

LA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA *AGENDA* 2030

Quality Education in the 2030 Agenda

Sandra GARCÍA DE FEZ
Universidad de Valencia
Correo-e: Sandra.garcia@uv.es

Recibido: 29 de septiembre de 2023
Envío a informantes: 16 de octubre de 2023
Aceptación definitiva: 17 de noviembre de 2023

RESUMEN: La calidad aplicada a la educación se remonta a mitad del siglo pasado y desde entonces se ha naturalizado su uso. Gobiernos e instituciones y, actualmente, la *Agenda* 2030 han convertido la educación de calidad en un principio básico para todos los sistemas educativos del mundo. Conceptualizar la calidad en el ámbito escolar se ha resuelto mediante una aceptación general en detrimento del cuestionamiento sobre la idoneidad de utilizar términos mercantilizadores y de origen empresarial para evaluar el desarrollo escolar de un país. Igualmente, someter a unos mismos parámetros realidades escolares tan distintas en aras de tasar la calidad educativa dificulta una observación equitativa y enraizada en el territorio y sus circunstancias. Este artículo analiza el uso que desde entidades como la Organización de Naciones Unidas se hace de la calidad en educación y su inclusión en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de tal modo que se reflexiona sobre las acciones y políticas educativas dirigidas a alcanzar los estándares de éxito desde los organismos internacionales.

PALABRAS CLAVE: calidad de la educación; *Agenda* 2030; organización internacional; derecho a la educación.

ABSTRACT: Quality applied to education dates to the middle of the last century, and since then its use has become naturalised. Governments and institutions, and now the 2030 *Agenda*, have made quality education a basic principle for all education systems around the world. Conceptualising quality at the school level has been resolved by general acceptance, to the detriment of questioning the appropriateness of using marketing and business terms to evaluate a country's school development. Likewise, subjecting such different school realities to the same parameters to assess the quality of education

makes it difficult to observe equitably and rooted in the territory and its circumstances. This article analyses the use that entities such as the United Nations make of quality in education and its inclusion in the Sustainable Development Goals, in such a way that it reflects on the actions and educational policies aimed at achieving standards of success from international organisations.

KEYWORDS: quality of education; 2030 *Agenda*; international organization; right to education.

1. Introducción

LA POLÍTICA, en mayúscula y singular, requiere de políticas, en minúscula y en plural, que tracen el camino a recorrer para alcanzar los propósitos definidos previamente por gobiernos y administraciones. En esta línea la *Agenda 2030* (2015), desarrollada por la Organización de Naciones Unidas (ONU), marca una serie de metas que resultan básicas en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente que incrementa la competitividad a nivel mundial (Braslavsky, 2006) y con problemas comunes que requieren estrategias conjuntas para hacerles frente. Mediante la redacción de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) convertidos en hoja de ruta mundial, se detallan los temas a trabajar con el horizonte del año 2030, entre ellos medio ambiente, pobreza, reducción de las desigualdades y educación. El ODS número 4 recoge el testigo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), autora del documento *Metas de la Educación para Todos 2000-2015* (Unesco, 2015), en cuyo informe final se da cuenta de los progresos realizados y los desafíos pendientes en materia educativa.

Las páginas que siguen se centran en examinar el binomio calidad-educación, recorriendo los inicios de la introducción del concepto empresarial en el contexto escolar y cómo entidades internacionales lo han hecho propio, hasta llegar al ODS 4. Pareciera que el debate sobre si resulta pertinente o no su uso a la hora de valorar los sistemas educativos a nivel planetario no existe o ya está superado, gracias a un consenso no escrito a la hora de mercantilizar el lenguaje pedagógico. Asimismo, se reflexiona sobre la coexistencia entre el derecho a la educación y la calidad, incidiendo en si la mejora educativa tiene en cuenta a todos y cada uno de los sujetos que pueblan las aulas del planeta.

2. La calidad: de la empresa a la escuela

Hace casi una década, México llevó a cabo, dentro del marco de una reforma educativa, un cambio constitucional para incorporar la calidad educativa en su más alto texto normativo:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (Constitución Política de los Estados Unidos de México, 2013, artículo 3)

Que una Carta Magna recoja en una de sus modificaciones la calidad como atributo indispensable de la formación reglada y como un derecho inalienable e intransferible de su población indica que se trata de una noción que ha llegado para quedarse. Pero ¿cómo ha sido el tránsito de la calidad desde su origen hasta perpetuarse en las narraciones y políticas pedagógicas? En un sentido amplio, el concepto ha estado presente en el desarrollo del ser humano desde sus inicios:

La calidad ha sido un elemento inherente a todas las actividades realizadas por el hombre desde la concepción misma de la civilización humana. Esto se evidencia principalmente en que desde el inicio del proceso evolutivo, el hombre ha debido controlar la calidad de los productos que consumía, por medio de un largo y penoso proceso que le permitió diferenciar entre los productos que podía consumir y aquellos que eran perjudiciales para su salud. (Cubillos y Rozo, 2009, p. 80)

Sin embargo, no fue hasta la Revolución Industrial en el siglo XIX, cuando la noción de excelencia empezó a ser utilizada en el contexto empresarial. Las transformaciones fundamentales acaecidas en esa época se centraban en el trabajo en serie y en la necesidad de especialización. En este nuevo panorama el creciente nivel de demanda incidió en la necesidad de mejorar los procesos productivos y, en consecuencia, la calidad de estos. Se hizo necesaria la supervisión de todo el proceso productivo y de sus resultados, de manera que se garantizara la adecuación de los bienes a los estándares fijados y que cumplieran las expectativas de la potencial clientela. De este modo, surge la función de la inspección, que pasa a convertirse en fundamental. La incipiente enunciación de la idea de excelencia se centra en la medida en que el producto «se ajusta a las especificaciones» o, como define la ISO, 9000: «El grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos» (2015). De este modo, a lo largo del siglo XX se incorporan a las grandes empresas los controles y los servicios de revisión que velan por sacar los mejores productos al mercado, en clara competencia con otros productores.

La excelencia no escapa a la multiplicidad de miradas y aproximaciones que ha ido sumando a la largo de la historia, ya que no es lo mismo centrarse en la bondad del producto final que en el grado de satisfacción del potencial cliente, por ejemplo. Si se agrega que el consumo puede ser de servicios, aumenta la confusión a la hora de concretar qué aspectos pueden o deben de ser valorados para determinar si se cumple con los requisitos exigidos o si, incluso, son superados.

A partir de 1950 el término se trasladó al ámbito educativo con el propósito de replicar los estándares industriales en la escuela y buscar así la calidad en la educación formal (Pereyra, 2016). El ámbito educativo es un ecosistema vivo y cambiante (Bronfrenbrenner, 1987), lo que complejiza aún más su análisis desde un planteamiento cimentado en los principios de competitividad y de evaluación de resultados. En esta línea, se fueron creando organismos internacionales y nacionales centrados en juzgar y comparar los sistemas formativos según unos parámetros establecidos por dichas entidades o por terceras, modelo de evaluación y comparación consolidado en la actualidad.

La calidad educativa, según Plá (2014), deriva de la conjunción de dos miradas: una más economicista (mejores resultados con menores recursos), esgrimida por el Banco Mundial, y una más humanística, sostenida por la Unesco. Armonizar el análisis de

los productos cuantitativos educativos con una percepción más amplia de los procesos y sus resultados supone todo un reto. La Unesco ya contemplaba el compromiso de los países miembros con una educación de calidad en 1990 con la firma de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT), indicando que «la calidad era imprescindible para alcanzar el objetivo fundamental de la equidad» (p. 219). Una década más tarde, en el Marco de Acción de Dakar (2000), se expuso que todos los niños y las niñas tenían derecho al acceso a una educación de *buena calidad*, reincidiendo en que esta resulta esencial para la educación y un factor preciso en el acceso, la permanencia y el rendimiento del alumnado.

La aceptación del binomio educación-calidad es una realidad desde hace décadas en la academia y en la gestión pública, lo cual no debe ser óbice para cuestionar y cuestionarse si se trata de una vara de medir adecuada a la formación reglada, cuáles son los elementos evaluables y a través de qué medios llevar a cabo las valoraciones de los fenómenos escolares. Se corre el riesgo de que, al convertirse en una de las diversas «palabras-loro» que pueblan el ámbito educativo, se repitan continuamente fijando sentidos y significados sin ser cuestionados, cayendo en una peligrosa naturalización que esquive el debate (García Molina, 2013). La Unesco ha ido conceptualizando la calidad reconociendo cierta dualidad a la hora de apuntar cuáles han de ser las metas de la educación y, por tanto, el objeto de análisis para valorar el éxito del trabajo de la escuela

Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Como el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto. (Unesco, 2005, p. 2)

Surge un elemento clave que la Unesco reconoce como complejo en la valoración de los sistemas educativos: la comparación y con ella los rankings y las listas internacionales indicando qué países cuentan con mejores sistemas escolares y cuáles no. Pese a incluirse a lo largo del tiempo aspectos que resultan nodales en todo proceso educativo como las características de los educandos, los procesos, las instalaciones, los materiales pedagógicos, el contenido, el buen gobierno y la gestión, no cabe duda de que el mayor interés se centra en los resultados del aprendizaje, como ocurre en el contexto empresarial: la calidad del producto acabado. Asimismo, existe un relativo acuerdo a la hora de mencionar cinco principios que la definen: eficiencia, eficacia, equidad, pertinencia y relevancia (Plá, 2014), criterios vinculados con el mundo productivo y que han traspasado las paredes del aula. Por otro lado, la calidad en la educación,

Como concepto, se resiste a ser atrapada por la lógica cuantitativista y como atributo se expresa en una amplia polisemia que plantea serios problemas metodológicos a los expertos empeñados por reducir la lectura de las prácticas educativas y del despliegue

social de las políticas a ejercicios algorítmicos y a fórmulas econométricas. (Orozco, Olaya, & Villate, 2009, p. 163)

Según estos académicos, la aplicación externa de sistemas de calidad, evaluaciones y comparativas comporta un proceso de despedagogización del contexto escolar y un aumento en las pretensiones de sectores políticos, sociales y pedagógicos de hacer de la educación un instrumento al servicio de instituciones ajenas que repercuten en una pérdida de identidad y de autogestión (Orozco, Olaya, & Villate, 2009). La presumible objetividad de agentes externos a la hora de valorar lo que ocurre dentro de los centros escolares actúa en claro detrimento de la participación de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familia, personal no docente) en la detección de problemas y obstáculos, así como en la propuesta de acciones que mejoren el funcionamiento y los resultados de la propia institución.

En esta misma línea, Cecilia Braslavsky ya denunciaba en un texto escrito en el 2004, y publicado dos años más tarde, la existencia de una serie de «profecías indeseables» que son presentadas como naturales e imbatibles y que, en realidad, son fruto de una serie de decisiones económicas, políticas y jurídicas y, por ende, transformables y evitables, dado el caso. Ahondando en las desigualdades en la distribución de los recursos que se consideran inherentes al sistema capitalista, Braslavsky afirma que,

En consecuencia, se puede proponer que la continuidad en la profundización de las desigualdades sociales –que son además a la vez una causa y una consecuencia de las desigualdades educativas– dependerá en medida importante de la calidad de las acciones humanas orientadas a combatirla directamente; es decir entre otros factores de la calidad de la educación para todos. (2006, p. 86)

Para la autora, una educación de calidad ha de permitir a todas las personas el acceso a aquellos conocimientos que les permitan aprovechar los sucesos que ocurren actualmente y saber dirimir cuáles son eludibles y cuáles no, como por ejemplo la conservación del medio ambiente, la guerra o los comportamientos violentos como forma de resolución de conflictos. Continúa enumerando y explicando diez factores que considera imprescindibles para una educación de calidad para todas las personas en el siglo XXI, a través de una formación práctica, racional y emocional:

1. Pertinencia personal y social
2. Convicción, estima y autoestima de los involucrados
3. Fortaleza ética y profesional del magisterio
4. Capacidad de conducción de directores e inspectores
5. Trabajo en equipo en la escuela y en los sistemas educativos
6. Alianzas entre las escuelas y otros agentes educativos
7. Currículo en todos sus niveles (qué saberes incluir en la escuela)
8. Cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos
9. Pluralidad y calidad de las didácticas
10. Mínimos materiales e incentivos socioeconómicos y culturales. (Braslavsky, 2006)

En un intento de poner blanco sobre negro los errores en educación cometidos durante el siglo XX para evitarlos durante el siglo presente, Braslavsky se muestra muy

crítica con la creencia de que la educación por sí sola conduce al progreso y a la mejora de las condiciones de la población (2006). En todo caso, asume la excelencia como elemento clave en la mejora educativa a nivel mundial, reubicando el alcance real que los éxitos escolares pueden alcanzar para conseguir un mundo más justo y equitativo.

La asunción casi acrítica de la calidad como referente de éxito escolar es una constante en las publicaciones académicas y documentos aprobados por entidades y gobiernos. Problematizar el término continúa siendo necesario para enfocarlo desde una perspectiva amplia que trascienda la herencia empresarial de su origen y determine los procesos que se integran en las narrativas pedagógicas de los discursos de calidad trasladados directamente a la gestión educativa (Rodríguez Arocho, 2010). Wanda Rodríguez analiza desde el enfoque histórico-cultural la educación de calidad interrogándose sobre si es posible que alguien desee una educación que no sea de calidad o que sea de mala calidad y si es posible cuestionarse el concepto aplicado a la educación sin entrar a valorar el significado de las palabras y las representaciones de la realidad que encierran.

Desde la mirada que proponemos la necesidad de problematizarlo viene dada porque parece que no hay un cuestionamiento sobre lo que se entiende por calidad. Parece partirse del supuesto que todos entendemos lo mismo en referencia a ese concepto. (Rodríguez Arocho, 2010, p. 9)

Prosigue la autora indicando que no es posible simplificar la calidad en educación a un único significado inequívoco ni asumirlo como «una categoría natural, acabada e indiscutible» (p. 9). Este interesante trabajo se centra en cuestionamientos muy útiles y aplicables a cómo la *Agenda 2030* incluye la calidad de la educación en sus ODS y de qué manera marcan las líneas a seguir mundialmente en el ámbito de la formación. Estos cuestionamientos versan sobre cómo se explica la *calidad de inherente* que incluye la calidad; quién o quiénes crean los criterios para juzgar el valor de un servicio (la educación en este caso); qué mecanismos se utilizan para decretar qué prácticas educativas son de excelencia o no, y qué consecuencias conllevan estas comparativas para los sistemas o países peor valorados. Estos planteamientos ya aparecieron en el lejano 1999 de la mano de Santos Guerra al escribir *Las trampas de la calidad*:

No es fácil compaginar la filosofía dominante de la sociedad con la de una escuela para la democracia. El individualismo, la obsesión por la eficiencia, la productividad, la competitividad, el pragmatismo, el eclecticismo, son los ejes sobre los que se sustenta la cultura hegemónica actual. Pero la escuela ha de estar basada en la superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis. (Santos Guerra, 1999, p. 78)

Los adjetivos que utiliza Santos Guerra (eficiencia, productividad, competitividad, pragmatismo) conducen, irremediabilmente, a pensar en la calidad y sus exigencias establecidas de forma externa a la escuela y su comunidad educativa. Como matiza el autor «Se pretende convertir a la escuela en una empresa que tiene como objetivo fundamental el rendimiento» (1999, p. 79), simplificando las finalidades de la escuela a obtener unos buenos resultados académicos, lo cual atenta directamente al derecho a la educación reconocido internacionalmente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su artículo 26 y que recoge la premisa de que la

educación se ha de centrar en el pleno desarrollo de la personalidad humana y no solo en los aprendizajes finales. Desde este cuestionamiento teórico y también político, el análisis posterior se centra en cómo los organismos internacionales han ido convirtiendo la calidad en consigna a la hora de valorar los sistemas educativos del mundo.

3. La *Agenda 2030* y la educación de calidad

Ante la dificultad a la hora de acotar terminológicamente la calidad en el ámbito de la educación formal, la Unesco, a través de uno de los informes de seguimiento de la EPT, afirmó que no se podría lograr generalizar la educación si no se mejoraba la calidad, alegando que la calidad es la esencia de la educación que influye en qué aprende el alumnado, cómo lo hace y los beneficios que se obtienen de los procesos formativos (Unesco, 2004). Igualmente, en el documento se destacaban dos principios que integran las finalidades educativas que dirigen todo sistema educativo. Por un lado, el desarrollo cognitivo del escolar como objetivo explícito de cualquier sistema educativo actual, convirtiéndose el éxito escolar en uno de los indicadores de la calidad educativa más relevante y, por otro, el rol que la escuela juega en la promoción de actitudes y valores en aras de una buena conducta cívica y un desarrollo afectivo y creativo adecuado (Unesco, 2004). Si bien el primer objetivo resulta más fácilmente trasladable a la lógica evaluadora, el segundo presenta verdaderos desafíos en el momento de sintetizarse en estadísticas y en informaciones de corte comparativo.

Tras la valoración final del plan de la EPT, tuvo lugar una cumbre en Nueva York en 2015 que dio paso a la aprobación por los países miembros de las Naciones Unidas de la *Agenda de Desarrollo Sostenible 2030*, conformada por 17 objetivos sustentados en el principio vector del desarrollo sostenible. Todos los ODS están interrelacionados entre sí, igual que ocurre con los derechos fundamentales de las personas. Concretamente, la educación se erige como un pilar básico para la consecución de otros objetivos como el primero de ellos, relacionado con el fin de la pobreza (ODS 1); la salud y bienestar (ODS 3); la necesaria igualdad de género (ODS 5); el trabajo decente para todas las personas (ODS 8); la reducción de las desigualdades (ODS 10); la meta de cimentar ciudades sostenibles (ODS 11); educar en una producción y consumo responsables (ODS 12); seguir iniciativas de acción por el clima (ODS 13), y la Paz (ODS 16) y Alianzas (ODS 17) entre las naciones (Unesco, 2017).

El ODS4, como se ha indicado anteriormente, recoge el testigo de las metas pendientes por alcanzar de la etapa anterior añadiendo nuevas y centrándose en «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Unesco, 2017, p. 7). Cuenta a su vez con siete metas y tres medios de ejecución que se centran en la construcción y la adecuación de instalaciones escolares que respondan a todas las necesidades del alumnado; incrementar el número de becas a nivel global, especialmente en las regiones más pobres; ampliar considerablemente las personas formadas en magisterio, incidiendo en las zonas más vulnerables y con menor desarrollo de la educación superior. De nuevo la calidad aparece en un documento a nivel mundial para hablar de la mejora educativa y, en este caso, junto a términos como inclusión y equidad. Pero ¿qué entiende la ONU por una educación de

calidad? ¿Es posible valorar sistemas educativos heterogéneos bajo los mismos parámetros? ¿Es la calidad la solución a los problemas asociados a la vulneración del derecho a la educación en todo el mundo?

En la *Agenda 2030* (2015), la educación de calidad se convierte en la senda para formar a mejores seres humanos y lograr una ciudadanía con valores éticos, respeto hacia lo público, que cumplen con sus deberes y que conviven en paz. Las administraciones educativas buscan, en cierto modo, esos mismos objetivos: desarrollo individual para aportar colectivamente en aras del bien común y es la formación reglada el medio para que cada persona se desarrolle plenamente, crezca y se fortalezca cívicamente. La discusión no se centra en si estas metas son o no adecuadas, porque, en definitiva, buscan el progreso y la mejora de la colectividad. Sin embargo, las desavenencias surgen a la hora de determinar qué políticas públicas se van a concretar para conseguir esas metas, qué espacio se le concede a la empresa privada en el sistema educativo o cómo erradicar la desafección escolar a edades tempranas, aspectos todos ellos que escapan a la normativización estándar de los sistemas evaluadores de educación.

Anteriormente se ha hecho referencia a la imposibilidad de establecer comparativas realistas entre países con circunstancias económicas, políticas y sociales disímiles. Para paliar en parte esta dificultad, la Unesco ha desarrollado una herramienta en línea de acceso abierto denominada *Profiles Enhancing Education Reviews* (PEER), perfiles que

proporcionan información sistemática sobre la legislación y las políticas de los países en temas claves de la educación y tienen por objeto apoyar el diálogo sobre políticas y el aprendizaje entre pares. Los perfiles se relacionan con los temas del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM, por sus siglas en inglés) y son elaborados principalmente por el equipo del Informe GEM y complementados con investigaciones externas para añadir ejemplos subnacionales en algunos países con estructuras institucionales complejas. (Unesco, 2023a)

Se trata de una base de datos que se va actualizando con las informaciones que cada Estado participante va recabando sobre los avances en la consecución del ODS 4 sobre educación, organizada en los siguientes bloques: inclusión; financiamiento equitativo; comunicación y educación sobre el cambio climático; actores no estatales en la educación; educación integral en sexualidad y tecnología. También pueden consultarse los datos sobre los sistemas educativos por países o por regiones, rediriéndose la solicitud hacia la página web de la Comisión Europea sobre Sistemas Educativos Nacionales *Eurydice* y a agencias europeas que trabajan aspectos pedagógicos claves. Sistematizar la información y los datos cuantitativos de las realidades escolares y publicarlas es una iniciativa interesante y, sobre todo, útil para orientar las nuevas propuestas y políticas públicas en materia educativa. No obstante, la contextualización de cada realidad educativa resulta imprescindible, de tal manera que se evite juzgar un sistema educativo nacional esencialmente por sus resultados y el éxito académico, desatendiendo los logros alcanzados partiendo de las dificultades del entorno en el que se ubica.

Por otro lado, dos entidades internacionales con gran peso sobre los países miembros inciden directamente en las políticas educativas, pese a que sus objetivos centrales están más relacionados con la financiación y el desarrollo económico. Se trata de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE) y del Banco Mundial. Ambos organismos han ido, paulatinamente, concediendo mayor relevancia a la educación y realizando estudios, publicaciones y propuestas para el desarrollo escolar en las distintas regiones del mundo. Así las cosas,

Durante la década de los años 90 el trabajo de la OCDE se centró en el desarrollo de revisiones nacionales de los sistemas educativos y revisiones temáticas entre los sistemas educativos. Sin embargo, en este periodo los países miembros comenzaron a reclamar la necesidad de datos comparados, fiables y regulares sobre el desempeño de sus sistemas educativos. En respuesta a esta demanda, la OCDE creó el *Programme for International Student Assessment* (PISA), el cual se ha desarrollado cada tres años desde su primera implementación en el año 2000, convirtiéndose las evaluaciones a gran escala en una de sus líneas principales de actuación (Lingard, 2016). (Prieto, & Manso, 2019, p. 116)

Como bien es sabido los informes PISA, por sus siglas en inglés, se han erigido en las últimas dos décadas en uno de los instrumentos más conocidos (dentro y fuera del ámbito académico y político) en el momento de fijar y comparar la calidad de la educación de las naciones partícipes. A nivel social, es uno de los escasos estudios que cuentan con eco periodístico y que llegan a los medios de comunicación, haciéndose públicos parte de los datos que se arrojan de tal manera que rápidamente se pueden ubicar países como Letonia, Chile o Noruega, simplificando la información para quien accede a ella. De hecho, la OCDE es en la actualidad un agente experto en materia de políticas educativas y datos comparados a nivel internacional, convirtiéndose en una referencia a la hora de crear y aplicar pruebas estandarizadas que indican, según sus parámetros, la calidad de los sistemas educativos. Nuevamente, surge la calidad como elemento clave a la hora de evaluar el funcionamiento de la educación formal en países y regiones y de nuevo se soslaya la validez de las cuantificaciones realizadas en regiones distintas del mundo.

Asimismo, el Banco Mundial también desarrolla un papel central en la financiación de aquellos gobiernos que más problemas tienen a la hora de garantizar el derecho a la educación de su población, de tal manera que integran la educación como uno de los pilares básicos de sus actuaciones y, por ende, del progreso y desarrollo económico del mundo (Prieto, & Manso, 2019). En 2018, el Banco Mundial publicó el *ATLAS of Sustainable Development Goals 2023* en acceso abierto, de manera que muestra los avances y desafíos de las administraciones y gobiernos en la aplicación de la *Agenda 2030* y cuán cerca o lejos se encuentran de la consecución de los ODS. Dos organismos procedentes del ámbito económico y financiero que evalúan y señalan qué políticas han de seguir los Estados para alcanzar sus metas.

4. Derecho a la educación y calidad

El derecho a la formación reglada es, quizá, uno de los pilares normativos más consolidados en el mundo. Pese a ello, la protección de este requiere, previamente, definirlo: «Un derecho humano fundamental que permite sacar a los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible» (Unesco, 2023b). Por su parte, Liliana Ronconi concreta más aún qué circunstancias se han de dar para que dicho derecho sea verdaderamente desarrollado:

El derecho a la educación está compuesto por las conocidas cuatro «A»: *asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*, asumiendo los Estados la obligación principal de garantía de ese derecho. Sin embargo, existen diversos informes que demuestran que la desigualdad es un tema recurrente en la materia educativa [...] a fin de erradicar esas situaciones de desigualdad, es necesario precisar las obligaciones que tienen los Estados a la hora de hacer efectivo este derecho desde una mirada igualitaria robusta («igualdad real de oportunidades»). El mandato de «igualdad real de oportunidades» implica interpretar la garantía de acceso como algo más que la igualdad formal, es decir, consiste necesariamente en hablar de inclusión: todos y todas deben recibir educación (estar dentro del sistema), pero bajo ciertas condiciones. (Ronconi, 2018, pp. 193-194)

Ese *estar dentro del sistema* que indica Ronconi en relación con la inclusión es el asunto nodal a la hora de valorar si la formación reglada acoge a todas las personas y se les garantiza la escolarización bajo el paraguas del Estado y las entidades educativas. Asistir al centro es el primer paso, pero no basta para que el educando aprenda y desarrolle las competencias necesarias para desenvolverse en su contexto. Se requiere de una asistencia regular y una permanencia en el aula que cuente con igualdad de oportunidades a la hora de aprender, desarrollarse y participar en la vida escolar (García de Fez, 2021). No se trata únicamente de *estar* en el aula, sino de que la presencia sea provechosa y se garantice el derecho al pleno desarrollo personal y social.

Desde una mirada mundial, los datos arrojan un panorama que dista mucho de la plena escolarización de la población infantil y juvenil. En el año 2021, 244 millones de niños, niñas y jóvenes de entre 6 y 18 años no asistían a una institución escolar (Antoninis, & Montoya, 2022). Ante este panorama, hablar de calidad en la educación queda lejos de la realidad de millones de familias que carecen de las condiciones adecuadas para que sus miembros más jóvenes puedan formarse y adquirir aquellos conocimientos que les permitan un tránsito adecuado a la vida laboral que les posibilite una situación de solvencia económica y social. La Unesco cuenta con un observatorio del derecho a la educación que «proporciona documentos e informaciones acerca de la implementación del derecho a la educación en todos los ámbitos de la enseñanza en virtud de los marcos constitucionales, jurídicos y políticos» (Unesco, 2023c). Dicho observatorio ofrece interesantes datos que se van actualizando con las informaciones que los distintos países comunican y que versan sobre la legislación educativa; el marco constitucional, jurídico y administrativo; el desarrollo de políticas educativas, y el seguimiento del derecho a la educación. Resulta innegable que tanto la Unesco como otros organismos entienden que la calidad está unida al derecho a la educación, de ahí que se monitorice cada contexto escolar bajo unos estándares con el ánimo de ofrecer una foto fija de una realidad cambiante como es la educativa.

Siguiendo esta línea, la *Right to Education Initiative* (RTE) surge en seno de las Naciones Unidas (2000) teniendo como objetivo la defensa del derecho a la educación, incluyendo de nuevo la calidad como prioritaria: «El derecho a la educación no es sólo el derecho a acceder a la educación sino también el derecho a recibir una educación de buena calidad. La educación debe ser asequible y accesible, pero también aceptable y adaptable» (RTE, 2023). Ampliar la noción de derecho más allá del acceso y la permanencia en las aulas es una tendencia cada vez más asentada, de tal manera que defender la educación para todos y todas incorpora una mirada inclusiva tan necesaria en los espacios formativos.

5. Conclusiones

La incorporación de la calidad de la educación en la *Agenda 2030*, como se ha podido observar a lo largo de este artículo, resulta, hasta cierto punto, natural y responde a una trayectoria iniciada el siglo pasado al entenderse que la excelencia en los centros escolares podía y debía medirse comparativamente siguiendo los patrones creados y desarrollados en el ámbito empresarial y productivo. En el documento se recoge la equidad y la inclusión como dos cimientos básicos en la formación, de tal manera que se defiende el derecho a la educación de cada una de las personas independientemente de sus características personales y condiciones sociales y económicas. Con todo, se considera ineludible revisar qué finalidades debe tener la escuela y mediante qué criterios se la juzga en cuanto a su quehacer pedagógico y el éxito de este para velar por una equidad efectiva en las aulas.

Por otro lado, el disenso surge cuando se especifican las rutas y los recursos disponibles para garantizar una verdadera educación de calidad. Al plantearse un enfoque reduccionista que se centra en los resultados académicos, quedan fuera de la comparación aspectos tan importantes como el punto de partida de aprendizaje de cada discente, los medios con los que cuenta a nivel personal y social, las particularidades del centro escolar o el medio en el que se habita. El ODS 4 es claro al equiparar calidad, equidad e inclusión clarificando que resulta inverosímil destacar el éxito o fracaso en el aprendizaje sin contemplar la justicia social en la normativa educativa y el desarrollo de esta en cada región del planeta. Resulta clave una visión más amplia, integradora y crítica, en el momento de evaluar comparativamente las políticas educativas y los resultados que se alcanzan desde la educación reglada, mitigando así las consecuencias de someter a la educación a un constante control externo que, en demasiadas ocasiones, deja fuera a la comunidad educativa de su propia autoexploración y diagnóstico de mejora.

6. Bibliografía

- ANTONINIS, M., & MONTOYA, S. (2022). *Una nueva medición muestra que 244 millones de niños y jóvenes están sin escolarizar*. Unesco. <https://links.uv.es/Np8xogX>
- BRASLAVSKY, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), pp. 84-101.
- BRONFRENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS DE 5 DE FEBRERO DE 1917. México.
- CUBILLOS RODRÍGUEZ, M. C., & ROZO RODRÍGUEZ, D. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista de la Universidad de La Salle*, (48), pp. 80-99.
- GARCÍA DE FEZ, S. (2021). El absentismo escolar en la agenda política valenciana (España). *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, (6), pp. 101-114.
- GARCÍA MOLINA, J. (2013). *Exclusiones. Discursos, políticas, profesiones*. Editorial UOC.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2021). *Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.ine.es/dyngs/ODS/es/index.htm>

- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE NORMALIZACIÓN (2015). *ISO 9000:2015*. <https://www.iso.org/obp/ui/es/#iso:std:iso:9000:ed-4:vi:es>
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- OROZCO CRUZ, J. C., OLAYA TORO, A., & VILLATE DUARTE, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), pp. 161-181.
- PEREYRA CENTELLA, C. F. (2016). El concepto de calidad y su uso en educación. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (abril-junio 2016). En línea: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/02/calidad.html>
- PLÁ, S. (2014). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), pp. 162-192. DOI: 10.5965/2175180306112014162
- PRIETO EGIDO, M., & MANSO, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114-135). Dykinson.
- RIGHT TO EDUCATION INITIATIVE (2023). *Educación de calidad*. <https://www.right-to-education.org/es/issue-page/educacion-de-calidad>
- RODRÍGUEZ AROCHO, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque historicocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), pp. 1-28.
- RONCONI, L. (2018). El acceso a la educación desde una mirada igualitaria: la influencia del derecho internacional de los derechos humanos. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, (18), pp. 191-211. <https://doi.org/10.22201/iiij.24487872e.2018.18.12100>
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), pp. 78-81.
- UNESCO (2004). *Educación para todos, el imperativo de la calidad: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005, resumen*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000137334_spa
- UNESCO (2015). *La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/832>
- UNESCO (2017). *La Unesco Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Unesco.
- UNESCO (2023a). *Profiles Enhancing Education Reviews (PEER)*. <https://education-profiles.org/es>
- UNESCO (2023b). *El derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/right-education>
- UNESCO (2023c). *Observatorio sobre el derecho a la Educación*. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/base-datos>
- WORLD BANK GROUP (2018). *ATLAS of Sustainable Development Goals 2023*. <https://datatopics.worldbank.org/sdgatlas/>