.
- Departamento de Educación. Gobierno Vasco (2016). *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020*. Disponible: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/diversidad/II_Plan_atencion_alumnado_inmigrante.pdf

Eurydice (2024). *Aprendizaje para la sostenibilidad en Europa: Creando competencias y apoyo a docentes y centros educativos*. Disponible: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/dc327457-f875-11ee-a251-01aa75ed71a1/language-en>

GENE – Red Europea de Educación Global (2022). *Declaración Europea sobre Educación Global hacia 2050 Declaración de Dublín Un marco estratégico europeo para mejorar e incrementar la Educación Global en Europa hacia el año 2050*. Disponible: ww.gene.eu.

INEE. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Luna Arcos, F. (2024). Veinte años de alumnado inmigrante en el sistema educativo vasco. En J. Shershneva Zastavnaia (ed.). *Dos décadas de reflexión sobre migración y asilo en Euskadi* (pp. 183-204). Ikuspegi.

Naciones Unidas (2020). *The Sustainable Development Goals Report*. (<https://unstats.un.org/sdgs/report/2020>).

Mesa, M. (2019). La Educación para la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible: Una agenda para la transformación social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 7-11.

UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

Valdés, M. G., & Díaz Barriga, F. (2019). La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinéctica*, (53), 2-4.

