
SUMARIO

Presentación: ODM y EPT, a medio camino. Lucas López Pérez S. J. Páginas 5-7.

Editorial: Dificultades y esperanzas a medio camino. Consejo de Redacción. Páginas 8-17.

Educación para la igualdad. ¿Se han cumplido los ODM? *Roxana Volio*. Páginas 18-34.

África, la educación a medio camino hacia el año 2015. *Pierre Lecuit*. Páginas 36-54.

Compromiso por la Educación: campaña de "Fe y Alegría" en América Latina. *Lucía Rodríguez Donate*. Páginas 56-71.

Hemos recibido. Páginas 73-76.

We are now at the halfway point in the program established by the Millennium Objectives for the struggle against poverty and by UNESCO's initiative Education for All. Probably the best context for demanding the universal right to education is, in fact, the struggle against poverty established by the Dakar agenda. After having dedicated the July 2007 issue to EFA, it seemed appropriate to ask again—now that we are at the mid-point of both initiatives—what are the results and how do we see the future?

MO AND EFA: THE HALFWAY POINT

Nous sommes déjà à moitié du chemin du programme fixé par les Objectifs du Millénaire pour la lutte contre la pauvreté et par l'initiative Education pour Tous de l'UNESCO. Probablement, le meilleur cadre pour la revendication du droit à l'éducation pour tous est, effectivement, celui de la lutte contre la pauvreté fixé dans l'agenda de Dakar. Après avoir dédié un numéro à l'EpT, celui de juillet 2007, il paraissait convenable nous demander de nouveau, maintenant que nous sommes vers le milieu de la double initiative, quels sont les résultats et comment nous voyons le futur.

À MOITIÉ DU CHEMIN

ODM y EPT: A MEDIO CAMINO

Lucas López Pérez S.J.*

Ya estamos a medio camino del programa fijado por los Objetivos del Milenio en la lucha contra la pobreza y por la iniciativa Educación para Todos de la UNESCO. Probablemente, el mejor marco para la reivindicación del derecho a la educación para todas y todos es, efectivamente, aquel de la lucha contra la pobreza fijado en la agenda de Dakar. Tras haber dedicado un número a la EPT, el de julio de 2007, parecía conveniente volver a preguntarnos, ahora que estamos en el ecuador de la doble iniciativa, cuáles son los resultados y cómo vemos el futuro.

Cuatro son las colaboraciones que encontramos en este número. La primera, a modo de artículo editorial, es el producto de la reflexión y la acción de Radio ECCA. Las demás, siguiendo la tradición de esta revista, atiende a la distribución geográfica que nos sitúa entre tres orillas: Europa, África y América Latina.

A quienes escriben les formulamos estas preguntas:

- a) En el ecuador de la agenda de los ODM y la EPT, ¿cuáles son los resultados?
- b) ¿Qué experiencias se muestran como lugar de aprendizaje y éxito?
- c) ¿Cuáles son los fracasos de los que igualmente hay que aprender?
- d) ¿Cuál es el pronóstico?

Presentación

e) ¿Qué tareas quedan pendientes?

La antropóloga **Doña Roxana Volio** se acerca al proceso realizado desde la perspectiva de género. La constatación fundamental es que la EPT, y más todavía los ODM, no recogen con fundamento y totalidad la perspectiva de género. La lucha contra la pobreza no es exclusivamente un problema de acceso al sistema educativo reglado. Por otro lado, las dificultades para acceder al mismo por parte de las muchachas no son la causa, sino el síntoma de un mal mayor: la discriminación de género generalizada en buena parte de los países del mundo. Además, la ejecución de las medidas necesarias para hacer realidad los ODM y la EPT muestra muchas deficiencias también en el campo de género.

Desde la **República Democrática del Congo**, **Pierre Lecuit S.J.**, responsable del sector educativo de las obras e instituciones de la **Compañía de Jesús** en aquel país, aborda la percepción de los avances y dificultades de los ODM y de la EPT sobre el terreno. Muestra los éxitos de una mayor escolarización, la construcción de más escuelas y la presencia de un mayor número de profesores y profesoras. Sin embargo, nos hace caer en la cuenta de las dificultades que el mismo éxito provoca: más necesidades materiales y

humanas. Señala la insuficiencia de la ayuda al desarrollo en el área educativa y su mala gestión cuando sirve para desalentar las iniciativas locales. Del mismo modo, el autor subraya la especial importancia de los elementos organizativos y administrativos: políticas coherentes y eficaces lideradas por las administraciones públicas y con espacio para las iniciativas de la sociedad civil.

Lucía Rodríguez Donate, de la **Fundación Entreculturas**, nos presenta el panorama latinoamericano desde la perspectiva del **movimiento Fe y Alegría**. Habla de muchos avances pero también de muchas necesidades sin cubrir. En síntesis, el desafío, que apunta a la calidad, al continuo educativo, a la equidad, no está todavía conseguido. Por el contrario, muchos datos invitan a pensar que las dificultades seguirán siendo mayores. Buena parte de su exposición nos presenta la iniciativa de la **Federación Fe y Alegría** encaminada a mostrar que la educación es un derecho, un bien público y un asunto de toda la sociedad.

El artículo editorial, que responde a la experiencia y reflexión de Radio ECCA, insiste en señalar que, a medio camino, algunos éxitos son evidentes. En primer lugar, la formulación de los ODM y de las metas de la EPT han dotado a las administraciones públicas y a la sociedad civil de una agenda objetiva sobre la que trabajar. Del mismo modo, la ciuda-

danía tiene un instrumento para exigir a sus gobernantes y alentar a las organizaciones civiles en el campo de la ayuda oficial al desarrollo. Sin embargo, ni los planes de estudio ni las inequidades evidentes encuentran, de momento, respuesta clara en las iniciativas planteadas. El déficit de buen gobierno y el estancamiento de la financiación proveniente de

los países del norte muestran con crudeza que la batalla está todavía muy lejos de ser ganada. El artículo apunta a las tareas pendientes para las organizaciones de la sociedad civil: las que alientan y vigilan a las administraciones públicas y las que animan y movilizan a la ciudadanía.



* *Lucas López Pérez S.J.* es el director general de Radio ECCA, Fundación Canaria.

The formulation of the Millennium Objectives and of the Education for All goals is a good in itself: it locates education in the field of human rights and the struggle against poverty. The civil society has a guideline in these formulations for demanding just social action from its leaders. Nevertheless, not everything is finished: we must continue researching and working, and the financial investment has to reach a level such that the proposal to achieve these goals by 2015 is more than just a pipedream.

DIFFICULTIES AND HOPES AT THE HALFWAY POINT

DIFFICULTÉS ET ESPÉRANCES À MOITIÉ DU CHEMIN

La formulation des Objectifs du Millénaire et de l'initiative Education pour Tous, en soi-même, est un pas en avant puisqu'elle situe l'éducation au champ des droits de l'homme et de la lutte contre la pauvreté. Dans ces formulations, la société civile a des principes pour pouvoir demander à ses dirigeants une action sociale juste. Néanmoins, il n'est pas tout fait: il faut continuer la recherche et le travail, et l'apport économique doit atteindre des quantités suffisantes pour que la proposition d'atteindre les objectifs pour l'an 2015 ne soit pas une simple chimère.

Palabras clave: educación, género, mujer, política educativa, objetivos, pobreza, socialización.

DIFICULTADES Y ESPERANZAS A MEDIO CAMINO

Consejo de Redacción

La formulación de los Objetivos del Milenio y de las metas de la iniciativa Educación para Todos es, en sí misma, un bien: se sitúa a la educación en el campo de los derechos humanos y de la lucha contra la pobreza. La sociedad civil cuenta en estas formulaciones con una pauta objetiva con la que demandar a sus dirigentes una acción social justa. Sin embargo, no todo está hecho: hay que continuar investigando y trabajando, y el aporte económico tiene que alcanzar las cantidades suficientes para que sea algo más que una quimera la propuesta de alcanzar las metas para el año 2015.

Ya no nos parece ni normal ni razonable que muchos niños -y, sobre todo, muchas niñas- no vayan a la escuela. Ya sabemos que no se trata de una cuestión sobre cuya responsabilidad se deben sentir afectadas sólo algunas sociedades y los estados que las administran. La educación de calidad para todas y todos ha dejado de ser un asunto exclusivamente nacional, es una cuestión que compromete a la humanidad. Es, por tanto, una buena noticia que nos formulemos objetivos universales en el campo de la educación. De ese modo, el derecho a la educación se

incorpora a ese ámbito de cuestiones (el cuidado medioambiental, las condiciones de salud, la lucha contra la pobreza, la vida en paz) que implican a toda la humanidad.

Los denominados **Objetivos del Milenio** recogieron una serie de propuestas inaplazables si se quiere que la mayoría de la humanidad abandone el estado de pobreza y carencia. Tenemos razones para, al menos, sospechar que la riqueza de los países ricos tiene que ver, en buena medida, con las reglas del comercio internacional y con los modelos de re-

Editorial

laciones desiguales entre Norte y Sur marcadas por el colonialismo político y por la dependencia económica. Sencillamente, las sociedades ricas no pueden mirar para otro lado como si la pobreza fuera un fenómeno natural o el resultado de la elección libre de esas personas y países. Los ODM, que en ese sentido son un reconocimiento de responsabilidad universal, incluyeron entre sus ocho objetivos dos que afectaban directamente a la educación:

- Asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.
- Eliminar las desigualdades de género en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015.

La inclusión de estos dos objetivos entre los compromisos de las naciones para luchar contra la pobreza sitúan a la educación en ese ámbito: la capacitación de la persona es un instrumento decisivo en la lucha contra la pobreza. La UNESCO, con el apoyo de la comunidad internacional, lanzó el programa **Educación para Todos** con el objetivo de hacer realidad el derecho a esa educación. Ahora, no son únicamente dos las metas propuestas, sino seis, y abarcan todo el proceso educativo:

La capacitación de las personas es un instrumento decisivo en la lucha contra la pobreza

- Aumentar en un 50% el número de personas adultas alfabetizadas.
- Mejorar la calidad de la educación.
- Suprimir la disparidad de géneros en el acceso a la educación.
- Promover el aprendizaje y la preparación para la vida activa.
- La enseñanza primaria gratuita y de calidad universalizada.
- Extender y mejorar la enseñanza inicial (infantil).

Tanto en la lucha contra la pobreza como, específicamente, en el esfuerzo por universalizar el derecho a la educación, la formulación de objetivos pone a disposición de los gobiernos un instrumento para orientar su trabajo. La sociedad civil tiene, por su parte, una pauta que le permite exigir resultados medibles a las administraciones públicas. Tanto los ODM como las metas de la EPT han provocado también la movilización de las organizaciones de la sociedad civil a favor de esta lucha. En **Radio ECCA** hemos saludado con gozo y esperanza la iniciativa ciudadana **Semana de Acción**

Mundial por la Educación que moviliza, año tras año, a todos los sectores sociales implicados en el derecho a la educación, desde los sindicatos a la Administración pública, desde las escuelas y colegios a las ONGD.

A mitad de camino: los resultados

El informe de seguimiento de la **Educación para Todos** referido al 2008 tiene la importancia especial de situarse a medio camino hasta la fecha en que deberíamos alcanzar las metas propuestas. El director del mismo, el señor **Nicholas Burnett**, que es también subdirector de la **UNESCO** para el Área de Educación, afirma que:

«Los datos registrados nos permiten ser bastante optimistas, porque muestran que desde el año 2000 se ha producido a todas luces un «efecto Dakar» y se han logrado progresos más rápidos que en el decenio de 1990».

A su juicio, los datos que permiten esta afirmación optimista son cinco:

a. Aumento de la escolarización en primaria (África subsahariana: +36%; Asia meridional y occidental: +22%).

b. Desaparición de tasas de escolaridad en primaria en catorce países y programas de subvenciones a las escuelas en América Latina.

c. Campañas para incentivar la escolarización femenina y adecuación de las escuelas a la presencia de las niñas (servicios, maestras).

d. Aumento del dinero público destinado a educación (África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental: +5%).

e. Aumento de la ayuda al desarrollo destinada a educación básica.

Sin embargo, y siguiendo todavía la reflexión del subdirector de la UNESCO, el propio éxito está generando algunos problemas fácilmente previsibles. La mayor escolarización provoca una demanda de medios que afectan a tres campos: el número insuficiente de aulas y colegios; la carestía de textos para atender a la población estudiantil; y, el principal, el profesorado es insuficiente y, por lo general, no tiene la formación necesaria.

La mayor escolarización
povoca una demanda de
medios

Editorial

Por otro lado, los esfuerzos realizados hasta ahora no impiden que sean muchos los problemas que continúan vigentes:

- En todas partes, hay muchos alumnos y alumnas con problemas en lectoescritura y en cálculo. Los sistemas pedagógicos y los tiempos de escolarización parecen insuficientes para universalizar las competencias básicas en estos campos del saber.
- Permanecen unos setenta y dos millones de niños y niñas no escolarizados por motivos de marginalidad social (étnica, geográfica, género). Se trata de las comunidades humanas con más dificultades y que, en medio de una red de problemas, acaban por quedar al margen del derecho a la educación.
- Cobertura deficiente de la escolaridad infantil (menores de seis años) en buena parte del mundo. Muchos países siguen considerando un lujo posibilitar el acceso a una formación, la infantil, que redundará claramente en la mejoría

El repaso de estos resultados permite afirmar que muchos países pueden fracasar en su propuesta de alcanzar los ODM

de la eficacia de los sistemas educativos.

- Las niñas acceden a la escuela en gran desigualdad en el África subsahariana, los países árabes y Asia meridional y del Oeste. Las campañas de incentivación se han mostrado, en estas áreas, claramente insuficientes. Difícilmente se podrá dar un cambio en estas prácticas si no se cambian también las condiciones económicas y culturales.
- Aunque la tasa de alfabetización aumenta, el número absoluto de personas adultas analfabetas se mantiene: setecientos setenta y cuatro (774) millones.

El repaso de estos resultados permite afirmar que muchos países y, por tanto, la humanidad en su conjunto pueden fracasar en su propuesta de alcanzar los **ODM** y las metas de la **EPT** si no se producen algunos cambios. ¿Por qué avanzamos hacia el fracaso?

Cuatro dificultades especialmente importantes

Entre otras dificultades, los responsables de los artículos que publicamos en esta revista subrayan cuatro aspectos especialmente importantes:

- Los **ODM** y la **EPT** toman insuficientemente en cuenta la desigualdad de género.

- Los programas educativos aplicados en el Norte se trasplantan al contexto tan diferente de los países del Sur.
- Los organismos públicos locales, responsables del derecho a la educación, no aciertan con la estructura administrativa apropiada.
- La cooperación para el desarrollo en materia educativa es insuficiente e inapropiada.

En primer lugar, hay una creciente insatisfacción sobre el modo en el que los **ODM** y la iniciativa **EPT** está afectando a la cuestión de género. En 1995, tuvo lugar en **Pekín** la gran reunión de **Naciones Unidas** sobre la mujer que propondría una **Declaración y la Plataforma de Acción**. Se trata de un programa que debía permitir la potenciación del papel de la mujer en la sociedad. Por otro lado, el 3 de septiembre de 1981 había entrado ya en vigor la **Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer**. Estas actuaciones habían generado una actuación que los **Objetivos de Desarrollo del Milenio** han relegado a un segundo plano. La presión sobre los donantes se dirige hacia los **ODM** y la **EPT**, con lo que mu-

chos de los planes orientados a la lucha directa contra la discriminación de las mujeres se han debilitado. Por otro lado, ni la **EPT** ni los **ODM** recogen con profundidad el camino ya avanzado en la cuestión de género en el trabajo anterior. De hecho, reducen toda la lucha a la equiparación en el acceso a la educación, como si este dato no fuera, en realidad, un indicador más de una situación más compleja: pobreza, educación, salud, violencia, conflictos armados, desarrollo económico, poder político y toma de decisiones, derechos humanos, medio ambiente, infancia. ¿Podemos pensar que conseguiremos la equiparación de género en el derecho a la educación sin abordar el resto de las cuestiones?

En segundo lugar, aparece la cuestión del currículo educativo. Las preocupaciones de quienes en el terreno tratan de llevar adelante los **ODM** y las metas de la **EPT** incluyen la referencia a los modelos educativos. ¿Responden las propuestas de la **EPT** y de **ODM** a las necesidades reales de la educación en las diferentes regiones del mundo o se trata de la proyección de las preocupaciones de la sociedad occidental

¿Responden las propuestas de la EPT y de ODM a las necesidades reales de la educación en las diferentes regiones del mundo...?

Editorial

sobre estas regiones? Y, si quieren, afinando más: los currículos educativos que están detrás de las metas de la **EPT**, ¿son currículos razonables para lo que está sucediendo en muchas de las sociedades del Sur? En el artículo publicado más adelante, **Pierre Lecuit S.J.**, asegura que, al menos en **África**, muchos de los sistemas educativos que se están ejecutando son malas copias de aquellos generados en **Europa**, sin adecuación suficiente. La escuela, de este modo, aunque aumenta la escolarización y la sistematización de la enseñanza, lo hace alejándose de la realidad de las personas y las sociedades a las que debería servir. Las prisas por alcanzar las metas pueden llevar a la implantación acrítica de propuestas pedagógicas y currículos que, en ocasiones, no respondan siquiera a lo legalmente establecido por la administración educativa. En otras ocasiones, los propios Ministerios de Educación son los que legislan sin tener en cuenta las culturas tradicionales y los saberes que chicos y chicas traen ya de su propia vida social. Los valores de Occidente—ligados a la economía de mercado y a nuestros sistemas de propiedad, al concepto de familia occidental y a una moral personal más subjetiva— impregnan unos planes de estudio que, necesariamente, han de chocar con las culturas campesinas y comunitarias locales.

La escuela, de este modo, se aleja de la realidad de las personas y las sociedades a las que debería servir

En tercer lugar, la organización del Sistema de Educación resulta muchas veces ineficiente e ineficaz. La herencia colonial de sistemas centralizados de administración pública generan vicios que afectan también a la gestión educativa:

- Los cambios en los ministerios y en sus orientaciones generan inestabilidad en el sistema educativo y en sus responsables.
- Las funciones de la inspección pública se muestran a veces insuficientes y, en otros momentos, atosigan a docentes y dirigentes de las instituciones educativas.
- Los sistemas de registro y secretaría académicos responden muchas veces a tecnologías de las que no se dispone con suficiente fiabilidad.
- El modelo jerárquico de toma de decisiones o su evolución rápida y algo descontrolada hacia sistemas descentralizados genera mucha confusión e inadecuación a la realidad de las necesidades educativas locales.

Podemos decir que la acción educativa está también minada por los problemas que, en conjunto, muestran los sistemas de gobierno de algunas sociedades (ineficiencia, corrupción, pérdida de sentido de servicio público...)

· La organización académica de formación y seguimiento del profesorado no está resuelta en todas las situaciones.

En síntesis, podemos decir que la acción educativa está también minada por los problemas que, en conjunto, muestran los sistemas de gobierno de algunas sociedades (ineficiencia, corrupción, pérdida de sentido de servicio público, etc.).

En cuarto lugar, la cooperación para el desarrollo en materia educativa es insuficiente. Durante la primera mitad de esta década, las cantidades invertidas subieron dando lugar a un verdadero «efecto **Dakar**». Sin embargo, a partir del 2006 nos encontramos con cantidades inferiores a las de dos años antes. Así, en 2006 se destinaron tres mil ochocientos (3.800) millones de dólares a la cooperación para el desarrollo de los sistemas de educación primaria; y esto sucede cuando los estudios señalan una inversión de once mil (11.000) millones de dólares como la cantidad necesaria para alcanzar el resultado deseado. Por otro lado, como muy acertadamente señala **Pierre Lécuit S.J.** en su artículo pu-

blicado en este número, muchas veces la inversión en materia educativa se hace como modo de primar a la industria educativa del donante (editores, impresores, mobiliario, material escolar), desmantelando de ese modo la pequeña producción local, incapaz de competir con los productos subvencionados con ayuda al desarrollo. Así, las inversiones, en lugar de afianzar los sistemas educativos locales, los hacen más caros y dependientes. Se trata, por tanto, de una cooperación para la educación que nos lleva a callejones sin salida a medio plazo.

A medio camino

No podemos desalentarnos en el camino emprendido. El derecho a la educación es una cuestión de derechos humanos. Las dificultades y los fracasos parciales deben tener, como respuesta, una actitud firme y una inteligencia mayor del compromiso que tenemos entre manos.

La UNESCO asegura que los sistemas educativos que funcionan des cansan sobre estos pilares:

Editorial

· El acceso a la profesión docente es muy exigente, su formación está muy apoyada a través de recursos financieros adecuados; el profesorado está motivado y convencido de su tarea. Se trata de una dedicación con alto reconocimiento social.

· Se sabe qué es lo que se pretende con el sistema educativo. Sus objetivos y su organización son una política sostenida a largo plazo.

· El acceso al sistema educativo se amplía cada vez más, abarcando potencialmente a todas las personas durante toda su vida. Los aprendizajes y competencias que se adquieren en el sistema son apropiados para las personas en sus diferentes circunstancias sociales.

A estas alturas del recorrido hacia los ODM y las metas de la EPT, desde las instituciones de la sociedad civil del Norte, parece obvio que debemos seguir trabajando en cinco direcciones:

· Potenciar la conciencia de la educación como un derecho para todas y todos. Debemos mostrar a la ciudadanía en su conjunto la importancia de estas metas. Sólo un verdadero movimiento social a favor del derecho a la educación es capaz de situarlo en el campo de acción sin que se baje la guardia.

· Ejercer como fiscalía ciudadana sobre nuestros poderes públicos. La acción de los gobiernos es fundamental y, sin su buena disposición para una amplia y bien orientada cooperación al desarrollo en el campo de la educación, probablemente no conseguiremos alcanzar las metas señaladas.

· Proponer proyectos cooperativos en el campo de la educación que sean controlados con el máximo rigor para que no supongan un daño a las estructuras locales, sino que las potencien, y para que sean realmente eficientes en los objetivos que se plantean. Estos proyectos deben sumar en el reconocimiento de la profesión docente, en la clarificación de las políticas educativas y en la exten-

Sumar en el reconocimiento de la profesión docente, en la clarificación de las políticas educativas y en la extensión del proyecto educativo a todas las personas durante toda la vida

Dificultades y esperanzas

sión del proyecto educativo a todas las personas durante toda la vida.

· Promover la reflexión sobre la educación adecuada a las realidades sociales de los diferentes pueblos y culturas, sin pretender traspasos acríticos de los propios sistemas o modelos.

- Abogar por una adecuación cada vez mayor de los ODM y las metas de EPT a una visión de conjunto de la cuestión de género. Al fin y al cabo, sobre la mujer ha descansado durante milenios la educación de la humanidad.



The Millennium Objectives (MO) are an instrument against poverty. Nevertheless, we can see that the definition of poverty they refer to doesn't take into account the unequal social standing between men and women. Moreover, at this chronological halfway point, looking at the objectives identified there, we see few results and many reasons to suspect that we are still going to be a long way from the goals that we had set in 2015.

EDUCATION FOR EQUALITY: HAVE THE MO BEEN ACHIEVED?

ÉDUCATION POUR L'ÉGALITÉ : SONT-ILS ACCOMPLIS LES ODM?

Les Objectifs du Millénaire (ODM) sont un instrument contre la pauvreté. Néanmoins, nous constatons que la définition de pauvreté à laquelle ils font référence ne tient pas en compte l'inégale socialisation entre hommes et femmes. D'autre part, aujourd'hui, à moitié du chemin chronologique des objectifs marqués, nous avons peu de résultats et beaucoup de raisons pour soupçonner que nous allons rester très loin des objectifs que nous avons marqués en vue de 2015.

Palabras clave: educación, género, milenio, mujer, objetivos, pobreza, socialización.

EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD: ¿SE HAN CUMPLIDO LOS ODM?

Roxana Volio*

Los Objetivos del Milenio (ODM) son un instrumento contra la pobreza. Sin embargo, constatamos que la definición de pobreza a la que hacen referencia no tiene en cuenta la desigual socialización entre hombres y mujeres. Por otro lado, en la actualidad, a medio camino cronológico de los objetivos que allí se marcaron, tenemos pocos resultados y muchos motivos para sospechar que nos vamos a quedar muy lejos de las metas que nos hemos planteado de cara al 2015.

Una breve historia a modo de introducción

Chuyia, una niña de ocho años, es obligada por sus padres a casarse con un hombre enfermo, cincuenta y muchos años mayor que ella. Esta historia se remonta a la **India** de 1938 y es el punto de partida de la película **Agua**, de la directora indo-canadiense **Deepa Mehta**. Las leyes aprobadas en este país hacen bastante improbable que una cosa similar ocurra en estos tiem-

pos. Sin embargo, la traigo a colación porque los matrimonios precoces son una de las razones que obligan a las niñas a abandonar la escuela o, en otros casos, los estudios superiores. ¿Por qué casaron los padres de **Chuyia** a la niña, por qué, una vez que ésta envidó, poco tiempo después de casarse, sus padres la entregaron a un ashram destinado a las viudas en el que sólo le esperaba la miseria? Los padres de **Chuyia** eran pobres y alimentar y

Los matrimonios precoces son una de las razones que obligan a las niñas a abandonar la escuela

Varios condicionantes de género explican la desproporcionada presencia de las mujeres entre los pobres

vestir a una niña, por la que, además, están obligados a pagar una dote si quieren casarla en condiciones normales, es algo que las familias pobres de muchos países del mundo no pueden permitirse.

Tampoco pueden permitirse educar a sus hijos y, si tienen que escoger entre educar a un niño y educar a una niña, probablemente escogerán lo primero. Por eso, para valorar el impacto de los **ODM** sobre la igualdad y la equidad de género, y en particular los objetivos dos y tres cuyos puntos de intersección son la educación y las mujeres, hay que analizar, primero, qué es la pobreza y cómo y de qué manera este fenómeno las afecta a ellas.

Mujeres, género y pobreza

Si bien la pobreza afecta tanto a hombres como a mujeres, *«la pobreza femenina no puede ser comprendida bajo el mismo enfoque conceptual que el de la pobreza masculina»*, señala la economista **Naila Kabeer**. El factor diferenciador, es decir, lo que nos permite explicar el impacto diferenciado de la pobreza en hombres y mujeres es el género que, entre otras cosas, se refiere a ese modo asimétrico y jerárquico en

que somos educados hombres y mujeres o, desde un punto de vista antropológico, a la forma en que nos son transmitidos los valores, costumbres, comportamientos, tradiciones, ritos, mitos, normas, tabúes y prohibiciones propios de nuestra cultura. Es precisamente de allí de donde surgen varios condicionantes de género que explican la desproporcionada representación de las mujeres entre los pobres. El primero de ellos es el hogar. Generalmente, los análisis sobre pobreza se basan en el hogar como unidad de análisis y parten de un supuesto de igualdad según el cual todos los miembros de la familia reciben bienes de manera equitativa, sin tomar en cuenta que estas unidades están marcadas por relaciones asimétricas, basadas en sistemas de autoridad interna. Sin embargo, este supuesto es falso puesto que, cuando el análisis se realiza tomando en cuenta las relaciones de género –jerárquicas y asimétricas–, encontramos que no todos los miembros de la familia son iguales y que unos reciben más que otros. En general, en el interior de los hogares se da prioridad a las necesidades de los hombres estableciéndose, también entre ellos, jerarquías relacionadas con la edad, de

manera que los hombres adultos tienen prioridad frente a los hombres más jóvenes y éstos frente a las mujeres. Las últimas en recibir bienes y recursos son las mujeres adultas. Este acceso diferenciado a los recursos agudiza la situación de carencia de las mujeres, sobre todo, en hogares que son pobres.

Otro importante condicionante de género que explica la pobreza de las mujeres es la división sexual del trabajo, es decir, la asignación diferenciada de responsabilidades entre hombres y mujeres que hace que éstas terminen ocupándose de gran parte de los trabajos relacionados con el cuidado de la familia y que lo hagan de manera gratuita. La cantidad adicional de horas que las mujeres dedican al trabajo doméstico (en Japón, por ejemplo, casi diez veces más que los hombres; o, en **España**, entre tres y cinco veces más que éstos) condiciona, a su vez, el acceso de las mujeres a oportunidades y otros activos sociales tales como ingresos, empleos bien remunerados, contactos y bienes y servicios a los que tiene acceso una persona a través de sus vínculos sociales. También condiciona su acceso a activos culturales como educación formal y conocimiento cultural que per-

miten a las personas desenvolverse adecuadamente en su entorno, ampliar su red de relaciones sociales o tener posibilidades de participar en procesos de toma de decisiones políticas, por mencionar algunos. En otros términos, y tal como señala **Kabeer**:

«la estructura de la pobreza va más allá del mercado (adquisición de bienes y servicios); existen formas intangibles de pobreza, como el aislamiento social, la vulnerabilidad, la inseguridad y las relaciones de dependencia y subordinación en la satisfacción de las necesidades básicas, las cuales pueden ser vistas como mecanismos a través de los cuales la pobreza se reproduce» (Kabeer, 1998 (a)).

Sobre la base de la división sexual del trabajo se construyen otras jerarquías sociales que incrementan la situación de desigualdad e inequidad en que viven las mujeres y que explican, por ejemplo, que las mujeres solo sean propietarias del uno por ciento del territorio mundial, que haya un mayor número de mujeres entre las personas analfabetas, o que en ningún país del mundo las muje-

Sobre la base de la división sexual del trabajo se construyen otras jerarquías que incrementan la desigualdad

Estudios e informes

res tengan una representación gubernamental proporcional a su número en la población (Seager, 2001).

A estas alturas, hemos de admitir la necesidad de ampliar el concepto de pobreza, pues nos ayuda a comprender cómo y por qué ésta afecta de manera desproporcionada a las mujeres. Si nos restringimos a los contenidos que tradicionalmente se han dado a este concepto –como ausencia de ingresos o insuficiencia de recursos para adquirir bienes y servicios básicos– entonces sólo podremos incluir a aquellas mujeres que carezcan de ingresos. Sin embargo, si ampliamos el concepto en los términos en que sugiere el economista **Amartya Sen** –como ausencia de oportunidades para ampliar capacidades–, entonces cabe un importante número de mujeres; incluso, iría más allá para decir que, de un modo u otro, la pobreza nos afecta a todas las mujeres aunque, obviamente, de distintas maneras y en diferentes grados. Ampliar la perspectiva sobre la pobreza introduciendo la categoría de género permitirá una mejor medición de la misma y esta, entre otras cosas, es la razón por la que hemos dedicado este breve espacio a reflexionar sobre la pobreza

de las mujeres antes de analizar hasta qué punto los **ODM** están contribuyendo a disminuir la pobreza y el papel de la educación de las mujeres en este proceso. En otros términos, *qué vamos a entender por pobreza* es crucial para determinar con qué indicadores vamos a evaluar el aumento o la reducción de la pobreza y su impacto sobre las mujeres y el tipo de medidas y políticas que los países ponen en marcha para desactivar las múltiples dimensiones de este problema.

Ampliar el concepto de pobreza nos permite, por ejemplo, introducir otras dimensiones –como la violencia contra las mujeres, la violación en conflictos armados, los mandatos sobre el matrimonio y la sexualidad, las limitaciones en el movimiento o en el desplazamiento de las mujeres fuera de sus hogares, las restricciones para ser propietarias o heredar– provenientes de mandatos culturales. En términos de **Naila Kabeer**, podemos conceptualizar estas otras dimensiones como «*coacciones de género*» derivadas de la socialización diferenciada y desigual entre mujeres y hombres; por tanto, *qué coacciones de género pesan sobre las mujeres y sobre los hombres* es

Ampliar la perspectiva sobre la pobreza introduciendo la categoría de género permitirá una mejor medición de la misma

La socialización hace que hombres y mujeres no necesariamente tengamos los mismos problemas ni los vivamos de igual modo

una pregunta fundamental para medir el impacto de la pobreza sobre unas y sobre otros y para evaluar hasta qué punto las medidas o políticas tomadas son adecuadas para desactivar las causas y las consecuencias de la pobreza.

De una inadecuada conceptualización, una inadecuada solución

Las feministas y los movimientos de mujeres, sobre todo las de los países pobres, han señalado la poca amplitud de miras, en términos de género, de los ocho ODM. Con excepción del objetivo 3, que se refiere a la necesidad de promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, ninguno de los otros siete (o seis, si excluimos el ODM 2, que se refiere a la universalización de la educación primaria e incluye, en su meta, a las niñas) ha sido concebido desde la perspectiva de género, obviando, por tanto, el impacto diferenciado que los problemas que pretenden resolver tienen en las mujeres y en los hombres. Como espero haber dejado claro en el apartado anterior, la socialización (cultura, educación) que recibimos

las personas –reforzada a través de todas las instituciones sociales y culturales–, hace que hombres y mujeres no necesariamente tengamos los mismos problemas ni los vivamos de igual modo. Si partimos del supuesto contrario, es decir, que hombres y mujeres percibimos y vivimos la realidad de la misma manera, tenderemos a pensar que las soluciones que son válidas para unos también lo son para las otras y esto no es necesariamente cierto. La tendencia generalizada, hasta el momento, ha sido planificar procesos de desarrollo desde una perspectiva androcéntrica, es decir, centrada en las vivencias y necesidades de los hombres, de allí el fracaso de muchos proyectos y programas económicos y sociales.

Otra de las críticas a los ODM y, en particular al ODM 3, es que la meta con la cual se medirán los avances en materia de igualdad y empoderamiento se refiere, básicamente, a la eliminación de las disparidades de género en la educación. Ésta, obviamente, resulta insuficiente para valorar aspectos relacionados con la igualdad y el empoderamiento; además de que, de algún modo, ya se

Estudios e informes

toma en cuenta en el **ODM 2**. Quedan fuera del tercer objetivo cuestiones fundamentales –ya recogidas en anteriores conferencias internacionales y cumbres mundiales– tales como la violencia contra las mujeres, los derechos sexuales y reproductivos y el trabajo no remunerado de las mujeres, entre muchos otros. Por ello, para las feministas y el movimiento de mujeres, una prioridad fundamental es la de transversalizar la perspectiva de género en el resto de los **Objetivos de Desarrollo del Milenio**.

Si los **ODM** quieren tener éxito sobre la reducción de la pobreza extrema, es necesario revisar viejos conceptos, crear otros que respondan a nuevas realidades y centrar muchas de las iniciativas en las mujeres, dado su rol en la familia y los contenidos específicos de su socialización de género, más orientados a los cuidados y a la vida colectiva que a la individualidad. Con esto no quiero decir que los cuidados en la familia

Es necesario centrar muchas de las iniciativas en las mujeres, dado su rol en la familia y los contenidos específicos de su socialización, más orientados a los cuidados y la vida colectiva que a la individualidad

deben continuar siendo materia exclusiva de las mujeres, al contrario. Señalo, más bien, que estas características deben ser aprovechadas y transmitidas como valores al resto de la sociedad. Insisto, más bien, en la necesidad de conceder valor social a los contenidos culturales de lo que en la sociedad entendemos que es ser mujer.

Tal como plantea **María del Carmen Feijóo**, «*lo que no se conceptualiza no se mide*». A su vez, es la conceptualización del fenómeno lo que determina el tipo de políticas a implementar para su superación; de allí la importancia que adquiere la precisión de los conceptos (**Feijóo**, 2003). Está claro que, si el diseño de los **ODM** parten de una conceptualización inadecuada o insuficiente sobre los problemas que afectan a hombres y mujeres y sobre la forma en que unos y otras viven los mismos problemas, muy probablemente también las soluciones que se propongan –en forma de programas, proyectos o estrategias– tiendan a ser erróneos o tengan poca capacidad para resolver los problemas principales. Tampoco serán correctos los indicadores de medición que se propongan y, por tanto, la evaluación que se realice sobre los avances y la capacidad de las medidas para disminuir la pobreza extrema a la mitad en el 2015.

La educación es un pilar fundamental para el cumplimiento de los ODM y para erradicar la pobreza extrema

Puesto que es evidente que los **ODM** no fueron concebidos desde la perspectiva de género, debemos partir de esa carencia para analizar hasta qué punto están contribuyendo no sólo a disminuir la pobreza, también –y en esa medida- a disminuir las desigualdades e inequidades que afectan a las mujeres.

La educación en los ODM y la igualdad de género

El concepto de igualdad es uno de los pilares centrales en la **Declaración del Milenio** y uno de los valores indispensables para orientar las relaciones internacionales en este nuevo siglo. En este sentido, la Declaración insiste en la promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la autonomía y el empoderamiento de las mujeres como los medios más eficaces para combatir la pobreza, el hambre y las enfermedades y promover un verdadero desarrollo sostenible. También señala, como desafíos internacionales, la lucha contra toda forma de violencia contra las mujeres y la aplicación de la **Convención sobre la Eliminación de todas las formas de**

discriminación contra la mujer.

Cabe señalar que, aunque se dice en la Declaración, luego estos aspectos no son recogidos por ninguno de los ocho objetivos, ni siquiera el número tres. La educación es un pilar fundamental para el cumplimiento de los **ODM** y para erradicar los desafíos internacionales –la pobreza extrema, el más importante de ellos- que se apuntan en el documento final de la **Cumbre del Milenio**.

En su libro *«El fin de la pobreza»*, el economista **Jeffrey Sachs** cuenta una historia que se desarrolla en **Chennai**, capital del estado meridional de **Tamil Nadu**, en la India. Allí se ha instalado un centro de tecnologías de la información al que acuden, diariamente, cientos de mujeres jóvenes. Este centro recibe, vía satélite y en forma de archivos de voz, los informes clínicos que, cada día, preparan los médicos de un hospital de **Chicago**. Aprovechando la diferencia horaria de diez horas y media, el hospital, cuando comienza de nuevo la jornada del día siguiente, tiene a su disposición los informes clínicos transcritos. Es verdad que, para el hospital, esto supone sólo entre una décima y una tercera parte de lo que este servicio podría costar en los **Estados Unidos**, pero los entre doscientos cincuenta y quinientos dólares mensuales que cobran las mujeres indias suponen una diferencia significativa en la vida de éstas y sus familias. Al respecto,

La educación como el medio idóneo para alcanzar el primer peldaño del desarrollo y, especialmente, la educación de las mujeres

Sachs dice:

« se trata de mujeres cuyas madres, por lo general, fueron las primeras de la familia que aprendieron a leer y escribir y que se introdujeron en la economía urbana (tal vez como costureras en fábricas sometidas a duras condiciones de explotación), y cuyas abuelas, casi sin ninguna duda, eran trabajadoras rurales en la economía de aldea abrumadoramente predominante dos generaciones atrás» (Sachs, 2005).

Y, aunque el autor no lo dice, probablemente estas abuelas también eran analfabetas.

En varios pasajes de ese libro, el economista estadounidense hace hincapié en la importancia fundamental que adquiere la educación como el medio idóneo para alcanzar el primer peldaño del desarrollo y, especialmente, la educación de las mujeres. Indica cómo, entre otras cosas, esto conlleva la reducción del número de hijos por mujer, la mejora en las con-

diciones y la calidad de sus vidas y las del resto de la familia y la posibilidad de que las mujeres se sientan capaces y aspiren a pedir préstamos y formar empresas o microempresas. Me estoy refiriendo a los beneficios que ganan quienes están alrededor de estas mujeres pero, también, el que ganan ellas mismas en forma de equivalencia, o igual valor humano; en equipotencia, es decir, igual equivalencia en términos de poder y capacidades; y de equifonía, es decir, una voz propia y autónoma (García, 2008). En otros términos, ganan en autoestima y poder personal o empoderamiento y están en mejores condiciones para participar en la vida social, económica, política y colectiva de sus comunidades.

Por eso, es importante que los ODM hayan destinado el objetivo dos a insistir en la necesidad de universalizar la educación primaria, objetivo que, a su vez, responde a uno de los principios consagrados en la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**:

«toda persona tiene derecho a la educación. La educación

Es importante que los ODM hayan destinado el objetivo dos a insistir en la necesidad de universalizar la educación primaria

debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos».

Este segundo objetivo se complementa con el tercero, orientado a alcanzar la igualdad y la equidad entre hombres y mujeres y que, como ya se dijo, establece como meta:

«eliminar las disparidades de género en educación primaria y secundaria antes del 2005 y en todos los niveles educativos antes del final del 2015».

Sin duda alguna, y por algunas de las cosas que ya se han escrito aquí, ambos objetivos pueden contribuir a reducir la pobreza extrema y el hambre, siempre y cuando se tomen las medidas adecuadas. Esto, entre otras cosas, pasa, como ya hemos señalado, por una adecuada conceptualización de la pobreza y por un análisis de este problema desde la perspectiva de género.

A pesar de las magníficas declaraciones y hojas de ruta que han supuesto la aprobación y seguimiento de los ODM, lo cierto es que los hechos, los avances concretos, están muy lejos de lo que establecen los compromisos en el papel. Hasta aho-

ra, los países han demostrado una gran capacidad para la retórica y mucha menor capacidad para la acción. Esto queda claro, por ejemplo, cuando analizamos los avances de las mujeres en materia de igualdad de oportunidades: a pesar de lo dicho en cumbres mundiales y conferencias internacionales desde la constitución misma de **NACIONES UNIDAS** y hasta la **Cumbre del Milenio**, las estadísticas son eloquentes en demostrar que hay una relación desproporcionada y negativa entre retórica y logros¹:

-casi dos de cada tres personas analfabetas en el mundo son mujeres;

-las mujeres sólo son propietarias del uno por ciento del territorio mundial;

-en muchos países de **África**² y **Asia**³, *«las mujeres, o algunas mujeres, viven bajo normas religiosas o costumbres que no admiten los mismos derechos legales que para los hombres a la hora de heredar o poseer tierras y bienes»* (Seager, 2001);

-millones de personas en el mundo viven por debajo del umbral de la pobreza. Muchas de esas personas son mujeres de países como **Estados Unidos, Canadá, Dinamarca, Australia** y muchos países de **África** y **Asia**. En este sentido, **NACIONES UNIDAS** estima que 7 de cada 10 pobres son mujeres;

Estudios e informes

-en el 59% de los gobiernos de los países del mundo no hay mujeres y, en la mayoría de los gobiernos del mundo, la representación femenina no alcanza el 15% a pesar de que las mujeres han alcanzado mayores cuotas de alfabetización y de formación universitaria;

-aunque no hay datos exactos sobre el número de mujeres víctimas de violación, todas las mujeres del mundo viven bajo esta amenaza. En **Estados Unidos**, una mujer tiene entre un 15% y un 20% de probabilidades de ser violada. En la guerra de independencia de **Bangladesh** (1972), entre 250.000 y 400.000 mujeres fueron violadas y la violación sistemática sigue creciendo como arma de guerra, como método de someter a los pueblos bajo agresión. Ejemplos recientes de ellos son las guerras de los **Balcenes, Ruanda** o la **República Democrática del Congo**;

-alrededor de 500.000 mujeres de los países pobres siguen muriendo por causas relacionadas con el embarazo, el parto y los abortos.

Así como el compromiso de erradicar la pobreza viene de la **Cumbre Mundial de Desarrollo Social** realizada en **Copenhague** en 1995, el de universalizar la educación primaria se remonta a, por lo menos, 1990, cuando, en la **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia)**, los líderes del

mundo acordaron que la prioridad más urgente era garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para las niñas y las mujeres y eliminar todo obstáculo que impidiese su participación activa. El plazo establecido para que esto se alcanzase fue el año 2.000. Como bien sabemos, llegamos a esa fecha y esa «prioridad urgente» no se tradujo en hechos concretos. En ese mismo año se celebró el Foro Mundial sobre Educación (**Dakar, Senegal**) y, allí, de nuevo, se insistió en que la educación primaria debería ser obligatoria y universal y que este objetivo debía cumplirse antes del 2015; y mucho antes, en el 2005, la eliminación de las disparidades de género en la educación primaria. Sin embargo, a pesar de estos buenos propósitos, las niñas siguen constituyendo el 70% de los 130 millones de niños que no asisten a la escuela y las adultas representan las dos terceras partes de los 960 millones de adultos que, en el mundo, no saben leer ni escribir.

En el último informe de **NACIONES UNIDAS** sobre el cumplimiento de las Metas del Milenio (2008), se indica que, de los ciento trece países que no alcanzaron la paridad de género en la matrícula de enseñanza primaria y secundaria para la meta del 2005, sólo *dieciocho tienen alguna probabilidad* de alcanzar ese objetivo para el año 2015. Este informe no recoge, por ejemplo, el impac-

Si ya antes de la crisis la perspectiva de dar cumplimiento a los ODM era bastante pesimista, lo es mucho más en este momento por razones de sobra conocidas

to que puede tener la crisis económica mundial sobre el cumplimiento de ese y otros **ODM**. Si tomásemos en cuenta este factor, y considerando que la mayoría de esos ciento trece países ya son pobres, podemos fácilmente imaginar lo que ocurrirá en el año fijado para reducir a la mitad la pobreza extrema y el hambre. Si ya antes de la crisis la perspectiva de dar cumplimiento a los **ODM** era bastante pesimista, lo es mucho más en este momento por razones de sobra conocidas.

Repercusiones de la crisis económica mundial en el cumplimiento de los ODM

A finales de marzo de 2009, el **Banco Mundial** proyectó, para este año, una drástica desaceleración del crecimiento en los países en desarrollo y apenas una leve recuperación para 2010 como resultado de la grave crisis económica mundial. Justin Yifu Lin, primer economista y primer vicepresidente del **Banco Mundial**, declaró:

«en todos los países en desarrollo, vemos que las condiciones de recesión están afectando a los más pobres volviéndolos aún más vulnerables que antes

a las perturbaciones repentinas, pero también reduciendo sus oportunidades y frustrando sus esperanzas. Esto podría revertir años de progreso y es una verdadera situación de emergencia para el desarrollo» (Banco Mundial, 2009) .

Según estimaciones del mismo **Banco**, setenta y cinco millones de personas más pasarán hambre como consecuencia del panorama económico global. Algo que no deja de ser alarmante si tenemos en cuenta que el mundo ya cuenta con mil cuatrocientos millones de pobres.

Ya hemos sobrepasado el ecuador. Queda menos de la mitad del tiempo establecido para lograr el cumplimiento de los **Objetivos de Desarrollo del Milenio** y seguimos lejos de poder cumplir con las metas establecidas. De continuar las tendencias actuales, tendrían que cambiar repentinamente las cosas o no vamos a poder constatar, en el 2015, la reducción de la pobreza extrema y, lo que es peor, probablemente tengamos que admitir que el número de pobres ha aumentado.

Hoy en día, uno de cada cuatro habitantes del planeta sobrevive en la

Hoy en día, uno de cada cuatro habitantes del planeta sobrevive en la pobreza y, mientras esto ocurre, las veinte economías más ricas del mundo se reúnen en Londres para tomar medidas contra la crisis financiera mundial

pobreza y, mientras esto ocurre, las veinte economías más ricas del mundo se reunieron en **Londres**, en abril de 2009, para tomar medidas contra la crisis financiera mundial. Durante esta reunión, los países acordaron inyectar al sistema 1,1 billones de dólares para salvar al sistema financiero mundial y reactivar el comercio y el crecimiento económico. Esta cifra se suma a los cinco billones que ya habían inyectado, a través de distintas medidas en diferentes países, desde que comenzó la crisis. Durante esta reunión, los países ricos admitieron que los que más acusarán la crisis serán los países «en vías de

El panorama puede ser sombrío si nos adentramos en el pasado y constatamos las consecuencias que tuvo, en los países, en los pobres y las mujeres, la aplicación de los Programas de Ajuste Estructural a cargo, principalmente, del FMI

desarrollo» y a ellos dirigieron varias de las medidas tomadas como la de destinar ciento seis mil (106.000) millones de dólares en ayudas adicionales o hacerlos los principales beneficiarios de créditos a las exportaciones por valor de doscientos cincuenta mil (250.000) millones de dólares en los próximos dos años. Sin embargo, esto no garantiza la recuperación de los países a largo plazo, además de que hay que esperar para saber cuál será el comportamiento del Fondo Monetario Internacional (FMI), institución a la que han concedido un papel central en la aplicación de medidas y distribución de los fondos aprobados. El panorama puede ser sombrío si nos adentramos en el pasado y constatamos las consecuencias que tuvo, en los países, en los pobres y en las mujeres, la aplicación de los Programas de Ajuste Estructural a cargo, principalmente, del FMI.

En el siguiente cuadro⁴ se repasan, brevemente, los compromisos asumidos por los ODM 2 y 3 y los resultados al día de hoy:

Objetivos	Metas	Resultados al día de hoy
ODM. 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.	<p>Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a un dólar por día (1.000 millones de personas).</p> <p>Reducir a la mitad el porcentaje de personas que padecen hambre (800 millones de personas, 200 millones de niños).</p>	<p>1.800 millones de trabajadores y trabajadoras se desenvuelven en la economía informal. Este número aumentó a raíz de la crisis, según la OCDE.</p> <p>Se calcula que, a raíz de la crisis, 75 millones de personas más pasarán hambre (Banco Mundial). La subida del precio de los alimentos ha arrojado a 100 millones de personas más a la pobreza extrema (Naciones Unidas).</p> <p>En la reunión de Alto Nivel de septiembre de 2008 en Nueva York, los gobiernos sólo comprometieron 16.000 millones de dólares al año cuando, para alcanzar los ODM, se requerirían 150.000 por año hasta el 2010.</p> <p>Para paliar la crisis financiera, el G-20 aprobó una inyección de fondos de 1.1 billones de dólares al sistema financiero mundial que se suman a los 5 billones en medidas de estímulo ya adoptadas, infinitamente más de lo que se requiera para cumplir los ODM.</p>
ODM. 2. Conseguir una educación primaria universal.	Velar por que, para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de educación primaria (121 millones de niños sin escolarizar, 65 millones de niñas y 56 millones de niños menores de 5 años).	115 millones de niños en edad escolar no asisten a la escuela. El 56% son niñas. El 94% son habitantes de países pobres. 133 millones de jóvenes no saben leer ni escribir. Sólo 37 de los 155 países en desarrollo alcanzaron la enseñanza escolar universal del ciclo completo.
ODM. 3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.	Eliminar la disparidad de género en educación primaria y secundaria, preferentemente antes de 2005, y en todos los niveles de la educación antes de 2015 (las mujeres representan las dos terceras partes de los 960 millones de adultos sin alfabetizar).	<p>De los 113 países que aún no alcanzan la paridad de género en la matrícula de enseñanza primaria y secundaria, sólo 18 tienen alguna probabilidad de alcanzarla en el año 2015.</p> <p>Las mujeres ocupan una menor proporción de trabajos remunerados. Casi dos tercios de las mujeres empleadas en los países en desarrollo están en trabajos vulnerables por cuenta propia o en un negocio familiar.</p> <p>Las mujeres representan entre el 10% y el 15% en los Parlamentos, quedando excluidas en la adopción de decisiones y en los niveles más altos.</p>

A modo de conclusión

Después de todo lo dicho, tres conclusiones son evidentes:

1.- Los **ODM**, aunque importantes, son insuficientes en términos de equidad de género o, en otros términos, no son suficientemente ambiciosos en esta materia. Sería necesario que éstos retomaran los resultados y recomendaciones de cumbres y conferencias internacionales anteriores como la de **Derechos Humanos (Viena, 1993)**, **El Cairo (1994)** y **Beijing (1995)**, entre otras.

2.- La educación de las niñas y de las mujeres es un medio privilegiado para reducir la pobreza de éstas y de sus familias, mejorar su autoestima y contribuir con su empoderamiento. Aunque hay cifras que indican una mejoría en las tasas de matriculación femenina y muchos países han conseguido la paridad en este sentido, todavía falta mucho por lograr puesto que las mujeres y las niñas siguen siendo mayoritarias entre la población analfabeta del mundo.

3.- La crisis económica mundial ha relegado a un segundo plano el cumplimiento de los **ODM**. Antes de que esta crisis estallara, voces expertas ya vaticinaban la dificultad que suponía dar cumplimiento a los objetivos e, incluso en algunos casos, lo daban por imposible. Ante la crisis y la prioridad que los países más ricos del mundo han dado a salvar el sistema financiero mundial, es poco pro-

bable que se cumplan las metas fijadas en 2015 y, para ello, se requerirán muchos años más. Cabe recordar que, históricamente, el impacto de las crisis económicas así como la aplicación de programas de Ajuste, ha recaído particularmente en las mujeres.

Siendo cierto todo ello, hay una cuarta conclusión con la que quisiera terminar esta reflexión: los tiempos que corren obligan a una acción concertada, firme, sin tregua y eficaz de la sociedad civil alrededor de todo el mundo y, particularmente, de aquellas personas que viven en los países ricos; pues son sus gobernantes quienes, finalmente, terminan tomando las decisiones que afectan a todas las personas que vivimos en este planeta. La reorientación de la economía mundial no puede hacerse al margen de la gente y somos quienes tenemos el privilegio de tener satisfechas nuestras necesidades, quienes debemos prestar nuestra fuerza, nuestra voz y nuestra posición de privilegio a los y las que menos tienen. Tal vez este sea el único camino seguro hacia lo que los **ODM** se planteaban como objetivo primordial: acabar con la pobreza extrema en el mundo.

Bibliografía

FEIJOÓ, María del Carmen (2003). *Desafíos conceptuales de la pobreza desde una perspectiva de género*. Documento presentado en la Reunión de Expertos sobre Género y Pobreza, Unidad Mujer y Desarrollo de CEPAL, CEPAL/OIT, Santiago de Chile.

GARCÍA PRINCE, Evangelina (2008). *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming. ¿De qué estamos hablando?: Marco conceptual*. América Latina Genera, PNUD, El Salvador.

KABEER, Naila (1998 (a)). *Realidades trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. Editorial Piados, Universidad Autónoma de México, México, 1998.

KABEER, Naila (1998 (b)). *Tácticas y compromisos. Nexos entre género y pobreza*. En: Ediciones de las Mujeres, N° 26, Isis Internacional, Santiago de Chile, pp. 19-25.

SACHS, Jeffrey (2005). *El fin de la pobreza. Cómo conseguirlo en nuestro tiempo*. Editorial Debate, Barcelona.

SALLES, Vania (1994). *Pobreza, pobreza y más pobreza*. En: *Las mujeres en la pobreza. Grupo interdisciplinario sobre mujer, trabajo y pobreza*. El Colegio de México, primera edición, México.

SEAGER, Joni (2001). *Atlas del estado de la mujer en el mundo*. Akal Ediciones, Madrid.

SOCIAL WATCH/CONTROL CIUDADANO (2003). *Los pobres y el mercado*. Informe 2003, Instituto del Tercer Mundo, Montevideo, Uruguay.

SZASZ, Ivonne (1994). *La pobreza desde la perspectiva de género: estado del conocimiento*. En: *Las mujeres en la pobreza. Grupo interdisciplinario sobre mujer, trabajo y pobreza*. GIMTRAP, El Colegio de México, México D.F..

SEN, Amartya (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza Editorial, Madrid.

SEN, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta, Barcelona.

SEN, Gita (1998). *El empoderamiento como un enfoque a la pobreza*. En: *Género y pobreza. Nuevas dimensiones*. Isis Internacional, Ediciones de las Mujeres N° 26, julio de 1998.

Estudios e informes

VOLIO, Roxana (2008). *Género y cultura en la planificación del desarrollo*. Fundación Canaria para el Desarrollo Social (FUNDESCAN). Las Palmas de Gran Canaria.



* Roxana Volio es antropóloga, especialista en género, desarrollo y elaboración de políticas públicas desde la perspectiva de género.

Notas

¹ Argelia, Libia, Mauritania, Níger, Nigeria, Burkina Faso, Liberia, Sierra Leona, Guinea Bissau, Gambia, Benín, Camerún, Gabón, República Centro Africana, República Democrática del Congo, Namibia, Botsuana, Mozambique, Zimbabue, Zambia, Malawi, Tanzania, Kenia, Uganda, Sudán, Egipto y Yibuti.

² Turquía, Irán, Siria, Arabia Saudí, India, Afganistán, Pakistán, Libia, Jordania, Omán, Nepal, Malasia, Brunei, Indonesia, Fidji, Bangladesh, Sri Lanka, Maldivias y una parte de Papúa Nueva Guinea.

³ Elaborado con datos del Banco Mundial, Naciones Unidas y prensa nacional (El País y Público).

Halfway through the Millennium Objectives and Education for All timeframe, we can say that we are on the wrong track in Africa. The pedagogical proposals are often inadequate for the context. The government policies and foreign cooperation are often counter-productive, weakening the initiative itself. Some measures can help us save the goals we have set.

AFRICA: HALFWAY TO 2015

L'AFRIQUE : L'ÉDUCATION A MOITIÉ DU CHEMIN VERS L'AN 2015

À moitié du chemin de la temporalisation des Objectifs du Millénaire et du programme Education pour Tous, en Afrique, on peut dire que nous sommes sur le mauvais chemin. Les propositions pédagogiques sont souvent inadéquates pour le contexte. Les politiques gouvernementales et la coopération extérieure demeurent presque toujours contre-productives en affaiblissant la propre initiative. Quelques mesures peuvent nous aider à sauver les objectifs que nous avons proposés.

Palabras clave: cooperación, educación, injusticia, pedagogía, políticas educativas, profesorado,

ÁFRICA: LA EDUCACIÓN A MEDIO CAMINO HACIA EL AÑO 2015

Pierre Lecuit S.J.*

A medio camino de la temporalización de los Objetivos del Milenio y del programa Educación Para Todos, en África, podemos decir que vamos por mal camino. Las propuestas pedagógicas son muchas veces inadecuadas para el contexto. Las políticas gubernamentales y la cooperación exterior resultan, no pocas veces, contraproducentes, debilitando la iniciativa propia. Algunas medidas pueden ayudarnos a salvar las metas que nos hemos propuesto.

Jonathan tiene doce años. Considerado como una especie de brujo por su familia, fue golpeado, mal alimentado y, finalmente, expulsado del hogar familiar. **Bofende**, un pariente más lejano, trata de proteger al muchacho y durante dos años le paga los gastos escolares. Pero **Bofende**, con dificultades para sostener a su propia familia, tiene que retornar a la aldea. **Jonathan** queda con un grupo de amigos. Con diez años, acaba vagando por las calles, ejerciendo ya de limpiabotas, ya de cargador para las señoras. Duerme en las aceras. En medio de una banda de muchachos de dieciséis a dieciocho años, **Jonathan**, aprende sus prácticas y se inicia en pequeños robos. Queda a las órdenes de **Dogaye**, líder de la banda. En una ocasión, la policía atrapa a **Jonathan**, que acaba de robar cinco kilos de arroz, mien-

tras su jefe **Dogaye** comparte esos mismos cinco kilos con uno de los policías. Con doce años, **Jonathan** ya está en la cárcel. ¿Quién es la víctima? Él espera salir de la cárcel para encontrar un pedazo de cielo en paz y... una escuela.

El caso de **Jonathan** es uno entre muchos en el **África subsahariana**. Son nuestro desafío. Muchachos que vagabundean por cualquier parte, que trabajan en cualquier cosa, que consumen drogas, fuman cáñamo y se suman a otros «Jonathan» en las cárceles.

Desde 1945 hasta el año 2008

¿Se preocupa el mundo por los millones de «Jonathan» que en él se mueven? Comenzaremos con una mirada histórica. La historia real de las políticas de la **UNESCO** nos

Estudios e informes

muestra qué se ha hecho para satisfacer esta necesidad universal. De hecho, tenemos muchas dudas de que se puedan alcanzar los objetivos de **Educación Para Todos** en el 2015. ¿Qué es lo que ha sucedido?

En todos los estados del mundo, al final de la **Segunda Guerra Mundial**, se produjo un despertar que aumentó el movimiento hacia la escolarización universal. Los países ricos comenzaron a darse cuenta de que muchos jóvenes, principalmente las chicas, eran analfabetos, sobre todo en los países sometidos al régimen de colonia. Las guerras y las crisis mundiales habían tenido el efecto de retrasar los avances en escolarización. Los países empobrecidos, mu-

En todos los estados del mundo, al final de la Segunda Guerra Mundial, se produjo un despertar que aumentó el movimiento hacia la escolarización universal

chos de ellos alcanzando su independencia en ese momento, eran conscientes del déficit educativo y se propusieron objetivos y se buscaron medios para desarrollar la educación básica.

Diez años después de la **Conferen-**

cia de Jomtien, el **Foro Mundial sobre Educación (Dakar, abril de 2000)** se reafirmó en los objetivos de la educación básica y de su papel fundamental en el empoderamiento de las personas y el fortalecimiento de las empresas. El Foro subrayó como mensajes centrales el mayor esfuerzo para propiciar el acceso universal a la formación, la equidad, los contenidos de la formación, el crecimiento de los medios y la diversificación de la educación básica, la mejora del ambiente educativo y el fortalecimiento de las instituciones responsables en este campo. También se aprovechó la oportunidad para evaluar los éxitos y los fracasos, y aprender las lecciones de la última década. Seis objetivos, inspirados en los resultados de las conferencias regionales de la EPT y los objetivos internacionales del desarrollo, constituyen la referencia para la acción. Esos objetivos –los dos primeros directamente volcados en el fortalecimiento de la educación primaria– fueron concebidos con el objetivo de hacer posible el derecho a la educación para todos los individuos de manera que se les capacitara para contribuir al desarrollo de sus sociedades:

- Desarrollar y mejorar todos los aspectos de protección y educación de la primera infancia, sobre todo de aquellas niñas –y también niños– más desfavorecidos y vulnerables.
- Garantizar que todos los niños –

especialmente las niñas— en circunstancias difíciles, muchas veces pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a la educación primaria gratuita y obligatoria de calidad hasta el final del proceso.

- Atender las necesidades de aprendizaje de la juventud, garantizando el acceso equitativo a programas apropiados para la adquisición de conocimientos y habilidades relacionados con la vida cotidiana.

- Mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de adultos, especialmente de las mujeres adultas, y asegurar que tengan acceso equitativo a la educación básica.

- Para el 2005, debían eliminarse las disparidades de género en educación primaria y secundaria, y lograr la plena igualdad en todos los niveles educativos en el año 2015. El enfoque peculiar debería garantizar a las niñas la igualdad de acceso a la educación básica con las mismas posibilidades de éxito que los varones.

- Mejorar la calidad educativa, garantizando la excelencia de los resultados evaluables, reconocibles y cuantificables, principalmente en lectura, escritura, aritmética elemental y habilidades para la vida cotidiana.

Algunas dificultades con el concepto de Educación Para Todos

Con estos objetivos, el concepto de **Educación Para Todos (EPT)** se puede entender de forma restrictiva: una especie de menú común base que no implique el abordaje de todo el proceso educativo. De esa manera, algunos países abogan por asimilar la educación básica a la educación primaria, mientras que en otras sociedades incluyen el primer ciclo de educación secundaria y algunas incorporan la educación preescolar (particularmente, **UNICEF** da alta prioridad a esta última) y los hay que añaden la alfabetización de personas adultas. Esta multiplicidad de enfoques hace muy difícil el proceso de evaluación. La definición pragmática que prevalece a día de hoy se centra en la universalización de la educación primaria.

Por otro lado, ningún indicador permite establecer la probabilidad real y exacta de que un niño o una niña tenga acceso a la enseñanza primaria y complete con éxito todo el ciclo de la misma (debemos tener en cuenta el hecho de que generalmente hacen falta cinco años de estudio para que la alfabetización sea sostenible). Este indicador se obtendría poniendo en relación la tasa neta de ingresos en el sistema educativo y la tasa neta de finalización del mismo. Sin embargo, en muchos países no te-

nemos esos datos. De hecho, la tasa bruta de matrícula indica la proporción de individuos matriculados en un momento dado, pero no es suficientemente significativa cuando sabemos de la baja calidad de la educación que reciben muchas veces en sociedades con más dificultades.

El énfasis en la educación primaria gratuita para todos supone una falta de atención a escuelas y colegios de enseñanza secundaria. Algunas organizaciones abogan por la privatización de todo lo que va más allá de la escuela primaria, restringiendo aún más la formación a una clase social muy limitada: la de quienes participan en el poder, en los organismos internacionales o en las grandes empresas. Una práctica así mantiene en la dependencia a países que necesitan personas capaces de dirección en todos los ámbitos, capaces de cambiar las estructuras, fomentar las empresas y la actividad económica.

Algunas organizaciones abogan por la privatización de todo lo que va más allá de la escuela primaria, restringiendo aún más la formación a una clase social muy limitada: la de quienes participan en el poder

La experiencia real

No nos es posible ahora analizar la activación de los seis objetivos definidos por el Foro de Dakar. Nos centramos en los objetivos segundo (educación primaria antes del 2015), tercero (adquisición de conocimientos y competencias para la vida cotidiana) y sexto (mejorar la calidad y garantizar la excelencia).

Del mismo modo, debemos circunscribir nuestro estudio al África subsahariana, que ha sufrido y continúa sufriendo una fuerte marginalización. La documentación que sobre el tema provenga de otras partes del mundo será evocada únicamente para ilustrar la situación de nuestros países.

En la realización efectiva de los objetivos se subraya la educación de las niñas: eslóganes relativos al tema se repiten hasta la saciedad, cartelería en los centros educativos lo señalan en todas partes. Pero los esfuerzos serán inútiles si la mentalidad de los pueblos y de los gobernantes no cambia o no se plasma en transformaciones concretas. Fueron necesarios siglos para que muchos países reconocieran la dignidad de la mujer y, sin embargo, aunque las tradiciones africanas reconocen el valor de la mujer, se hace necesario que los gobiernos tomen en cuenta de modo permanente y práctico las políticas que actualizan en todos los aspectos sociales la importancia y

el valor de la mujer. La atención dirigida a la cuestión de «género», como reacción al masoquismo masculino puede ser un eslogan vacío, si olvidamos que la mujer está en el centro de todas nuestras actividades: madre, profesora, consejera, comerciante, política, científica.

Una actitud similar debería penetrar todos los niveles de nuestras instituciones y de los Estados con respecto a personas que sufren limitaciones debidas a enfermedades crónicas, como el SIDA, la depreanocitosis y otras enfermedades endémicas en nuestros países.

Pero suceden cosas poco edificantes por más que voluntariosas. En algunos países del **África occidental**, las autoridades consiguen enviar un gran número de infantes a la escuela; pero la escasez de profesorado cualificado da lugar a la contratación masiva de un gran número de desempleados para esa función. Fácilmente se puede captar cuál será la organización y calidad de ese sistema educativo.

La filosofía de Dakar

Se requiere una definición de lo que se llama «educación de calidad para todos» cuando pretendemos comprender la naturaleza de la meta que nos hemos propuesto. El proceso es complejo e incluye cinco dimensiones: los educandos/as, los entornos, los contenidos, los procesos y los

Pero la escasez de profesorado cualificado da lugar a la contratación masiva de un gran número de desempleados para esa función

resultados. Estas dimensiones se basan en «los derechos de cualquier niño o niña a la vida, la protección, el desarrollo y la participación» (UNICEF, 2000). Pero la calidad de la educación se entiende diferente en función de las tendencias y prácticas de los estados. Una educación de calidad se define en cuatro tradiciones (las dos primeras son las más comunes):

En la tradición humanista, la calidad supone la prohibición de los planes de estudios normalizados, prescritos, definidos o controlados desde fuera. Esos planes perjudican las posibilidades de que el estudiantado elabore sus propios significados o de que los programas educativos atiendan a las situaciones y necesidades de cada alumno/a. En esta tradición, el papel de la evaluación – incluida de forma integral en el proceso de aprendizaje– se centra en prestar a quien aprende la información y el asesoramiento necesarios para su aprendizaje individual. La autoevaluación y la revisión por pa-

rejas son un buen medio para promover la profundización en el propio aprendizaje. Por tanto, el papel del profesorado se circunscribe más a labores de facilitación que de instrucción. En el constructivismo, aunque se acepten estos principios, se hace hincapié en que el aprendizaje es un proceso de práctica social y no el resultado de intervenciones individuales.

En la tradición behaviourista, la calidad

recomienda los planes de estudio estandarizados, definidos y controlados desde fuera que apuntan a objetivos definidos con independencia de la alumna o el alumno concreto. La evaluación es ahora una medida objetiva

de conductas aprendidas a partir de criterios de evaluación preestablecidos. Las pruebas y los exámenes son considerados aspectos centrales del aprendizaje y se vertebran para planificar recompensas y castigos. El maestro dirige el aprendizaje como un experto que controla los estímulos y las respuestas.

En las aproximaciones autóctonas, la calidad impugna las ideas dominantes en los países del Norte y subraya la importancia de adecuar la educación a las características socioculturales del país y del alum-

nado. Se sostiene que los enfoques dominantes, importados de Europa, no son necesariamente pertinentes a las condiciones sociales y económicas de África subsahariana. Por eso, hay que desarrollar los contenidos locales de los planes de estudio, los métodos pedagógicos y de evaluación. Partimos del hecho de que el alumnado trae muchos conocimientos previos acumulados a través

de sus propias experiencias y que esos conocimientos deberán ser visualizados y enriquecidos por el profesorado. Cada alumno o alumna deberá jugar un papel en la definición de su propio plan de estudios. El aprendizaje debe ir más allá del aula y de la escuela

la mediante actividades que nos lleven a un aprendizaje para toda la vida.

Nyerere (1968) ha desarrollado una visión de «educación para la autosuficiencia» de la República Unida de Tanzania. Su visión se basa en varios objetivos educativos clave: preservar y transmitir los valores tradicionales; promover la autosuficiencia en los planos nacional y local; promover la cooperación y promover la igualdad. En el África meridional, el concepto de «ubuntu», con sus connotaciones de comuni-

Hay que desarrollar los contenidos locales de los planes de estudio, los métodos pedagógicos y de evaluación

Esta variedad de enfoques nos lleva a abogar por un diálogo capaz de proponer un modelo de calidad y el consecuente diseño educativo para su realización efectiva

dad, informa una visión diferente de la educación, que abarca la naturaleza social de los seres humanos y no sólo el desarrollo individual (Tutu, 2000).

En la tradición de la educación de personas adultas, la calidad se afirma a partir de la importancia de la experiencia y el pensamiento crítico en el aprendizaje. Las teorías más acentuadas entienden el aprendizaje como socialmente situado y como un instrumento para la acción y el cambio social.

Esta variedad de enfoques nos lleva a abogar por un diálogo capaz de proponer un modelo de calidad y el consecuente diseño educativo para su realización efectiva. Este diálogo debe permitir acordar los fines y objetivos de la educación, así como el marco de análisis en el que se identifiquen las diferentes dimensiones que la integran y el modo en que se evaluarán las variables importantes.

Después de la reunión en Dakar en 2000, muchos investigadores han tratado de aclarar conceptos y han caído en la cuenta de que en el mosaico de los sistemas educativos, mayoritariamente tomados de los sistemas coloniales a pesar de algunos ajustes, se centra más en el modelo conductista. Los gobernantes, muchos de los cuales crecieron en sistemas de inspiración europea, no siempre tienen una mentalidad que les permita una innovación radical capaz de tener en cuenta las aspiraciones y necesidades expresadas por el alumnado. Grandes sectores de la población viven en una búsqueda de medios para la supervivencia y recibe una formación en áreas escolares que les lleva directamente al desempleo. La formación inicial se ve afectada por la devaluación de la vocación docente, cuya calidad es una condición para el éxito de los objetivos, pero casi nadie con preparación puede dedicarse a esto en

Los gobernantes, muchos de los cuales crecieron en sistemas de inspiración europea, no siempre tienen una mentalidad que les permita una innovación radical

La remuneración ridícula del propio cuerpo de profesorado y la falta de interés real por el objeto de todo esto: el aprendizaje

vez de a los sectores comerciales, las tecnologías de la información, las relaciones internacionales, o la gestión de la economía. Vemos, pues, que está instalada una mentalidad que será muy difícil de desarraigar.

Políticas gubernamentales

En las políticas gubernamentales se muestran las diferentes tendencias. En algunos países, el enfoque conductista es dominante: los programas están muy estructurados; el modelo, normalizado por la experiencia y el tiempo. La inspección de las clases por parte de la dirección es omnipresente y es similar al manejo de una cadena de montaje. Todo está diseñado desde la autoridad y se impone en los centros y las aulas. La evaluación formal es constante y se basa en los programas. El ambiente de la enseñanza no atiende a la personalización. El personal docente es evaluado en cincuenta dimensiones, cada una de las cuales debe ser valorada entre cero y cuatro. Así, es casi imposible que quienes se encargan de la inspección puedan se-

guir el modo real en que el profesorado se desenvuelve en su clase, puesto que debe encontrar una rápida calificación para cada una de las cincuenta dimensiones. El diálogo entre el inspector/a y el profesor/a se convierte en un diálogo de sor-dos y el objetivo principal, el desarrollo y crecimiento de las personas, simplemente se olvida.

Este tipo de práctica aparece como la consecuencia de innumerables carestías en el conjunto del sistema, entre las que se puede señalar la remuneración ridícula e irregular del propio cuerpo de profesorado y la falta de interés real por el objeto de todo esto: el aprendizaje. De ese modo, nos encontramos con un sistema centrado en los contenidos, los procesos y los resultados al más puro estilo conductista. Se multiplican las comisiones, los cursos de formación permanente se pagan bien. El seguimiento, sin embargo, es prácticamente inexistente y las instrucciones de los ministerios o de la inspección llueven sobre los escritorios de los directores y jefes de estudio. En algunos lugares se ha introducido, con propósitos teóricamente democratizadores, la creación de una especie de gobierno de las aulas, por más que la participación del alumnado estuviera ya resuelta con métodos locales. De ese modo, la impresión es que la educación es sólo el pretexto para las múltiples actividades de la maquinaria admi-

nistrativa, que absorbe una enorme energía que debería ser canalizada hacia el personal educativo y, sobre todo, hacia el propio alumnado. Al final, el reconocimiento que supone el título no es más que un certificado de una calidad supuesta que se ha imaginado en oficinas con aire acondicionado por parte de quienes mandan en el sistema y aparecen en la televisión con la ropa más cara.

En consecuencia, ¿quién cuida del nivel educativo del alumnado?

La calidad educativa, de acuerdo con las aproximaciones autóctonas, regida por la Administración pública, ya sea del Estado o de la Administración descentralizada, debe tener en cuenta estas dimensiones: los programas, la pedagogía y la evaluación. Pero todo ello debe hacerse con mayor cercanía a los presupuestos educativos humanistas.

Todas las alumnas y los alumnos tienen acceso a abundantes fuentes de conocimientos previos. Este conocimiento puede ser universal o contextualizado.

Esto implica que, como quedó dicho más arriba, debemos tener en cuenta las aspiraciones de los educandos/as y no los principios de las instituciones que quedan fosilizadas en sus prácticas. El aprendizaje debería, por tanto, tal y como dijimos antes, extenderse más allá del aula y la escuela mediante actividades de aprendizaje no formal y el aprendi-

Debemos tener en cuenta las aspiraciones de los educandos/as y no los principios de las instituciones que quedan fosilizadas en sus prácticas

zaje durante toda la vida.

De esta manera, son muchos los países que se han lanzado a potenciar únicamente la enseñanza primaria gratuita y rechazan las aspiraciones mayoritarias de la población, que necesita también de la educación secundaria y terciaria. Los estados proclaman alto y fuerte que la educación es la primera prioridad y elogian la construcción de nuevas escuelas, sobre todo en lugares de alto reconocimiento mediático en las capitales. Delante de las cadenas nacionales de televisión hacen alarde de la entrega de materiales educativos importados y muy caros: libros, carteras, lápices, pizarras... Libros que, por otro lado, ignoran el contexto nacional o local y, comúnmente, tienen como referente la visión más relativista de Occidente.

La esperanza de vida escolar

La esperanza de vida escolar es un indicador sintético del acceso real a la educación, puesto que tiene en cuenta los niveles primario, secun-

Cuando hablamos del África subsahariana, la esperanza de vida escolar se reduce a 7,6 años, es decir, a la mitad del tiempo que pasa en la escuela el estudiantado de los países ricos

dario y terciario de la educación. Hablamos del número probable de años que el alumado ha de recorrer en el sistema escolar y en la universidad, incluyendo los años de repetición.

Actualmente, si lo miramos en el mundo entero, un niño (no tanto una niña) puede permanecer en el sistema escolar 10,7 años, siempre y cuando la actual *ratio* permaneciera estable a lo largo de sus años de escolarización. Si vive en uno de los denominados países desarrollados, podrá permanecer en el sistema escolar aproximadamente 15,7 años ; esta esperanza se reduce a 12,7 años cuando hablamos de países en transición; a 10,1 años si nos referimos a países en vías de desarrollo. Cuando hablamos del **África subsahariana**, la esperanza se reduce a 7,6 años, es decir, a la mitad del tiempo que pasa en la escuela el estudiantado de los países más ricos.

Se debe subrayar que este indicador tiene una evolución más bien lenta entre los años 1991 y 2004, en los que creció 1,6 años tanto para el conjunto del mundo como para el **África subsahariana**. Es decir, si

suponiéramos que el mundo rico se detuviera en ese nivel de años de formación, el **África subsahariana** tardaría 65 años en alcanzar el mismo nivel. El área que ha progresado más rápidamente (casi tres años) es la de **América Latina** y el **Caribe**. Por tanto, los países en transición han progresado muy lentamente.

Los informes de progreso de la EPT

Cada año se publica un informe para evaluar los desafíos, los progresos y los fracasos en EPT. Se trata de una publicación anual realizada por un equipo de expertos/as independientes organizados por la **UNESCO**. El informe evalúa los progresos realizados para la consecución de los seis objetivos de Educación Para Todos fijados en Dakar, Senegal.

¿Cuál es la relación entre estos informes independientes y la UNESCO, que los publica? Del mismo modo que los seis objetivos de Dakar no proceden de un único organismo de Naciones Unidas, pero son el resultado de la colaboración y del acuerdo colectivo, el Informe no representa la voz de la Organización. Se trata de un proyecto inter-

nacional de seguimiento y evaluación del desempeño de los gobiernos, la sociedad civil, los donantes bilaterales y los organismos internacionales en la educación. El Consejo Editorial del Informe, que se reúne anualmente, está integrado por representantes de todas estas áreas clave y refleja el espíritu de colaboración.

¿Cómo se elabora el Informe? El Informe está elaborado por un equipo internacional con base en la sede de la UNESCO en París (Francia) y compuesto por investigadores/as y analistas políticos que son competentes en una amplia gama de conocimientos especializados. Cada año, el Informe se centra en un tema diferente. El equipo del Informe trabaja con un comité consultivo compuesto por personas expertas en el tema y profesionales de diferentes regiones del mundo. Este Comité realiza síntesis de las publicaciones y realiza pedidos específicos de minuciosos artículos a los investigadores/as e institutos de todo el mundo. En el año 2005, se realizó una consulta en línea que permitió recabar información adicional sobre la lucha contra el analfabetismo, que era el tema del informe del año 2006.

¿De dónde se toman los datos utilizados en el Informe? El Instituto de Estadística (UIS) es la principal fuente de información para el informe del equipo y proporciona datos sobre estudiantes, profesorado, rendi-

miento escolar, alfabetización y gastos en educación de personas adultas. Con sede en Montreal (Canadá), recoge datos de más de ciento ochenta gobiernos nacionales. Hay grandes deficiencias en la cobertura de ciertos datos, lo que dificulta el seguimiento de la EPT en algunas dimensiones, tales como la financiación pública de la educación. Para acelerar la recogida de datos, el IEU está colaborando estrechamente con los gobiernos en sus esfuerzos por mejorar sus sistemas y su capacidad analítica. El equipo del Informe también utiliza otras fuentes de datos, incluyendo las encuestas nacionales sobre los hogares y los pedidos de estudios especiales.

No estamos en el buen camino

Cuando llegamos al 2009, tras los informes realizados a lo largo de todos estos años, el foco de los análisis se pone en la gestión política de los recursos para la educación. El buen gobierno o la buena gobernanza se convierte en preocupación central. Si se quiere hacer avanzar el proyecto EPT, debemos mejorar los sistemas de gobierno: la descentralización de los sistemas de gestión, la transferencia de responsabilidad a las familias y a la propia escuela y los sistemas de selección y formación del profesorado competente son un paquete de medidas de especial relevancia. Sin un acercamiento

Los sistemas utilizados en los países del Norte no se adecuan a la realidad concreta y no consiguen mejoras en la asignación de recursos o en la contratación del profesorado

to de las medidas a los condicionantes locales no se podrá tener el impacto deseado. Los sistemas utilizados en los países del Norte no se adecuan a la realidad concreta y no consiguen mejoras en la asignación de recursos o en la contratación del profesorado.

Muchas veces, la «prédica política» decía una cosa y la práctica real, debido a las carestías financieras o a la lucha por el poder político, hacía otra diferente. Se hablaba de transferir responsabilidad a las escuelas, a las familias, de dotar al profesorado y, sin embargo, no se hizo apenas nada en estos campos.

Del mismo modo, el traslado de los modelos competitivos de mercado a la institución educativa no ha evitado el fracaso de los sistemas públicos.

Se puede hablar de un fracaso colectivo por parte de los países dominantes. Desde el año 2004, los recursos se estancan. Las cantidades asignadas son insuficientes.

Financiación

Menos del cuatro por ciento (4%) del presupuesto de treinta y seis países africanos se dedica a educación. Se trata de países que afirman que la educación es la primera prioridad, pero que en sus presupuestos dedican más fondos a los gastos militares, el pago de la deuda, los costes de la clase dirigente o la corrupción masiva.

Tres son los sectores que demandan financiación en materia de educación: las infraestructuras, el profesorado y personal auxiliar y los materiales didácticos.

La situación demográfica requiere preservar y expandir las **infraestructuras escolares**: nuevas escuelas y con mayor número de clases. **UNICEF** y otros organismos proporcionan fondos para la construcción de nuevas escuelas o para el mantenimiento y mejora de las existentes. Estos fondos pasan por la mano de las autoridades y directores/as locales y, muchas veces, tienen pérdidas en torno al treinta por ciento (30%).

No hay una línea de donaciones encaminada a pagar **los sueldos del profesorado y personal auxiliar educativo**. Las autoridades nacionales son las principales responsables del pago de su funcionariado: sabemos que se trata de sueldos mínimos, que son pagados con retrasos y que van, casi siempre, a cubrir las demandas

de las escuelas de las grandes ciudades. Sobre este tema, el Ministerio de Educación de la **República Democrática del Congo** publicó un extenso documento. En él se describen los planes de EPT hasta el 2015. Pero la aplicación de este documento es inversamente proporcional al volumen del mismo. En ciudades como **Kinshasa**, la deserción escolar alcanza el cincuenta y tres por ciento (53%). Las familias se ven acosadas por los gastos que representa la escolarización (muchas veces derivados de objetos tan superfluos como modelos determinados de vestimenta, corbatas, etc.). Cuando la capacidad económica de las familias es de pura subsistencia, resulta imposible afrontar las continuas demandas de pago por determinadas pruebas, inspecciones o gestiones burocráticas.

Los materiales didácticos

Un factor clave en la EPT es el de los materiales didácticos: mesas, sillas, tizas, pizarras, cuadernos, libros, instrumentos para escribir, etc. Cuando, como sucede en muchos países, el profesorado carece de formación, los libros de texto se convierten en un material imprescindible. Por eso se hace necesario evaluar la calidad de los propios materiales para la enseñanza-aprendizaje, los contenidos y la pertinencia de los mismos con respecto a las políticas educativas. La producción de los materiales y

su distribución para que estén al alcance del alumnado no son prácticas ya resueltas. De hecho, los aspectos comerciales son especialmente relevantes. Muchas veces los editores locales son incapaces de una producción suficiente en calidad y en cantidad. Esto se agrava porque las políticas gubernamentales, en vez de dirigirse a la potenciación de la propia industria editorial, apoyan la importación de libros con grandes firmas de los países financiadores. La producción de libros de texto es una oportunidad para las licitaciones internacionales con condiciones imposibles para la producción local, cerrando así el paso al desarrollo económico y empresarial más autónomo.

¿Qué ocurre en el **África subsahariana**? En algunos países, especialmente en el **África occidental**, la mayoría de los libros de texto depende de los editores franceses y algunos estados imponen manuales preparados fuera del país. En otros países, especialmente en los países de habla inglesa, los editores extranjeros bien conocidos han establecido sucursales que publican y comercializan los libros de texto. En otros,

En ciudades como Kinshasa, la deserción escolar alcanza el cincuenta y tres por ciento

Estudios e informes

como Burundi, República Democrática del Congo y Sudáfrica, hay editoriales locales que sobreviven con producciones de baja calidad. Los países donantes proponen la publicación de libros de texto con grandes tiradas y están legalmente obligados a presentar ofertas con las que los productores locales –autores, editores, impresores y distribuidores– no pueden ponerse de acuerdo. Las condiciones son tales que los donantes ponen en peligro las medidas de control de los países pobres para el enjuiciamiento en caso de incumplimiento de todas las normas impuestas, a veces irrelevantes. Pero la propia demanda de libros es también un problema. La mayor parte de la población no tiene capacidad para comprar unos textos que muchas veces son importados, caros y no exentos de impuestos. El sistema de distribución es ineficaz. Otro problema tiene que ver con la formación de los productores de libros, muchas veces se trata del propio profesorado, sin preparación específica para la producción de materiales didácticos.

Un ejemplo concreto es el de la **República Democrática del Congo**, donde tres grupos editoriales tienen la serie completa de manuales para la enseñanza primaria. Pero las autoridades educativas, en vez de apoyar esa producción local, recurren a manuales importados cuyo coste total es diez veces superior a la pro-

ducción local de manuales. Así, el **Gobierno belga** distribuye tres millones de libros para la enseñanza primaria. La mayoría de los donantes, de acuerdo con los responsables locales de la política educativa, desprecia los currículos nacionales y la enseñanza en las lenguas nativas.

En otros lugares, la intervención pública ha servido para desalentar la capacidad productiva de iniciativa civil. Además, los niveles de calidad se sitúan en los muy pobres parámetros que rigen dentro de la Administración pública. Cuando tenemos financiación estatal observamos que es irregular y que está sujeta a transacciones muy irregulares. Cuando se trata de empresas públicas, la planificación real desaparece y la producción es tremendamente antieconómica.

Finalmente, podemos concluir que la situación económica y la presión demográfica hacen que sea imposible producir los materiales necesarios con calidad suficiente para alcanzar los Objetivos del Milenio para el 2015.

La intervención pública ha servido para desalentar la capacidad productiva de iniciativa civil

Los planes internacionales y la vida cotidiana de las escuelas

Debemos delimitar un campo de reflexión que tenga en consideración la imposibilidad de la escuela para seguir los planes internacionales y lidiar con la problemática de la vida cotidiana. La situación del profesorado, deplorable en cuanto a su financiación, cuenta, sin embargo, con el enorme dinamismo de la juventud y con el deseo de ser verdaderos enseñantes. La acumulación de seminarios, conferencias, publicaciones, no parece, hasta ahora, resolver la situación. ¿Cómo se puede formar a un profesorado que está alejado de los centros urbanos? ¿Se piensa acaso que la cartelería incitando a las niñas a escolarizarse es en sí misma una solución? ¿Se acumula dinero en sufragar burocracias y oficinas carísimas de sostener que no consiguen ejecutar planes concretos y eficaces de promoción del profesorado y de creación de las infraestructuras necesarias?

Citamos literalmente la siguiente reflexión de la revista *El Correo* de la UNESCO del año 2008:

«Ante una situación única, se tomaron medidas excepcionales. Bastaron un par de semanas para que los líderes occidentales aportaran cientos de miles de millones de dólares para rescatar del hundimiento

¿Se piensa acaso que la cartelería incitando a las niñas a escolarizarse es en sí misma una solución?

al sistema bancario e impulsaran así el camino de la recuperación económica».

El director general de la UNESCO, **Koichiro Matsuura**, señaló:

«Ante el posible colapso de los sistemas financieros, las consecuencias son evidentes y los gobiernos reaccionan. Cuando falla el sistema educativo, las consecuencias son igualmente reales: la desigualdad de los sistemas educativos agrava la pobreza, el hambre, la mortalidad infantil y reduce las expectativas de crecimiento económico».

Las enorme desigualdad en el mundo debería hacer reflexionar a la clase política. Si, en los países ricos, un tercio de las personas alcanza el final de la enseñanza universitaria, en el **África subsahariana**, ese tercio no alcanza a inscribirse en la enseñanza primaria, y sólo un cinco por ciento (5%) alcanza la formación superior. En los países en desarrollo, uno de cada tres escolares (ciento noventa y tres millones en total) sufre malnutrición y retraso en el desarrollo cognitivo.

Estudios e informes

Las desigualdades dentro de cada país reflejan la enorme desigualdad mundial. Frente a la riqueza, la marginalidad y las desventajas reales. Obstáculos tercos se interponen en el camino hacia la plena escolarización: aislamiento geográfico, sexo, idioma, origen étnico. En el **África subsahariana**, quienes viven en zonas rurales tienen mucha menos posibilidad de asistir a la escuela que las personas de las zonas urbanas. Aunque, en algunos lugares, tenemos buenas noticias: en **Tanzania** y **Etiopía**, tres millones de niñas y niños han sido escolarizados.

Pero ahí acaban las buenas noticias: setenta y cinco millones de niñas y niños en edad escolar no están matriculados. De acuerdo con las proyecciones parciales que podemos realizar, en el año 2015, veintinueve millones de niñas y niños no estarán en la escuela. Además, setecientos setenta y seis millones de personas adultas (dos tercios son mujeres) son analfabetas, el dieciséis por ciento (16%) de la humanidad.

El cambio necesario llevará tiempo. Nadie puede creer que una población con un proceso cultural propio interrumpido por la colonia durante un larguísimo periodo podrá hacer el cambio necesario en un corto espacio de tiempo. Esta reflexión es válida también para los diseños de la propia política educativa y de la simplificación de todos los intereses creados en torno a la educación. Las

autoridades políticas, sin embargo, mantienen talantes autoritarios centrados en su propio beneficio. La sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y las iglesias locales pueden ser sujetos activos en este campo con miradas a mediano y largo plazo, sin centrarse necesariamente en la fecha del 2015.

Este cambio también debe afectar a la modalidad de la ayuda exterior. El caso de **Benin** nos muestra a un país que, bajo la influencia del FMI y el Banco Mundial, ha desarrollado una agricultura orientada a la exportación y que, en la actualidad, sufre desnutrición. Mientras se reduce el precio de los productos de exportación, los alimentos importados son cada día más caros. ¿De qué manera, un país como **Benin**, puede invertir en educación cuando no tiene suficiente dinero para la compra de alimentos? En una situación bien diferente está **Tanzania**, que ha hecho hincapié en una política de autosuficiencia alimentaria. Pero podemos citar más ejemplos como el de **Benin**: el petróleo en **Chad**, el uranio en **Níger** y

Obstáculos tercos se interponen en el camino hacia la plena escolarización: aislamiento geográfico, sexo, idioma, origen étnico

El enfoque pedagógico de carácter más conductual debe ser sustituido por el más comprensivo de orientación indígena sobre la base de enfoques humanistas

la minería en la **República Democrática del Congo**.

Algunas propuestas de acción

En ámbitos locales, se pueden poner en práctica pequeñas medidas:

- 1.- La creación de asociaciones locales de editores capaces de proporcionar todo el equipamiento necesario para las familias y las instituciones educativas. En ese sentido, destaca el ejemplo de la asociación **Editscolaires**, en la **República Democrática del Congo**, conformada tanto por editoriales como imprentas, y capaz de intermediar también ante los países donantes. El peligro en este tipo de iniciativas es el apañeo entre los altos directivos de estas organizaciones con los responsables de los programas de ayuda o de la Administración pública.
- 2.- La supresión de barreras a la iniciativa local por parte de las administraciones públicas. De ese modo, eliminando el IVA sobre los productos educativos locales, reduciendo o haciendo desaparecer el impuesto sobre el papel y los insumos necesarios para la imprenta, los gobiernos pueden alen-

tar la producción local.

- 3.- El enfoque pedagógico de carácter más conductual debe ser sustituido por el más comprensivo de orientación indígena sobre la base de enfoques humanistas. Esto supone amplias reformas en la Administración, fundamentalmente en los diferentes Ministerios de Educación. La inspección educativa debe evolucionar para apoyar la formación continua del profesorado. Se debe primar una gestión educativa descentralizada con corresponsabilidad para las escuelas, el profesorado y las familias (incluyendo las pruebas de evaluación de la calidad educativa). El profesorado debe alcanzar mejores sueldos y un estatuto social de mayor reconocimiento.
- 4.- Finalmente, en el tema de la financiación, no cabe duda de que debe aumentar el porcentaje del presupuesto dedicado a educación, que debe superar el seis por ciento (6%) del PIB. Pero no basta aumentar la cantidad si esta se dedica a gastos suntuosos, a conferencias y encuentros de los más ilustres, al mantenimiento de una corrupción que permanece en

Estudios e informes

muchas ocasiones impune.

Pero la tarea que queda pendiente no es estrictamente local. Se hacen necesarios determinados cambios en los esfuerzos de la comunidad internacional:


1.- Los esfuerzos donantes deben dirigirse a las prioridades y obedecer a las necesidades reales de la situación local. Probablemente, sobran costosas misiones, seminarios, encuentros improductivos e imposibles de seguir. La presencia de determinados «expertos» sigue siendo costosa e improductiva. Los informes tienen que tener un punto de partida local y una elaboración local (también en la producción material de los mismos, ya que muchas veces son en-

cargados a empresas situadas en países occidentales, mucho más caras, con la excusa de la incapacidad de la industria local).

2.- Los organismos internacionales debe apoyar los esfuerzos de democratización real de los procesos educativos, alentando los enfoques definidos desde las tradiciones indígenas y no por las organizaciones internacionales. Los organismos internacionales tienen un papel si consideran a los países subsaharianos como socios y no como meros destinatarios pasivos sin capacidad alguna. En ese sentido, más que declarar qué se tiene que hacer, estos organismos tienen una tarea en el apoyo práctico a los esfuerzos locales.

* Pierre Lecuit S.J. vive y trabaja en la República Democrática del Congo. Es el delegado provincial para la red educativa de la Compañía de Jesús. Del mismo modo, es miembro de la Comisión Internacional de Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús.

ecca Formación a la familia



Introducción
Nacimiento
Evolución
Modalidades de formación
Padres y madres optima
Guías para padres optima
Formación para hijos e hijas
Otras acciones formativas y actividades
Galería
Contacto

© Radio ECGA | Accesibilidad | Privacidad | Contacto

Latin America and the Caribbean are also at the chronological halfway point in the period established for achieving the Education for All objectives. It is a challenge which aims at fairness, quality, the educational continuum, the teaching profession, financing and management. It is a challenge which we are not winning. The “Faith and Joy” movement meets the challenge with a campaign that touches all of the agents and seeks agreements that are capable of providing high quality education for all in Latin America and the Caribbean.

LATIN AMERICA: COMMITMENT TO EDUCATION, CAMPAIGN OF THE POPULAR MOVEMENT «FE Y ALEGRÍA»

L'AMERIQUE LATINE: ENGAGEMENT POUR L'ÉDUCATION, CAMPAGNE DU MOUVEMENT POPULAIRE « FE Y ALEGRÍA »

L'Amérique Latine et la Caraïbe se trouvent aussi à moitié du chemin chronologique des délais établis pour l'accomplissement des objectifs de l'Éducation pour Tous. Il s'agit d'un défi qui vise vers l'équité, la qualité, la formation continue, l'enseignement, le financement et la gestion. C'est un défi raté. Le mouvement « Fe y Alegría » affronte le défi avec une campagne qui touche à tous les agents et cherche des consensus capables de renforcer une éducation de qualité pour tous en Amérique Latine et à la Caraïbe.

Palabras clave: Calidad, continuo, docente, educación, gestión, profesionalidad .

COMPROMISO POR LA EDUCACIÓN: CAMPAÑA DE FE Y ALEGRÍA EN AMÉRICA LATINA

Lucía Rodríguez Donate*

También América Latina y el Caribe están a medio camino cronológico de los plazos establecidos para el cumplimiento de los objetivos de la Educación Para Todos. Se trata de un desafío que apunta hacia la equidad, la calidad, el continuo educativo, la profesión docente, la financiación y la gestión. Es un desafío que no está ganado. El movimiento Fe y Alegría afronta el reto con una campaña que toca a todos los agentes y busca consensos capaces de afianzar una educación de calidad para todos/as en América Latina y el Caribe.

Introducción

Fe y Alegría es un movimiento de educación popular y promoción social cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos. Nació en 1965 en Caracas y está presente en diecinueve países de **América Latina** y el **Caribe, Europa y África**.

El Movimiento agrupa a unas treinta y ocho mil (38.000) personas que desarrollan su labor en más de dos mil quinientos (2.500) centros donde se atiende a más de un millón trescientas mil (1.300.000) personas de todas las edades.

En todas sus actividades, **Fe y Alegría** trabaja siempre desde y con las comunidades involucradas, cumpliendo su *compromiso con el mejoramiento de los sistemas educativos públicos y la transformación so-*

El Movimiento agrupa a unas treinta y ocho mil personas que desarrollan su labor en más de dos mil quinientos centros donde se atiende a más de un millón trescientas mil personas

cial, a favor de una sociedad más justa e incluyente.

Cuando ya hemos recorrido más de medio camino hacia el 2015, momento en el que se deberían haber cumplido los *Objetivos de Dakar de Educación para Todos y Todas*, la educación en **América Latina** sigue enquistada en una profunda crisis. Todo hace pensar que de no producirse cambios importantes en las políticas económicas y educativas, las metas planteadas no se alcanzarán en la fecha comprometida.

Preocupada por esta realidad, **Fe y Alegría** lanzó una campaña a comienzos de 2008, «**Compromiso por la educación**», que invita al diálogo social y a la búsqueda de consensos, desde el convencimiento de que sólo mediante amplios pactos sociales se pueden generar políticas de Estado, duraderas y sostenidas, que incidan significativamente en la transformación educativa que los países de **América Latina y el Caribe** necesitan.

En este artículo, extractado del documento *Compromiso por la educación. Seis propuestas para el diálogo y la acción*, presentamos un conjunto de reflexiones y propuestas para el diálogo con otras organizaciones, los gobiernos, las comunidades educativas, la sociedad en general.

La educación es un derecho, un bien público y asunto de toda la sociedad

En **América Latina**, la educación es un bien y un derecho negado a grandes sectores de la población, que todavía no tienen acceso a ella o reciben una educación de mala calidad. Una consecuencia del bajo nivel educativo de la región es la poca conciencia ciudadana sobre los derechos de la colectividad, el rol de los gobiernos y las obligaciones de la sociedad para su aseguramiento.

Por ello, además del derecho a la educación como un fin en sí mismo, también es importante reivindicar el deber que tiene la sociedad de participar en la búsqueda de soluciones a los problemas públicos.

La **Declaración Universal de los Derechos Humanos** afirma que la educación es un *derecho* de todas las personas, lo que significa que todas ellas deben disfrutarlo en igualdad de condiciones. La responsabilidad de hacer efectivo este derecho le corresponde de manera prioritaria al Estado. Es su obligación garantizar la equidad con la que se redistribuyen los recursos y administrar los mismos de la manera más eficiente posible. Todo ello en continua comunicación y colaboración con la sociedad, de quien emanan los derechos, los deberes y el propio poder del Estado.

Es responsabilidad del conjunto de la sociedad participar activamente en la definición de los fines de la educación, en la búsqueda de propuestas, la elaboración de sus políticas y el monitoreo de su funcionamiento.

Además, la educación es un *bien público* porque su extensión a todos los individuos propicia el desarrollo y el buen funcionamiento de la sociedad en su conjunto. El fortalecimiento de la democracia, el aumento de nuestra productividad económica y un modelo de desarrollo sostenible que alcance mayores grados de bienestar para las generaciones actuales, sin hipotecar el futuro de generaciones venideras, tienen en la educación de las mayorías su principal apoyo y condición. Pensar en la educación como bien público es pensar que la educación nos conviene y beneficia a toda la sociedad.

Si, como lamentablemente hoy acontece, el derecho a una educación de calidad sólo está al alcance de una parte de la población, el bien públi-

co deja de ser tal y, lejos de generar inclusión y desarrollo, produce desintegración social con consecuencias negativas para toda la población de un país.

Situación actual de la educación en América Latina y el Caribe. Principales desafíos que afronta la educación en la región

América Latina sigue siendo la región más inequitativa del mundo.

En 2005, el cuarenta por ciento (40%) de la población latinoamericana (doscientos nueve millones) vivía en situación de pobreza y el quince por ciento (15%): ochenta y un millones se movía en la indigencia. Hay países donde la pobreza afecta a más del cincuenta por ciento (50%) de la población, como sucede en **Bolivia, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Perú.**¹

Aún reconociendo los avances cuantitativos en la expansión de la educación y otros de carácter cualitativo promovidos por los procesos de reformas educativas habidas en los últimos años, persisten serios problemas en **América Latina y el Caribe** que se enfrentan a profundos desafíos educativos. En el siguiente cuadro presentamos un breve esquema que recopila los principales, a nuestro juicio, para, a continuación, hacer un breve análisis de cada uno de ellos:

En 2005, el cuarenta por ciento de la población latinoamericana (doscientos nueve millones) vivía en situación de pobreza y el quince por ciento (ochenta y un millones) se movía en la indigencia

PROBLEMAS Y DESAFÍOS	
Inequidad	Acceso, procesos y resultados en condiciones de EQUIDAD
Baja calidad	CALIDAD educativa integral e incluyente
Desarticulación y desatención a etapas	CONTINUO educativo a lo largo y ancho de la vida
Desvalorización de la profesión docente	Fortalecimiento de la PROFESIÓN DOCENTE
Financiación insuficiente	FINANCIACIÓN pública suficiente
Gestión poco autónoma y participativa	GESTIÓN educativa al servicio de la calidad y la equidad

Primer desafío: Acceso, procesos y resultados en condiciones de equidad

En sociedades con grandes diferencias como las latinoamericanas, el sistema educativo no puede conformarse con eliminar las barreras que han impedido, durante décadas, el acceso de grandes sectores sociales. La equidad educativa implica hacer un esfuerzo adicional por superar las desigualdades en la calidad de los procesos y en los resultados que se obtienen.

Entendemos por equidad un conjunto de oportunidades acumulativas en tres ámbitos:

- **El acceso al sistema educativo.** Todos los niños y niñas deben tener posibilidades de acceso a la edu-

cación escolarizada, para lo cual el Estado debe garantizar suficientes plazas y la accesibilidad física (proximidad a un centro), curricular (propuestas pertinentes a los educandos/as) y económica (gratuidad de la educación obligatoria).

- **El proceso educativo.** Una vez que se accede a la educación, hacen falta la atención y recursos adecuados para proseguir el aprendizaje y superar las etapas satisfactoriamente. Esto implica apoyos y recursos adicionales para quienes los necesitan más, los mejores educadores/as para los educandos/as con más carencias, calendarios escolares adecuados a las diversas realidades, aprendizaje en lengua materna, etc.

- **Los resultados.** La educación debe promover competencias que permi-

tan a los educandos/as la participación en sus entornos sociales y el desarrollo de sus proyectos de vida, en función de sus talentos, intereses y motivaciones.

Es necesaria una mayor atención a la diversidad del alumnado, así como el desarrollo de políticas compensatorias y de discriminación positiva, para todos y cada uno de los grupos que sufren mayor desigualdad.

El punto de partida para enfrentarse a este desafío es el de la severa inequidad educativa.

Los sistemas educativos de la región reproducen la desigualdad y la exclusión generadas por los sistemas económicos, sociales y culturales. El deterioro de las escuelas públicas y su no gratuidad afectan principalmente a la educación de las personas pobres. El sentido de la educación como derecho y como bien público, si bien formulado en los discursos y documentos de políticas, no tiene concreción en el funcionamiento de los sistemas educativos.

En **América Latina y el Caribe**, solamente el setenta y seis por ciento (76%) de la población entre 3 y 18 años se encuentra asistiendo a programas de educación preescolar, primaria o secundaria. Esto significa que hay 35,5 millones de personas en dichas edades que no asisten a centros educativos. Cerca de un millón corresponde a **Haití**.²

En América Latina y el Caribe, solamente el 76% de la población entre 3 y 18 años se encuentra asistiendo a programas de educación preescolar, primaria o secundaria

Si hacemos un sencillo análisis de la situación atendiendo a las diferentes etapas de la educación básica, vemos que:

-- En promedio, *la educación preescolar (el objetivo n° 1 de Dakar a alcanzar en 2015) sigue siendo un privilegio de no más del 50% de la población en edad de cursarla*, a pesar del reconocimiento que tiene para asentar las bases del desarrollo cognitivo, disminuir la deserción en primaria y promover la equidad.

Las tasas netas más altas se encuentran en **Cuba** y **México** y tasas inferiores al 40% en **Colombia**, **Guatemala**, **Honduras**, **Nicaragua**, **Paraguay** y **República Dominicana**.

-- Mientras que *el objetivo n° 2 de Dakar exige la universalización de la educación primaria completa*, en el país más pobre de la región, **Haití**, la tasa de matriculación neta es muy baja: 55%. La mayoría de países tiene tasas ne-

tas de matrícula por debajo del 95% y varios por debajo del 90%; entre ellos, **Colombia, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana.**

Se estima que en **América Latina y el Caribe** hay 2,4 millones de niños y niñas latinoamericanos, en edad de primaria, sin escolarizar. Proyecciones de matrícula hacia el año 2015 revelan que varios países de la región no cumplirán con el Objetivo 2 que exige la escolaridad primaria de calidad completa para todos y todas.³

Los niños y niñas latinoamericanas acceden prácticamente en su gran mayoría a la escuela primaria, pero son muchos los que no finalizan sus estudios.

El porcentaje promedio de los que inician el primer grado y logran llegar al último curso de primaria es 82%, lo que significa una tasa de *abandono* del 18%.

Si bien hay países con tasas de *supervivencia escolar* superiores al 95%, hay otros que pierden en el trayecto más del 25% de los niños y niñas que inician su escolaridad, como sucede en **Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras** o **Nicaragua**, país, este último, donde logra llegar al último curso sólo el 51% del alumnado.

En conjunto, más de 4,5 millones de jóvenes no han concluido la primaria.

Las niñas y niños latinoamericanos acceden prácticamente en su gran mayoría a la escuela primaria, pero son muchos los que no finalizan sus estudios

Asociado a este problema, se presenta una altísima tasa de *repetición*. Los principales afectados son los estudiantes de los sectores más desposeídos y los que sufren alguna forma de discriminación, con lo que se agudiza la desigualdad en el avance y en los resultados.

-- Si nos referimos a *la educación secundaria*, vemos que *la tasa neta media de la matrícula para Latinoamérica* es del 68%. Sin embargo, existe una marcada heterogeneidad entre los países, con tasas inferiores al 50% en **Nicaragua** y **Guatemala**, mientras que **Cuba** alcanza el 87% y **Argentina** el 79%.

-- En cifras globales, se estima en 34,8 millones de personas jóvenes y adultas aquellas que no saben leer ni escribir. Existen grandes diferencias por países: mientras que en **Argentina**, por ejemplo, la tasa es del 3%, en **Guatemala** alcanza el 31%. La situación es todavía peor en **Haití**, donde el

analfabetismo supera el 45%. Estas estadísticas se refieren sólo al llamado analfabetismo absoluto porque las cifras de analfabetismo funcional son muy superiores. Unos *88 millones de personas de 15 años y más no han concluido la primaria*, lo que dificulta gravemente su inserción en la sociedad actual.⁴

Pero la inequidad no es sólo un problema de cobertura insuficiente. Además, existen *políticas, currículos y prácticas educativas* que no están enfocados a lograr que las personas en condiciones de desventaja social logren superarlos. Todo lo contrario.

La inequidad se agudiza por el financiamiento insuficiente de las escuelas públicas y por las políticas de financiamiento compartido, que socavan el principio de gratuidad y constituyen otra barrera más, a menudo insalvable, para la educación de la población más pobre.⁵

Las personas que sufren la desigualdad educativa en **América Latina** y el **Caribe** son los pobres, aquellos que viven en zonas rurales, la población indígena, las mu-

jerres, niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales y la población migrante, refugiada y desplazada.

Segundo desafío: calidad educativa integral e incluyente

Una educación de calidad es la que forma la integralidad de una persona potenciando el desarrollo de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad y su pertenencia sociocultural; la que favorece la construcción y el aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades; aquella que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, incorporando a las personas a la vida del país y comprometiénolas en la construcción de una sociedad más justa.

El punto de partida para enfrentarse a este desafío es el de la baja calidad de la educación.

Los altos índices de abandono y repetición en las escuelas dan cuenta de fallos en la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos. Solamente seis de cada diez niños o niñas que ingresan logran llegar al último grado de la primaria en el tiem-

Existen políticas, currículos y prácticas educativas que no están enfocados a lograr que las personas en condiciones de desventaja social logren superarlos

Las reformas educativas no han atendido las necesidades educativas de los jóvenes fuera del sistema y de la población adulta

po requerido. En el camino, cuatro repiten o abandonan la escuela.⁶

Son preocupantes la *baja pertinencia de los aprendizajes y su escasa adecuación a las necesidades del contexto*. Además, las prácticas escolares son rutinarias; los contenidos, obsoletos; la atención a los docentes, escasa; se desaprovecha el horario escolar y no se cumple el número de días de clases previsto en las planificaciones...

Tercer desafío: Continuo educativo a lo largo y ancho de la vida

Cuando hablamos de continuo educativo, nos referimos a un sistema educativo integrado y articulado que ofrezca oportunidades de educación, formal y no formal, a lo largo y ancho de la vida, que trascienda las instituciones escolares y ligue la educación con los sistemas de producción y empleo, la cultura, las redes sociales, etc.

El punto de partida para enfrentarse a este desafío es el de la desar-

articulación y desatención de algunas etapas educativas.

Las reformas educativas han priorizado la educación primaria y no han atendido adecuadamente la expansión de la educación infantil, la secundaria y la superior, mucho menos las necesidades de formación de los jóvenes fuera del sistema y de la población adulta.

En buena medida, la *prioridad* que se ha dado, en los últimos años, a la *expansión de la educación primaria* sobre el resto de las etapas educativas ha venido promovida por los organismos financieros y los compromisos asumidos por los gobiernos en la *Declaración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. La generalización sólo de la educación primaria es hoy insuficiente, como meta, en **América Latina**.

Los objetivos de **Dakar** son 6 y piden la satisfacción de «*necesidades básicas de aprendizaje*» a lo largo de toda la vida, desde la primera infancia a la edad adulta. Se trata de un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, siendo necesario que se produzca un encadenamiento entre las diferentes etapas y, sin embargo, no se ha cuidado la necesaria *articulación* de esta etapa con la que la antecede y las que la siguen.

La *formación para el trabajo* en la educación secundaria no ha recibido la prioridad que ameritaría frente a la globalización y los avances tec-

La situación económica de los/las docentes es precaria y origina permanentes conflictos laborales

nológicos. *En educación secundaria, sólo el 10% de la matrícula corresponde a programas de educación técnica y profesional.*

Las políticas de *educación de personas adultas* no logran atender estas necesidades, si bien existen algunos programas exitosos que aportan soluciones idóneas en situaciones tales como la recuperación educativa de adolescentes, la alfabetización, la educación primaria radiofónica y a distancia y la capacitación laboral, entre otras.

Cuarto desafío: Fortalecimiento de la carrera docente

Para mejorar la calidad docente es preciso fortalecer la carrera, lo que implica atender las condiciones laborales y de vida de los educadores y educadoras, su formación y su desempeño. Sólo en algunos países, los/las docentes han conquistado derechos y mejoras salariales y, en todos, es necesario que los gobiernos y la sociedad tomen conciencia de la enorme responsabilidad de los educadores/as y que los valoren en consecuencia.

El punto de partida para enfrentarse a este desafío es el de la desvalorización de la profesión docente.

Los/las docentes deben constituir la piedra angular de todo programa de educación; sin embargo, la profesión está postergada en las prioridades estratégicas

La *situación económica* de los/las docentes es precaria en buena parte de los países y origina permanentes conflictos laborales.

En general, el/la docente latinoamericano no siente que cuenta con el apoyo institucional deseable. La *violencia e inseguridad* de las zonas donde se ubican las escuelas públicas y de las mismas escuelas en muchos casos, la *sobrecarga laboral y el estrés, el ausentismo laboral y las reducciones en los tiempos de clase* son otros problemas frecuentes en la región.

La *estructura de la carrera docente* tampoco ayuda a retener a los mejores: en el ingreso prima el clientelismo político o la influencia sindical sobre la capacitación profesional.

En cuanto a la *calidad de la formación*, tanto inicial como permanente, es teórica, disociada de la práctica del aula y desconocedora de las condiciones reales y diversas del alumnado.

Las *organizaciones docentes*, en las últimas décadas, han estado centradas en la defensa corporativa de sus

Estudios e informes

intereses gremiales, con alto grado de conflictividad y politización interna, lo que ha contribuido al desprestigio de la profesión

Quinto desafío: Financiación pública suficiente

Las soluciones a los problemas de la educación exigen un incremento de la financiación y un mejor uso, orientado a la calidad y a la equidad. Es imprescindible ampliar las fuentes de financiación en el ámbito nacional y aumentar el aprovechamiento de los fondos de la cooperación internacional, aunque esta supone un pequeño porcentaje de la inversión total.

El punto de partida para enfrentarse a este desafío es la evidencia de presupuestos insuficientes gestionados con ineficiencia

La inversión pública en educación ha aumentado en los últimos años en todos los países de la región. A pesar de ello, la mayoría no destina todavía recursos suficientes para atender el derecho a la educación de

calidad para todos y todas.

El promedio del gasto público destinado a educación, en la región latinoamericana, es de un 4% del PIB (América del Norte y Europa Occidental invierten, en promedio, un 6%).

Aunque esta cifra supone un incremento de casi un 25% en relación a la inversión que se hacía hace una década, es un presupuesto insuficiente, que no permite siquiera alcanzar los compromisos mínimos internacionales adquiridos.

Para alcanzar en 2015 las metas de la Educación Para Todos, los países de **América Latina y el Caribe**, en conjunto, precisarían gastar ciento cuarenta y nueve mil (149.000) millones de dólares, trece mil quinientos sesenta (13.560) millones de dólares adicionales por año entre 2005 y 2015.

Es preciso elevar significativamente el *gasto público educativo*.

Sexto desafío: Gestión educativa al servicio de la calidad y la equidad

Descentralizar la gestión educativa, tanto a niveles regionales como en las propias escuelas, abre la posibilidad de innovaciones al servicio de la equidad y la calidad. Para ello, es preciso que la autonomía escolar vaya acompañada de un conjunto de condiciones: recursos suficientes para desarrollar esa autonomía,

Para alcanzar en 2015 las metas de la EPT, los países de América Latina y el Caribe, en conjunto, precisarían gastar ciento cuarenta y nueve mil millones de dólares

la asunción de liderazgo por parte del equipo directivo, la gestión democrática de los centros, así como una mayor participación efectiva de los docentes, padres y madres de familia, entre otras.

El punto de partida para enfrentarse a este desafío es la existencia de procesos de gestión poco autónomos y participativos y una descentralización inconclusa e ideológicamente controvertida.

Las reformas educativas llevadas a cabo en **América Latina** en los últimos años han puesto especial énfasis en la *descentralización* de los sistemas educativos nacionales.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, la descentralización no ha pasado de ser una mera delegación de decisiones desde el poder central al regional o local, sin que la autonomía haya llegado a las escuelas; los nuevos centros de decisión tampoco han recibido el apoyo técnico ni la transferencia de los recursos necesarios para hacer frente a las responsabilidades que se les asignan. Como consecuencia, se ha incrementado la burocracia, la fragmentación y la ineficiencia en la gestión del sistema educativo.

En otros casos, la descentralización ha promovido una expansión del sector educativo privado de pago y una merma de la oferta y calidad de la educación pública gratuita, con las consecuencias de mayor carga eco-

Se ha incrementado la burocracia, la fragmentación y la ineficiencia en la gestión del sistema educativo

nómica para las familias y una mayor inequidad.

El fracaso de la política de descentralización de los sistemas educativos se ha centrado fundamentalmente en la deficiente ejecución de dicha política, en la que han prevalecido criterios e intereses de tipo administrativo-financiero y de poder político sobre aspectos pedagógicos.

La campaña Compromiso por la Educación y sus propuestas para el diálogo y la acción

Durante 2008 y 2009, Fe y Alegría está impulsando en diecisiete países de **América Latina** y **el Caribe** una campaña de acción pública que pretende promover procesos de participación. Tratamos de buscar acuerdos que sean fruto del diálogo y del consenso y que partan de las necesidades de las personas empobrecidas y excluidas y cuenten con su participación. Queremos reivindicar la importancia que la educación tiene en la lucha contra la pobreza y la desigualdad y promover una visión renovada de la educación pública.

Tratamos de buscar acuerdos que sean fruto del diálogo y del consenso y que partan de las necesidades de las personas empobrecidas y excluidas y cuenten con su participación

Para lograrlo, nos estamos dirigiendo a:

- los gobiernos de nuestros países,
- los responsables del diseño e implementación de políticas públicas,
- los sectores privados,
- los organismos de apoyo financiero-internacional,
- los investigadores, académicos, expertos en temas de desarrollo social, educación, lucha contra la pobreza,
- los medios de comunicación masiva,
- las comunidades educativas
- a toda la sociedad en su conjunto.

Los acuerdos, para que sean significativos, deben tener un contenido expresado en políticas concretas que luego sean objeto de seguimiento. Por esta razón, al tiempo que buscamos impulsar compromisos por la educación, también buscamos promover el diálogo y la construcción

de consensos en torno a los seis grandes desafíos que anteriormente señalamos.

1. Acceso, procesos y resultados en condiciones de equidad.
2. Calidad educativa integral e incluyente.
3. Continuo educativo a lo largo y ancho de la vida.
4. Fortalecimiento de la carrera docente.
5. Financiación pública suficiente.
6. Gestión educativa al servicio de la equidad y la calidad.



1. Propuestas de políticas públicas de equidad	
Políticas inclusivas para los sistemas educativos	Universalidad de la educación obligatoria gratuita (preescolar, primaria y secundaria).
	Destinar mayores recursos a las personas más desfavorecidas y a la atención a la diversidad.
	Políticas intersectoriales que garanticen becas y subsidios, salud y alimentación, entre otros.
Políticas inclusivas para los centros educativos	Desarrollar una educación básica que refuerce la integración del alumnado, evitando una segregación y selección temprana.
	Redimensionar los currículos y adecuarlos a las necesidades específicas del alumnado.
	Desarrollar actividades escolares o extraescolares para reforzar el aprendizaje del alumnado con desventaja.

2. Propuestas de políticas públicas para mejorar la calidad educativa	
En lo epistemológico	Crear espacios de reflexión y toma de decisiones consensuadas sobre los conocimientos.
	Flexibilización de los contenidos curriculares y adaptación a las necesidades de los educandos/as, rescatando los saberes de las culturas propias.
En lo pedagógico	Propiciar una educación integral e intercultural que desarrolle todas las dimensiones de la persona, con perspectiva de género.
	Formación de equipos directivos capaces de liderar procesos participativos de planificación, ejecución y evaluación.
	Dotar al docente de la motivación y formación necesarias para liderar procesos de enseñanza aprendizaje y trabajar en equipo.
	Extender el uso de las tecnologías informáticas y de comunicación.
En lo organizativo-administrativo	Proveer a los centros de medios, asistencia técnica y formación.
	Exigir el cumplimiento del calendario escolar.
	Impulsar comunidades de aprendizaje en los centros educativos.
	Desarrollar indicadores de calidad y procesos permanentes de investigación y evaluación.

3. Propuestas de políticas públicas para atender el continuo educativo

Educación infantil	Universalizar la educación preescolar a partir de los tres años.
	Programas de atención integral a las madres para el cuidado de hijos e hijas.
Educación primaria y secundaria	Universalizar la educación completa en la primaria y en la secundaria baja.
	Promover políticas de centro como: apoyo para el transporte escolar, desayunos, materiales educativos, refuerzo escolar, etc.
	Revisar currículos y asegurar continuidad entre educación infantil, primaria y secundaria y estrategias específicas de atención a la diversidad.
	Impulsar la expansión de la secundaria, con currículos actualizados, flexibles, orientados hacia el mundo laboral.
Educación técnica y capacitación para el trabajo	Impulsar la creación de institutos técnicos de formación laboral de jóvenes y personas adultas, en colaboración con el sector productivo.
	Promover educación tecnológica con currículos que fomenten la empleabilidad.
	Formación de docentes especializados en las áreas de tecnología.
Educación superior	Formar profesionales con conciencia crítica, comprometidos con su entorno y al servicio de la solución de los problemas que afectan el desarrollo humano.
	Accesibilidad a todos y todas sin discriminaciones.
	Convertir las facultades de educación en líderes en la formulación de políticas para mejorar la calidad educativa.
Educación de personas adultas	Universalizar la formación básica de personas jóvenes y adultas.
	Impulsar programas de educación no formal de capacitación laboral.
Una sociedad educadora	Comprometer a los medios de comunicación en la discusión y en los aportes a la solución de los problemas educativos.
	Promover una sociedad con responsabilidad compartida en la educación, incorporando diversos agentes sociales y políticos.

* Lucía Rodríguez Donate es licenciada en Filología Hispánica y especialista en Cooperación para el Desarrollo y Relaciones Internacionales. Desde 1989 hasta 2003 trabajó en proyectos de cooperación internacional en diferentes ONGD en América Latina y España. Actualmente coordina el área de Estudios y Relaciones Institucionales de Entreculturas -Fe y Alegría España. Es coordinadora ejecutiva del programa de Acción Pública de la Federación Internacional Fe y Alegría.

Notas

¹ *Cifras de CEPAL (2006)*. Panorama social de América Latina. Santiago de Chile.

² *OREALC/UNESCO (2007)*. Op. cit.. *Gran parte de los datos que se presentan en este documento se refiere a los países de América Latina, según la clasificación de la UNESCO. Por estar Fe y Alegría en Haití, cuando se dispone de datos, se amplía la referencia a la gran región conformada por América Latina y el Caribe.*

³ *Ibid.*

⁴ *OREALC/UNESCO (2007)*. Op. cit.

⁵ *En la práctica, la educación pública no es gratuita, ya que las familias deben asumir una parte importante del costo de la educación de sus hijos mediante el pago de útiles escolares, uniformes, transporte e incluso, con mucha frecuencia, contribuir a los gastos operativos de la escuela, la dotación de bibliotecas y hasta el pago de maestros suplentes. Y esto se aprecia en países con proyectos políticos de signos diversos.*

⁶ *OREALC/UNESCO (2007)*. Op. cit.

HEMOS RECIBIDO

LIBROS RECIBIDOS:

- **La situación de las personas refugiadas en España. Informe 2009.** CEAR.
- **Sociedad civil organizada y desarrollo sostenible.** Consejería de Presidencia, Justicia y Seguridad del Gobierno de Canarias, 2009.
- **La sociedad de la información en España.** Fundación Telefónica, 2008.

REVISTAS RECIBIDAS:

- **ACTUALIDAD EMPRESARIAL.** Nº 140, 141, 142. *Servicio de Apoyo Empresarial CajaCanarias.*
- **ATTITUDES.** Nº 249. *American Top Tools.*
- **BORDÓN.** Revista de Pedagogía Nº 61 (1). *Sociedad Española de Pedagogía.*
- **COMPETENCIAS BÁSICAS. ESCUELA.** Cultura imprescindible de la ciudadanía. Nº 8, 9.
- **COMUNICAR** Revista científica iberoamericana de Comunicación y Educación. Volumen 32.
- **CONCAPA INFORMA.** Nº 35, 36. *CONCAPA.*
- **CRÍTICA.** Nº 960, 961.
- **CUADERNOS CJ.** Nº 160. *Edicions Cristianisme i justícia.*
- **CUADERNOS DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE FUNDACIONES.** Nº 16. *Asociación Española de Fundaciones.*
- **EDUCACIÓN SOCIAL.** Revista de intervención socioeducativa. Nº 41 (junio 09). *Fundación Pere Tarrés.*
- **EL MAGAZINE de Educación y Cultura.** Nº 30. *Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea.*

- **EL PERIÓDICO DE LAS FUNDACIONES.** Nº 27, 28, 29.
- **ESCRITURA PÚBLICA.** Nº 56, 57. *Consejo General del Notariado.*
- **ESCUELA.** Periódico profesional escuela española. Nº 3820, 3821, 3823, 3824, 3825, 3826, 3827; Monográfico Mayo 09, 3828, 3829, 3830, 3831, 3832.
- **ESE (Estudios sobre educación).** Nº 16. *Departamento de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra.*
- **ETAPA3.** Revista de la tercera edad. Nº 5 (abril 09). *Confederación española de aulas de tercera edad (CEATE).*
- **FRONTERA CERO.** Nº 7. *Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR).*
- **FUNDACIÓN.** Todos somos víctimas del terrorismo. Nº 26.
- **GRÁFICAS.** Nº 777-778, 779-780.
- **IGLESIA AL DÍA.** Nº 225. *Obispado de Canarias.*
- **ÍNDICE.** Revista de estadísticas y sociedad. Nº 33, 34. *Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.*
- **ITINERARIO EDUCATIVO.** Nº 52. *Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación (Colombia).*
- **MAR.** Nº 480, 481, 482. *Instituto Social de la Marina.*
- **NOVICKE.** *Andragoski Center Slovenije.* Spring 09.
- **ONE COUNTRY.** Vol 20 (1).
- **PADRES Y MAESTROS.** Nº 323, 324.
- **PAPERS d'Educació de Persones Adultes.** Nº 58.
- **PERSPECTIVAS Microsoft.** Nº 26.
- **PLATAFORMA PREDIF.** Nº 68.
- **PRODUCCIÓN AUDIO.** Nº 65, 66, 67.
- **PUNTO DE ENCUENTRO.** Nº 37. *Obra Social de Acogida y Desarrollo.*
- **REVISTA DE FOMENTO SOCIAL.** Nº 253. *ETEA: Institución universitaria de la Compañía de Jesús.*

- **REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN.** Nº 49. *OEI (Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura).*
- **RIED (Revista Iberoamericana de educación a distancia).** Vol 12 (1).
- **SALUD LABORAL Escuela.** Herramientas de trabajo para el profesorado. Nº 2, 3.
- **SERVER NEWS.** Información técnica y de gestión para series 400. Nº 192.
- **SERVIR.** Servicio Jesuita a Refugiados. Nº 45. *Service Jésuite des Réfugiés.*
- **SGI Quarterly.** Buddhist Perspectives on Peace, Culture and Education. Nº 56.
- **TENDENCIAS PEDAGÓGICAS.** Nº 14.
- **THE REFUGE.** Jesuit Reguee Service-Europe. Vol 7 (Nº 9).
- **TRIBUNA de la Asociación Española de Fundaciones.** Febrero, marzo, abril 2009.
- **TRIODOS.** Nº 18.
- **VECTOR PLUS.** Miscelánea científico-cultural. Nº 32. *Fundación universitaria de Las Palmas.*

DESTACAMOS

La situación de las personas refugiadas en España. Informe 2009. Hacia una nueva ley de asilo. *Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR)*, Editorial Entinema.

El informe 2009 de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) lleva como título *La situación de las personas refugiadas en España*. El subtítulo señala una intencionalidad: *Hacia una nueva ley de asilo*. Efectivamente, el primer apéndice, de los dos que tiene este libro, repasa a través de cuatro propuestas las peripecias legislativas de una ley que debe sustituir a la legislación que data del año 1984. Las cuatro propuestas recogen el modo en que se elaboró la antigua ley, describen el balance de estos 25 años, narran el trabajo de CEAR de cara a la nueva legislación y concretan alternativas de reforma para la misma.

El segundo apéndice es un marco estadístico interesante. Tenemos, así, acceso al número de solicitantes de asilo, a las personas no admitidas, las concesiones del estatuto de refugiado, el reconocimiento del carácter de «apátrida» o al conjunto de datos sobre refugiados en la Unión Europea. Se trata, por tanto, de un apéndice de manifiesta utilidad.

El resto del libro, hasta llegar a estos dos apéndices, está dibujado en ocho capítulos que abordan aspectos parciales, un capítulo de conclusiones y uno de propuestas para una nueva política de asilo. Finalmente, con el número once tenemos un capítulo titulado *Para saber más*, que describe, por un lado, la experiencia del Máster en Acción Solidaria Internacional en Europa, organizado con el apoyo de CEAR por la Universidad Carlos III de Madrid; por otro lado, describe el camino preparatorio del Foro



Social Mundial de las Migraciones que tendrá lugar en Quito en el año 2010.

El informe comienza recorriendo la situación de éxodo en la que viven tantas personas refugiadas en el mundo (desde Israel o Afganistán hasta el Kurdistán o las prácticas de la policía italiana en Lampedusa). Las dificultades para el derecho de asilo, tal y como acontecen en diferentes zonas fronterizas del mundo (con una descripción particularmente significativa del aeropuerto de El Prat, en Barcelona, o del traspaso a responsabilidades de terceros en la ciudad de Nuadibú, en Mauritania), es objeto de un repaso pormenorizado.

Los capítulos tercero, cuarto y quinto abordan diferentes aspectos legales: la admisión a trámite, las concesiones de los estatutos de refugiado y apátrida y el derecho al asilo en la Unión. En síntesis, estos tres capítulos, además de mostrar casos concretos, hacen una valoración a la baja de lo que ha sucedido en Europa y en España respecto a las personas que solicitan refugio.

Finalmente, los capítulos sexto, séptimo y octavo reflejan aspectos fundamentales sobre la integración social y laboral de las personas refugiadas y concluye abordando la situación de las personas refugiadas sin protección real. Aquí nos hablará de las personas en situación de marginalidad, del plan de retorno voluntario y, finalmente, de la situación de inexpulsables en que se encuentran quienes son menores.

Especial atención merece el capítulo diez, pues tras las conclusiones del noveno (que recogen el retroceso en la protección internacional), señala las siete propuestas de CEAR para una nueva política de asilo: el cumplimiento del principio de jurisdicción internacional, la cláusula de certificación de derechos humanos y políticas de inmigración, el programa anual de reasentamiento, el acceso a los centros de internamiento y derecho de asilo, el desarrollo del plan nacional contra la trata de personas, el plan de dotación y formación y, finalmente, el plan de medidas para evitar la discriminación de las personas solicitantes de asilo y refugiadas en tiempos de crisis.