Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

el Correo de la UNESCO

2007 • número 10 • ISSN 1993-8616

EDUCACIÓN PARA TODOS
EL CAMINO POR RECORRER



el Correo de la UNESCO

Sumario
2007 - N° 10



© UNESCO/Michel Ravassard

EDUCACIÓN PARA TODOS: EL CAMINO POR RECORRER

El sexto Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, que se se acaba de publicar, muestra los importantes progresos realizados desde el año 2000: el número de niños sin escuela ha disminuido notablemente en todo el mundo, la escolarización en primaria en el África Subsahariana ha aumentado en la considerable proporción de 36%, catorce países han suprimido los derechos de matrícula en la enseñanza primaria… Sin embargo, todavía subsisten problemas de gran envergadura: hay 72 millones de niños sin escolarizar y 774 millones de adultos analfabetos en un mundo que, de aquí a 2015, va a necesitar 18 millones de maestros suplementarios. EDITORIAL 3

Campaña de la UNESCO "Envía a mi amigo a la escuela" (2005). Obra de Tara Badcock (Australia).

EDUCACIÓN PARA TODOS EN 2015: ¿ALCANZAREMOS LA META?

El año 2000 la comunidad internacional se comprometió a alcanzar seis objetivos encaminados a garantizar la educación para todos en 2015. Ahora estamos a mitad de camino y tenemos motivos para ser optimistas, aunque todavía queda mucho por hacer en tres ámbitos: la enseñanza preescolar, la paridad entre los sexos y la alfabetización. 4

LA EDUCACIÓN ENTENDIDA COMO DERECHO FUNDAMENTAL

Se cree con demasiada frecuencia que la educación es una opción, no un derecho fundamental, pese a que las constituciones de una gran mayoría de los países garantizan el acceso de todos los niños a la educación gratuita y obligatoria. La justicia puede y debe intervenir allí donde se conculque el derecho a la educación. 7

LA ESCUELA ES COMO UNA BICICLETA: HAY QUE PEDALEAR PARA NO CAERSE

Michaela Zatreanu, gitana, especialista en educación y autora de los primeros libros de texto en romaní publicados en Rumania, no es partidaria de una enseñanza exclusiva en esta lengua. Considera que la creación de escuelas reservadas a los gitanos equivaldría a una forma de segregación y, por lo tanto, preconiza una enseñanza multicultural. Semblanza de una mujer fuera de lo común. 8

POR UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN ÁFRICA

La educación debe hacer que toda persona esté en condiciones de arraigarse en su propia cultura y abrirse a las de los demás. En opinión de Adama Samaseku, Presidente de la Academia Africana de Lenguas (ACALAN), África necesita una escuela que integre la historia del continente, sus lenguas y los valores de sus sociedades. 11

SER MAESTRO EN CAMERÚN

En Camerún, los maestros interinos representan 53% del total del cuerpo docente de la enseñanza primaria. Siempre se les remunera menos que a los docentes titulares, aunque a veces su formación es superior. Actualmente, están creando un sindicato. 13

RAÚL VALLEJO CORRAL: "LO IMPORTANTE ES DERRUMBAR LAS BARRERAS DE ACCESO"

on un aumento considerable de la inversión en educación, el Ecuador se sitúa en una situación intermedia de cara al cumplimiento de los Objetivos de la Educación Para Todos, adoptados en Dakar (Senegal) en 2000. Su ministro de Educación, Raúl Vallejo Corral, esboza el camino emprendido. 14

GUATEMALA AL RESCATE DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO

Alvemos Primer Grado: así de contundente es la voluntad de este programa concebido para combatir la reprobación, la repitencia y el ausentismo de los niños y niñas que cursan la primaria en Guatemala. Sus estrategias son sencillas pero efectivas: apoyos a los maestros, pruebas para conocer el avance de los alumnos, seguimiento de los niños fuera del salón de clases y participación de los padres en la educación de sus hijos. 16

EL ANALFABETISMO RESULTA MÁS CARO QUE LA ALFABETIZACIÓN

Teniendo en cuenta la importancia decisiva que reviste el contexto familiar, no se puede descuidar por completo la alfabetización de los adultos con la excusa de que ya se imparte educación a los niños. La alfabetización se ha identificado a menudo con la ejecución de campañas excepcionales de duración limitada, cuando en realidad exige la realización de inversiones regulares y prolongadas. 17

LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS EN LOS LIBROS DE MATEMÁTICAS: ¿UNA ECUACIÓN IMPOSIBLE?

Los libros de matemáticas, ¿tratan igual a los niños y niñas? No es tan seguro, según un estudio realizado por Sylvie Cromer, profesora de la universidad de Lille, en Francia. Ayudada por un grupo de universitarios africanos, examinó los libros de primaria de varios países de la región. Resultado: la presencia de niñas va desapareciendo en los libros para niños mayores. 19

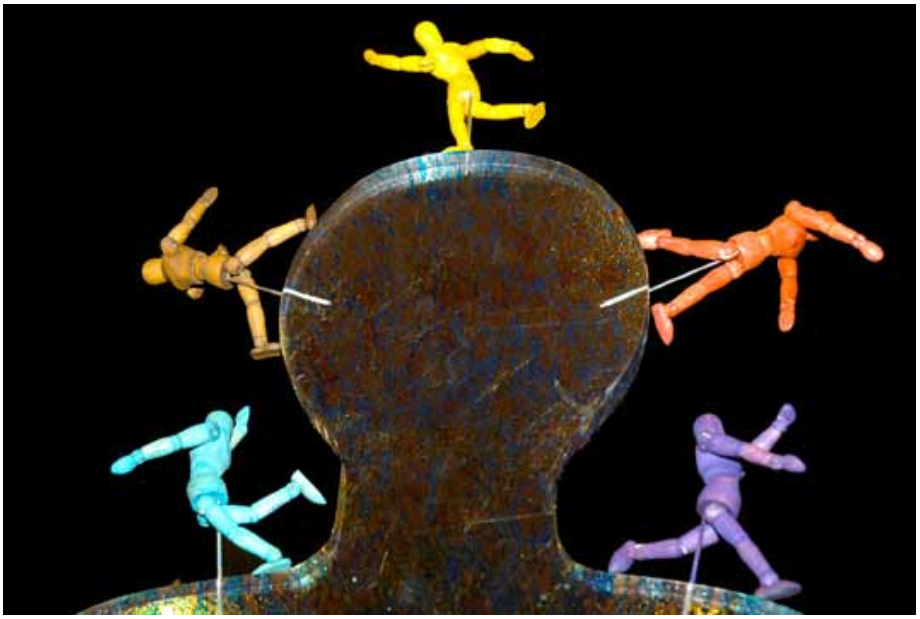
LOS NIÑOS INVISIBLES DE BANGLADESH

Más de la mitad de los habitantes de los barrios pobres en las ciudades de Bangladesh son niños: casi 15 millones de niños y niñas, de los cuales 8 millones tienen que trabajar para ayudar a sus familias a sobrevivir. Con un costo de 35 dólares por niño, el gobierno de ese país ha iniciado un proyecto educativo dirigido a los niños que trabajan, dándoles una oportunidad para cambiar de vida. 20

EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS: YEMEN DA EJEMPLO 22

OBJETIVOS DE DAKAR: DÓNDE ESTAMOS 23

EDITORIAL


© UNESCO/Michel Ravassard

Campaña de la UNESCO "Envía a mi amigo a la escuela" (2005). Obra de Pepe Agost (España).

1990: La Conferencia de Jomtien (Tailandia) da el impulso inicial al movimiento en pro de la Educación para Todos (EPT). La comunidad internacional se compromete a velar por que todos los niños, jóvenes y adultos reciban una educación básica de calidad**.**

2000: En el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (Senegal), más de 160 gobiernos fijan 2015 como año límite para alcanzar seis objetivos relacionados con la atención y educación de la primera infancia, la enseñanza primaria, los programas de aprendizaje, la alfabetización de los adultos, la paridad entre los sexos y la calidad de la educación**.**

2007: "Estamos a mitad de camino y tenemos motivos para ser optimistas", declara en este número de "El Correo de la UNESCO" Nicholas Burnett, Subdirector General de Educación de la UNESCO y director del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008 recién publicado. Pese a todo, subsisten motivos de inquietud en lo que respecta a la atención y educación de la primera infancia, la alfabetización de los adultos y la paridad entre los sexos

Una de las razones por las que a veces se avanza lentamente en el campo de la educación estriba en el hecho de que ésta se suele percibir como una oportunidad, cuando en realidad es un derecho, según afirma Jan de Groof, profesor de derecho de la educación en el Colegio de Europa de Brujas. "La justicia puede y debe intervenir allí donde se conculque el derecho a la educación", declara, citando el ejemplo del recurso interpuesto ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos por representantes de niños gitanos que acaban de ver satisfechas sus demandas.

La creación de escuelas donde sólo se utilice el romaní equivaldría a establecer una forma de segregación contra los niños gitanos, en opinión de Michaela Zatreanu (Rumania), gitana y especialista en educación, que se pronuncia en favor de una enseñanza multicultural.

En cambio, el Presidente de la Academia Africana de Lenguas, Adama Samaseku (Malí), preconiza con vehemencia la integración de la lengua materna en el sistema escolar y proclama: "No necesitamos una escuela desgajada de la sociedad, sino una escuela estrechamente vinculada a ésta".

África tiene también otras preocupaciones en el campo de la educación. En Camerún, por ejemplo, el porcentaje de maestros interinos en el cuerpo docente de primaria se cifra en 53%. Esos maestros tienen los mismos deberes que sus colegas titulares, pero muchos menos derechos que éstos. ¿Cómo se puede garantizar la calidad de la educación en esas condiciones? El graduado en derecho Vincent Bikono, llegado a la docencia por reflejo de supervivencia, nos cuenta su caso.

En el otro lado del Atlántico tenemos el caso ejemplar de Ecuador, un país resuelto a aumentar considerablemente la inversión en educación. Su Ministro de Educación, Raúl Vallejo Corral, nos presenta las reformas en curso.

En otro país latinoamericano, Guatemala, se estima que los niños que no terminan el primer grado de primaria corren el riesgo de que este fracaso marque sus vidas con una impronta negativa perdurable. Por eso, se ha lanzado una campaña denominada "Salvemos el Primer Grado" en este país de más de 14 millones de habitantes, donde el 30% de la población adulta es analfabeta.

En este número de "El Correo de la UNESCO" se abordan otras cuestiones importantes relacionadas con la EPT. Así, David Archer, de la organización no gubernamental Ayuda en Acción, explica por qué el analfabetismo resulta más caro que la alfabetización; Sylvie Cromer, profesora de la Universidad de Lille 2 (Francia), muestra cómo la desigualdad entre los sexos puede darse incluso en los libros de texto de matemáticas; la periodista india Shiraz Sidhva nos habla de los niños que trabajan en Bangladesh y de las oportunidades de educación que les ofrece el Estado; y Ann Therese Ndong-Jatta, Directora de la División para la Promoción de la Educación Básica (UNESCO), se refiere al enfoque de la Organización sobre la educación de la primera infancia y el acceso a la enseñanza preescolar, que en los países en desarrollo es privativo de las familias más acomodadas [enlace con el Recuadro que figura en el artículo de Burnett].

También figuran en este número un fotorreportaje sobre la educación de las niñas en el Yemen –un país que se está esforzando por reducir la disparidad entre el número de muchachas y el de varones matriculados en la enseñanza primaria– y un resumen sucinto de los seis objetivos de la EPT fijados en Dakar.

Jasmina Šopova

El año 2000 la comunidad internacional se comprometió a alcanzar seis objetivos encaminados a garantizar la educación para todos en 2015. Ahora estamos a mitad de camino y tenemos motivos para ser optimistas, aunque todavía queda mucho por hacer en tres ámbitos: la enseñanza preescolar, la paridad entre los sexos y la alfabetización.

EDUCACIÓN PARA TODOS EN 2015
¿ALCANZAREMOS LA META?


© UNESCO/Morten Krogvold

Misión nacional de alfabetización en Venezuela (misión Robinson), 2005.

La comunidad internacional se asigna cada vez más objetivos en todos los ámbitos: la educación, la salud, el cambio climático, etc. La fijación de esos objetivos globales es una prueba del reconocimiento colectivo de una serie de problemas y de la existencia de una voluntad común para tratar de solucionarlos.

Así, en el año 2000 más de 160 gobiernos se comprometieron en Dakar (Senegal) a alcanzar seis objetivos encaminados a garantizar una educación de calidad para todos en 2015.

Dos de los objetivos de la Educación para Todos (EPT) –la universalización de la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos en los sistemas educativos– forman parte de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el vasto conjunto de metas aprobado por más de 200 países con miras a reducir la pobreza en el mundo. La fijación de objetivos y destinatarios específicos proporciona a los ciudadanos un arma política que les permite exigir a los gobiernos que rindan cuentas de sus promesas. No obstante, toda fijación de objetivos carece de sentido, a no ser que se efectúe una labor de seguimiento regular de las actividades encaminadas a alcanzarlos y que se utilicen sus resultados como base para elaborar políticas o influir en éstas. Esa labor es el propósito del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, cuya sexta edición acaba de publicarse.

Un optimismo fundado

"¿Alcanzaremos la meta?" Esta es la pregunta aparentemente sencilla que se plantea el último Informe de Seguimiento, cuando nos hallamos a mitad del periodo 2000-2015. 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. La escolarización en la enseñanza primaria aumentó en 36% en el África Subsahariana y en 22% en el Asia Meridional y Occidental. Los gobiernos de 14 países han suprimido los derechos de escolaridad en primaria, propiciando así el acceso a la educación de los niños más desfavorecidos. El número de niños sin escolarizar ha disminuido considerablemente, sobre todo a partir de 2002. Muchos países de África y Asia han adoptado medidas específicas para suprimir algunos de los obstáculos que impiden la escolarización de las niñas: campañas de sensibilización, mejora de las instalaciones higiénicas en las escuelas y contratación de un mayor número de maestras. Por su parte, los países de América Latina han aplicado programas eficaces de subvenciones para compensar los gastos de las familias más pobres en la escolarización de sus hijos.

El gasto público en educación aumentó en más de 5% anual en el África Subsahariana y el África Meridional y Occidental, esto es, en las dos regiones del mundo que más distan de alcanzar los objetivos de la EPT. Por último, entre 2000 y 2004 el volumen de los compromisos de ayuda a la educación básica aumentó sustancialmente, pasando de 2.700 a 5.100 millones de dólares. Los principales beneficiarios de este aumento fueron los países de ingresos bajos.

Los inconvenientes del éxito

A medida que los sistemas educativos van escolarizando a un alumnado cada vez más numeroso y diverso, se ven obligados a proporcionar un mayor número de aulas, de maestros formados y de libros de texto. De aquí a 2015 en el mundo se van a necesitar 18 millones de docentes suplementarios y son los países del África Subsahariana los que van a tener que afrontar los mayores problemas de penuria de docentes. Para evitar una crisis, los gobiernos están adoptando medidas provisionales como el recurso a maestros interinos con contratos de corta duración, pero esto no constituye a largo plazo una solución susceptible de mejorar la calidad de la enseñanza. En efecto, la formación adecuada del personal docente y su perfeccionamiento profesional son elementos claves de esa mejora.

En todas las regiones del mundo hay muchos países en los que el aprovechamiento escolar de los alumnos es insuficiente en lengua y matemáticas. Para solucionar esto, es necesario aumentar el tiempo lectivo, contar con un número suficiente de profesores formados y disponer de libros de texto y material de aprendizaje en abundancia. Por otra parte, los alumnos tienen más posibilidades de adquirir competencias sólidas en lectura y escritura si comienzan la enseñanza primaria en su lengua materna.

Uno de los mayores desafíos que se plantean a la educación es el de la integración de los marginados. Es necesario adoptar medidas específicas para poner la educación al alcance de los 72 millones de niños del mundo que no van a la escuela por pertenecer a comunidades indígenas, por padecer discapacidades, por haber quedado huérfanos a causa de la epidemia del sida, o por vivir en comarcas rurales apartadas, barriadas urbanas miserables o países víctimas de conflictos bélicos. En todos esos casos, la pobreza es siempre el obstáculo mayor. El sistema escolar sólo podrá ser más equitativo para todos, si las políticas de educación admiten que las necesidades de aprendizaje de los niños son diferentes según su



© UNESCO/Michel Ravassard

Obra de Jean Joseph Sanfourche, Francia, perteneciente a la campaña de la UNESCO "Envía a mi amigo a la escuela" (2005).

¿QUÉ PUEDE HACER LA UNESCO POR LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA?

Muchos gobiernos de los países en desarrollo han dejado en manos del sector privado la preparación para el ingreso en la escuela primaria de los niños pequeños, sobre todo en las zonas urbanas donde esta enseñanza preescolar redunda en beneficio de las familias que tienen medios económicos para sufragarla.

Ann Therese Ndong-Jatta, Directora de la División para la Promoción de la Educación Básica, responde a las preguntas de Cynthia Guttman (UNESCO).

Es necesario, por lo tanto, adoptar una estrategia en favor de las familias más pobres que dé prioridad a las zonas rurales.

Nuestro enfoque consiste en llevar la educación a los niños más pequeños, estableciendo en los programas de enseñanza primaria dos años de educación preescolar. La atención y educación de la primera infancia (AEPI) es un ámbito intersectorial por excelencia, ya que no sólo comprende la educación preescolar propiamente dicha, sino toda una serie de servicios relacionados con la salud y nutrición del niño y el apoyo a los padres. Los programas de AEPI son flexibles y engloban las actividades lúdicas, la nutrición y el uso de la lengua oral en el seno de la familia. Su objetivo es crear confianza y servir de nexo entre el hogar y la escuela. Lo que se pretende es acercar la AEPI al sistema escolar y cooperar con las asociaciones de padres y docentes y las ONG.

La UNESCO trata de hacer entender a los ministerios de educación que la inversión en la educación del niño debe empezar desde su edad más temprana, si se quieren evitar más tarde las repeticiones de curso, las deserciones de la escuela y el aprovechamiento escolar insuficiente. Además, es necesario sensibilizar a los donantes de ayuda. En efecto, aunque ya han empezando a percatarse de que la preparación a la escuela primaria es muy importante, todavía no financian suficientemente la AEPI.

Nuestra misión consiste en ayudar a los gobiernos a negociar formas de ayuda apropiadas, a fin de conseguir que cada escuela esté lista para acoger a cada niño y que cada niño esté listo para ingresar en la escuela. Este enfoque, que puede contribuir a una evolución de las políticas de los países y de los esquemas de inversión, se basa también en el respeto y aplicación de los derechos humanos. En efecto, la oferta de programas de aprendizaje de calidad a todos los niños pequeños es la mejor manera de aplicar la Convención y la Recomendación relativas a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.


© UNESCO/ASPnet/Laurie Dower

Actividades extraescolares. New Windsor, Nueva Zelandia

medio socioeconómico de procedencia. La realización de intervenciones a pequeña escala, como las efectuadas en el marco de los programas de atención sanitaria y alimentación en la escuela, pueden tener una influencia sumamente positiva en el aprovechamiento escolar de los niños.

Ampliar la cobertura de la educación exige, en estos momentos, centrarse con más audacia en la consecución del conjunto de los objetivos de la EPT y contar con un mayor apoyo financiero de los donantes de ayuda. Los objetivos que suscitan mayores preocupaciones son los relativos a la atención y educación de la primera infancia, la paridad entre los sexos y la alfabetización de los adultos.

En la mayoría de las regiones del mundo en desarrollo, los niños menores de seis años no se benefician del acceso a programas de atención y educación de la infancia. Sin embargo, está demostrado que esos programas no sólo contribuyen a compensar las desventajas y carencias, sino que además preparan a los niños pequeños para su ingreso en la escuela primaria e incrementan sus posibilidades de aprender mejor, una vez matriculados en ella. Un buen comienzo de la escolaridad, desde la edad más temprana, redunda en beneficio del sistema educativo en su conjunto.

Los datos estadísticos correspondientes al año escolar finalizado en 2005 confirman que no se ha alcanzado el objetivo –fijado para ese mismo año– de lograr la paridad entre los sexos en la enseñanza primaría y secundaria. Desde 1999 sólo tres nuevos países han venido a sumarse a los que ya habían conseguido la paridad a finales del decenio de 1990. Sólo un tercio de los países han declarado haber alcanzado la paridad en primaria y secundaria en 2005. Las disparidades en detrimento de las niñas están muy extendidas en las regiones del África Subsahariana, los Estados Árabes y el Asia Meridional y Occidental. En otras regiones del mundo –por ejemplo, en América Latina y el Caribe– las disparidades entre los sexos se dan en detrimento de los varones.

En el mundo hay 774 millones de adultos que no saben leer ni escribir. Aunque la tasa de alfabetización de los adultos ha aumentado en los países en desarrollo, el número absoluto de analfabetos no ha experimentado prácticamente cambio alguno en los dos últimos decenios. Para las personas en general, y más concretamente para las mujeres, el hecho de no saber leer y escribir representa una grave carencia que las hace más vulnerables a la enfermedad, la exclusión y la explotación. Por otra parte, en las familias donde los padres son analfabetos las posibilidades de que éstos envíen a sus hijos a la escuela son más reducidas. El sistema educativo y el conjunto de la sociedad deben promover la adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, ofreciendo programas de educación de adultos y facilitando el acceso a la palabra escrita mediante la adopción de políticas editoriales y mediáticas adecuadas.

El problema de la ayuda externa viene a sumarse a todas estas dificultades relacionadas con los tres objetivos que más inquietudes suscitan. El año 2000, la comunidad internacional se comprometió en Dakar a apoyar los esfuerzos de los países en pro de la educación, incrementando la ayuda. En el periodo 2000-2004 la ayuda internacional aumentó en 90%, pero en 2005 disminuyó, creando así incertidumbres con respecto al futuro. La ayuda externa tiene que aumentar en proporciones muy considerables para alcanzar la suma de 11.000 millones de dólares anuales que se estima necesaria para alcanzar los objetivos de la EPT.

La educación nos atañe a todos y cada uno de nosotros. Ahora bien, las previsiones indican que los objetivos de la EPT no se alcanzarán al ritmo al que se progresa actualmente. Para avanzar con mayor rapidez se precisa una voluntad política mucho más resuelta, una cantidad de recursos mucho más considerable y el establecimiento de un número mucho mayor de asociaciones, tanto a nivel de cada país como en el plano internacional. Teniendo en cuenta que nuestras sociedades se apoyan cada vez más en el conocimiento, los objetivos de la educación son más pertinentes que nunca. No obstante, las políticas de educación deben estar presididas por el empeño de integrar a todos los grupos de edad y ofrecerles una enseñanza de calidad. Los objetivos fijados el año 2000 vienen a ser el faro que señala a los países la trayectoria que han de seguir para salir de la pobreza y hacer efectivo el derecho a la educación.

Nicholas Burnett,
Director del Informe EPT 2008,
es actualmente Subdirector General
de la UNESCO para Educación.

Se cree con demasiada frecuencia que la educación es una opción, no un derecho fundamental, pese a que las constituciones de una gran mayoría de los países garantizan el acceso de todos los niños a la educación gratuita y obligatoria. La justicia puede y debe intervenir allí donde se conculque el derecho a la educación.

LA EDUCACIÓN ENTENDIDA COMO DERECHO FUNDAMENTAL



© UNESCO/ASPnet/Eteri Nebieridze

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos considera que el derecho a la educación ha de ser igual para todos los niños.

Este artículo es un extracto de la intervención del profesor Jan de Groof en la sesión de los "Coloquios del Siglo XXI de la UNESCO" dedicada al tema "¿Cómo hacer más justa la educación?", que tuvo lugar el 13 de septiembre de 2007

Examinemos el caso de la India. De los 185 millones de niños de este país que forman el grupo de población en edad escolar (5-14 años), hay 58 millones que están sin escolarizar. [Nota de la redacción: según otras fuentes, en 2005 India contaba con 13,5 millones de niños sin escolarizar]. Sin embargo, el Estado federal indio se había comprometido a ofrecer a todos los niños una educación gratuita y obligatoria en un plazo de diez años, contados a partir del momento de la entrada en vigor de la disposición correspondiente, inscrita en la Constitución. Ese plazo no fue observado.

En 1992 y 1993, la Corte Suprema de la India tuvo que pronunciarse sobre dos casos en los que se reclamaba que la disposición relativa al derecho a la educación tuviese fuerza ejecutoria. En primer lugar, la Corte expresó su preocupación por el hecho de que el gobierno venía incumpliendo desde mucho tiempo atrás su deber de garantizar la instrucción. En segundo lugar, se preguntó "si no había cobrado ya fuerza ejecutoria la disposición del Artículo 45 de la Constitución relativa a la obligación del Estado a proporcionar educación, habida cuenta de que habían transcurrido 44 años desde su entrada en vigor, o sea un lapso de tiempo casi cuatro veces mayor que el previsto en un principio". Por último, la Corte respondió afirmativamente a esa pregunta, dictaminando que el derecho a la educación consignado en la Constitución equivalía a un "derecho fundamental" y que, por lo tanto, la justicia podía declarar la fuerza ejecutoria de la disposición correspondiente. Esta decisión tuvo por consecuencia inmediata que los representantes de los niños de 5 a 14 años privados de acceso a la enseñanza elemental quedasen facultados para entablar acciones ante los tribunales, con miras a que éstos impongan a las autoridades pertinentes la adopción de las medidas necesarias para reparar el incumplimiento de sus obligaciones.

El Tribunal Supremo de la India decidió redefinir el derecho a la educación para hacerlo un derecho fundamental. Lamentablemente, la actitud militante de los magistrados indios no ha tenido mucho émulos. En Europa, por ejemplo, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) ha hecho suya esta interpretación tan solo hace unos días.

Violaciones del derecho a la educación

Los representantes de dieciocho niños gitanos de la República Checa, escolarizados en un centro docente para discapacitados, presentaron en 1999 una demanda ante la justicia checa por estimar que su asignación a ese centro constituía una discriminación debida a su origen étnico y una violación de su derecho a la educación. Según los demandantes, esta "diferencia de trato" había contribuido a agravar las carencias y desventajas socioculturales de los niños gitanos, por lo que pidieron al Estado corregirlas para que los niños pudieran

integrarse en el sistema educativo normal. Al no tener éxito en esta instancia, en 2000 decidieron recurrir al TEDH, que estimó –en función de los elementos técnicos puestos a su disposición– que este modo de proceder no se debía a una discriminación basada en el origen étnico de los niños. Por seis votos contra uno, los magistrados del TEDH dictaminaron que en ese caso no se había violado el Artículo 14 –relativo a la prohibición de discriminación– del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales y el Artículo 2 de su Protocolo N° 1, relativo al derecho a la instrucción. Se ha apelado contra esta decisión ante la Gran Cámara del TEDH.

Sin embargo, el 14 de noviembre de 2007 la situación dio un vuelco: la Gran Cámara del TEDH decidió, por 13 votos contra cuatro, abrir la brecha: según su dictamen, sí



© UNESCO/ASPnet/Martin Bobic

La educación es un derecho fundamental. Una escuela en Eslovenia.

se había cometido discriminación y violado la Convención. Además, el Tribunal denunció también las prácticas institucionales que impiden a las minorías étnicas gozar de plenos derechos. Aplicar a sus miembros un tratamiento distinto, que además les perjudica, equivale, para el Tribunal, a una discriminación.

El no respeto del derecho a la educación y la desigualdad ante la instrucción constituyen uno de los problemas más complejos que han de afrontar las sociedades en su lucha por la cohesión social y el desarrollo económico. No existe una panacea contra esas violaciones, pero la adopción de procedimientos justos dentro de la escuela podría ser un buen comienzo. Esos procedimientos harían que las escuelas fuesen más seguras, transmitirían un mensaje positivo sobre la capacidad de la sociedad para ser más justa y, por lo tanto, ejercerían una influencia sana en los jóvenes para sus relaciones con la autoridad y la justicia cuando lleguen a la edad adulta.

Jan de Groof,
Profesor de derecho de la educación en el Colegio de Europa de Brujas.

LA ESCUELA ES COMO UNA BICICLETA: HAY QUE PEDALEAR PARA NO CAERSE

Michaela Zatreanu, gitana, especialista en educación y autora de los primeros libros de texto en romaní publicados en Rumania, no es partidaria de una enseñanza exclusiva en esta lengua. Considera que la creación de escuelas reservadas a los gitanos equivaldría a una forma de segregación y, por lo tanto, preconiza una enseñanza multicultural. Semblanza de una mujer fuera de lo común.

Nacida en una familia gitana de Maglavit, un pueblo de 2.500 almas del sudeste de Rumania, Michaela Zatreanu aprendió rumano viendo la televisión, antes de ingresar en la enseñanza primaria. El uso de su lengua materna, el romaní, estaba prohibido en la escuela, incluso en el recreo, pese a que era el idioma de las 70 familias gitanas del pueblo. “En tiempos de Ceausescu se decía que las minorías reconocidas en Rumania eran los húngaros, los alemanes, los serbios, etcétera. Ese etcétera éramos nosotros, los gitanos”, dice Michaela riendo.

Después de haber trabajado para el Foro Europeo de los Roma/Gitanos,



© UNESCO/Zhanat Kulenov

Hijos de pescadores en Kazajstán.

un organismo que coopera con el Consejo de Europa y la Unión Europea, esta mujer joven de 32 años de edad es hoy en día consultora del Ministerio de Educación de Rumania. “Trabajar durante un año en el Consejo de Europa fue para mí una experiencia realmente extraordinaria”, dice.

Nunca pudo imaginar que llegaría tan lejos. De pequeñita soñaba con matricularse en el instituto de enseñanza media de Bucarest. Su sueño se hizo realidad, gracias a su tenacidad y al apoyo moral de su padre. “Mi padre temía no disponer de suficiente dinero para pagarme los estudios, pero me dijo: ‘Anda, vete y vamos a ver qué pasa’”. Tuvo razón. Michaela aprobó el examen de ingreso en la Escuela Normal.

“Allí pude percatarme de la gran diferencia que había entre los maestros de mi pueblo y los profesores de la capital”, dice. A diferencia de su hermano, que acabó desertando la escuela primaria por culpa de las palizas que le propinaba continuamente el maestro, Michaela conserva buenos recuerdos de la escuela. Sin embargo, a veces evoca episodios menos agradables: “Cuando un alumno perdía en clase un bolígrafo u objeto cualquiera, algunos maestros nos hacían salir a los gitanos de los bancos de las últimas filas –donde siempre teníamos que sentarnos–, nos alineaban delante de la pizarra y nos obligaban a quitarnos las botas. A veces pasaba mucha vergüenza, porque el estado de mis calcetines no era muy presentable que dijéramos. Me daba un apuro tremendo”. Michaela tampoco olvidará fácilmente aquel día en que uno de sus profesores de historia dijo en el patio, delante de todos sus condiscípulos, que si una muchacha gitana como ella podía había llegado a ser una alumna sobresaliente, todo el mundo podía hacer lo mismo.

“Aunque esa frase no fuese precisamente un cumplido, la intención del profesor no era del todo mala”, dice Michaela, antes de agregar que “no se debe olvidar que los gitanos no sólo éramos inferiores a ojos de los demás, sino ante nuestros propios ojos, y por eso yo aceptaba hasta cierto punto ser tratada así y no me lo tomaba en plan dramático”.

De todos modos, Michaela Zatreanu se abstiene de hacer generalizaciones: “No todos los maestros son racistas y no todos los gitanos están discriminados, pero algunos sí lo son. Esto se puede explicar por sus experiencias y motivaciones individuales”. Además, desea ser optimista: “No voy a decir que hoy en día todos los docentes son extraordinarios, pero están mejor formados que cuando yo iba a la escuela. Las cosas han cambiado mucho”.

No cabe duda de que han cambiado. Michaela participa ahora en reuniones de nivel internacional en la UNESCO, cuando su abuela jamás hubiera podido imaginar que algún día saldría del pueblo y cuando su padre se habría dado por contento de que fuese mujer de la limpieza en un hospital, un oficio excelente a sus ojos. “Cuando la gente vive sumida en la miseria, sus perspectivas y esperanzas son de muy corto alcance”, comenta esta mujer que ha desafiado los más férreos prejuicios.

Otro episodio que ha dejado huella en Michaela fue el ocurrido a finales del decenio de 1990, cuando ejercía de maestra en la escuela pública de un barrio de Bucarest densamente poblado por gitanos. “Una colega aporreó la puerta de mi aula y entró gritando: ‘¡Sal inmediatamente y ven a apaciguar a tus gitanillos!’. Le contesté que no pensaba en modo alguno interrumpir mi clase para poner término a una pelea. El que más desconcertado se quedó fue un periodista norteamericano que se hallaba presente en el aula en ese momento, porque estaba preparando un artículo sobre los cursos que yo daba en romaní”.

Toda una señora…

¿En qué consistían esos cursos en romaní? Después del derrocamiento del régimen de Ceausescu, el Ministerio de Educación inició una serie de reformas profundas y se per-



© UNESCO/Michel Ravassard

Michaela Zatreanu.

mitió enseñar el romaní a los niños gitanos en la escuela. Michaela cogió la ocasión al vuelo: "El romaní se enseñaba fuera del programa escolar ordinario. Después de una jornada entera de cursos en rumano, los niños estaban cansados, yo tomaba la guitarra y les cantaba canciones en romaní. Así, se divertían e iban aprendiendo esta lengua, tanto los gitanos como los rumanos".

Como no había programa ni método, Michaela se dijo que no había más que crearlos. Así se convirtió en la autora de la primera serie de libros de texto en romaní. "Se trataba de mi lengua materna y, por eso, la empresa no fue muy difícil. Además, el profesor que dirigió mis trabajos era excelente y los lingüistas ya habían creado un sistema de escritura basado en el alfabeto latino".

Siempre emprendedora, Michaela decidió proseguir sus estudios: "Cuando cursaba la enseñanza secundaria, tenía una profesora excelente. Era toda una señora, a la que yo admiraba y que luego se iba a convertir para mí en el ejemplo a seguir". Michaela se matriculó en la facultad de filología y escogió estudiar el inglés y el romaní. A nuestra pregunta de si se enseñaba el romaní en la universidad en tiempos de Ceausescu, prorrumpe en esta exclamación: "No way!" [¡De ninguna manera!].

¿Cuántos gitanos viven en Rumania? "Según las estadísticas oficiales unos 550.000, y según algunas ONG gitanas más de dos millones. Yo me pregunto si no habrá más aún, porque la mitad de los que han triunfado en la vida no se proclaman abiertamente gitanos".

La suerte de Rumania...

Hoy en día, en las esferas políticas de Rumania se da una voluntad resuelta de mejorar la condición de los gitanos. Hace unos cinco años, el gobierno aprobó una estrategia encaminada a mejorar su situación en ámbitos como la educación, la vivienda, la salud y el empleo. "Es normal –dice Michaela Zatreanu, con el rostro siempre iluminado por una radiante sonrisa–porque Rumania tiene la suerte de contar con más gitanos que los demás países y, por lo tanto, con más gitanos instruidos que pueden participar en la elaboración de una estrategia de ese tipo. La mayoría de los militantes de la causa gitana en Europa son oriundos de Rumania.


© Flickr/Sarah H.

Aprender divirtiéndose.

¿Esas medidas tienen repercusiones reales en la vida diaria? "Por supuesto, aunque los efectos no se puedan percibir de inmediato. En Rumania tenemos una ley contra la segregación y la discriminación. También se ha reglamentado la enseñanza para los niños gitanos. Aunque todo esto constituye un buen comienzo, las medidas de carácter político no pueden cambiar la faz del mundo en un día. Para resolver realmente el problema de la discriminación, es preciso hacer evolucionar las mentalidades."

Michaela Zatreanu explica que la mentalidad de los docentes está cambiando, que los padres se interesan más por la enseñanza escolar y participan en ella, que los programas ya no son "monoculturales", y que las escuelas van conquistando su autonomía gracias al nuevo proceso de descentralización que incita a los ciudadanos a resolver sus propios problemas, después de decenios de sometimiento a las instrucciones del gobierno.

"La escuela es como una bicicleta: hay que pedalear para no caerse. El sistema escolar ha de estar en movimiento permanente. Yo creo que los cambios siempre son positivos", dice. "Algunos consideran que es un grave problema el hecho de que un número cada vez mayor de niños gitanos de Europa no hablen el romaní. A mí no me parece negativo que un niño gitano no hable el romaní, si se siente feliz".

Según Michaela Zatreanu, el Estado debe ofrecer a los niños gitanos enseñanza en su lengua materna, o por lo menos contar con maestros que hablen romaní. Sin embargo, estima que "la creación de una escuela donde la única lengua sea el romaní equivaldría a establecer otro tipo de segregación".

Michaela, que es madre de un muchachito de cuatro años, ¿tiene un empeño especial en que su hijo sea escolarizado a toda costa en romaní? He aquí su respuesta: "Para mí lo importante es que reciba una enseñanza multicultural en cualquier lengua. De hecho, mi hijo ha aprendido ya el rumano en el jardín de la infancia, sin ningún esfuerzo, jugando simplemente".

Jasmina Šopova y Ariane Bailey,
El Correo de la UNESCO.

La educación debe hacer que toda persona esté en condiciones de arraigarse en su propia cultura y abrirse a las de los demás. En opinión de Adama Samaseku, Presidente de la Academia Africana de Lenguas (ACALAN), África necesita una escuela que integre la historia del continente, sus lenguas y los valores de sus sociedades.

POR UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN ÁFRICA

Este artículo es un extracto de la intervención de Adama Samaseku en la sesión de los "Coloquios del Siglo XXI de la UNESCO" que tuvo lugar el 13 de septiembre de 2007 sobre el tema "¿Cómo hacer más justa la educación?"

Si la educación fuese un bien de consumo, se podría hacer más justa distribuyéndola equitativamente entre todos los pueblos del orbe para que nadie careciese de ella. Pero si consideramos que la educación es una labor de adiestramiento que tiene por objeto modelar la personalidad de un niño, a fin de que éste pueda encontrar el lugar que le corresponde en la sociedad, entonces no cabe duda de que el proyecto educativo está vinculado a un proyecto de sociedad.

Cabe preguntarse si lo justo en ese último caso sería que todos los pueblos impartan la misma educación, corriendo así el riesgo de desembocar en una nivelación de las culturas del mundo. ¿No es acaso la diversidad de los proyectos educativos la mejor garantía de la diversidad cultural que con tanto celo se defiende hoy? Si admitimos esto, una mayor justicia en la educación quizás supondría velar por que todos los pueblos del mundo dispongan de los medios necesarios para realizar sus propios proyectos educativos. Por otra parte, también cabe preguntarse si no sería necesario prever una acción concertada para lograr una educación más justa, haciendo que el acceso a los medios de adquirirla sea más equitativo.



© UNESCO/Antonio Fiorente

Es preciso desarrollar una educación plurlingüe que se apoye en la lengua materna.

Conocimientos universales y endógenos

La exigencia de preservar la identidad y singularidad culturales de cada pueblo no debe excluir el imperativo de comunicar y efectuar intercambios con el resto del mundo. Si en cada rincón del globo conseguimos asociar con armonía un cierto cúmulo de conocimientos universales con una determinada porción de conocimientos endógenos, la educación basada en esa asociación armónica permitiría al hombre arraigarse en su cultura local e integrarse, a la vez, en una cultura internacional.

Esto quizás sea un sueño, pero no estaría de más recordar que los más vastos proyectos de la humanidad fueron –en un principio y por mucho tiempo– sueños. Recordemos también a este respecto la hermosa frase del obispo brasileño Dom Helder Cámara: "Sueño que se sueña solo, puede ser pura ilusión, sueño que se sueña juntos, es señal de solución […]".

En África –esa parte del mundo que es la mía– es sobradamente conocida la triste situación que se da en este ámbito. Quien mejor la ha descrito es el llorado profesor Joseph Ki-Zerbo de Burkina Faso en su obra "Educar o morir", cuando puso de relieve que la educación en nuestro continente se caracteriza principalmente por

ser una educación aculturante que viene conculcando el derecho a la identidad de millones de alumnos desde muchos decenios atrás, por ser una educación empobrecedora que está desligada de la producción y, finalmente, por ser una educación propiciadora de la violencia social que engendra la exclusión de los más pobres, ya desaventajados por los efectos de las dos anomalías precedentes.

No necesitamos una escuela desgajada de la sociedad, sino una escuela estrechamente vinculada a ésta. Necesitamos una escuela que proporcione a la sociedad personas que sean verdaderas protagonistas de sus vidas, y no víctimas de la violencia cognitiva entrañada por la represión del uso de la lengua materna.

Tengo la convicción de que si queremos una educación más justa en África, será necesario fomentar una educación plurilingüe basada en la lengua materna –esto es, en la lengua africana de cada alumno– y asociada a las lenguas europeas de difusión internacional que hoy se utilizan como lenguas oficiales en la inmensa mayoría de los Estados del continente. Será necesario fomentar también una educación que establezca cauces de transición entre la escolarización inicial del sector formal y la alfabetización de los que han rebasado la edad de ir a la escuela.

La educación y la cultura son indisociables

En la mayoría de los países africanos se sigue dando una situación inaceptable. Nada más ingresar en la escuela, los niños empiezan a aprender una lengua que no es la de su hogar. Entre los objetivos de la Academia Africana de Lenguas que dirijo, figura la introducción de los idiomas vernáculos en los sistemas educativos como lenguas de enseñanza y como disciplinas propiamente dichas. Estamos decididos a emprender una auténtica rehabilitación del proyecto educativo a nivel continental, integrando nuestras lenguas y nuestra historia en los planes de estudios y restableciendo el vínculo entre la educación y la cultura.



© UNESCO/Antonio Fiorente

No necesitamos una escuela desgajada de la sociedad, sino una escuela estrechamente vinculada a ésta.

Esto es lo que yo llamo la nueva cimentación del sistema educativo que –a imagen y semejanza de las tres piedras que componen el lar africano– se basa en tres principios básicos: reconstruir la identidad cultural del educando, utilizando concomitantemente su lengua materna y la lengua oficial; vincular la escuela a la vida diaria, reestructurando los planes de estudios y dando prioridad a los métodos de educación activos y la formación profesional y empresarial; y promover una dinámica asociativa en torno a la escuela y al servicio de ésta, propiciando así la participación del conjunto de la comunidad educativa en el proyecto de creación de una escuela que pueda reconocer como suya.

El uso de las lenguas africanas como lenguas de trabajo en todos los ámbitos de la vida debe comenzar en las escuelas, que son los lugares por excelencia de la construcción del saber y del desarrollo cognitivo, y luego extenderse a las demás esferas de la vida social. África es el único continente del mundo donde los tribunales de la mayoría de Estados no administran justicia a los ciudadanos en su lengua materna, sino que recurren al sistema de traducción simultánea heredado de los tiempos de la colonización.

A este respecto, cabe recordar la indignación de que era presa el Mahatma Gandhi por verse obligado a expresarse en inglés en los procesos judiciales en los que intervenía como abogado y tener que soportar, luego, que el intérprete oficial tradujese sus intervenciones a su propia lengua materna. "¿No es esto el colmo de lo absurdo? ¿No es un signo de sumisión? ¿A quién debo echar la culpa de esta situación? ¿A los ingleses? ¿A mí mismo?", se preguntaba Gandhi.

África está decidida a que esta situación cambie y para ello ha creado la Academia Africana de Lenguas, una entidad de envergadura continental que se encarga del conjunto de cuestiones relacionadas con todas las lenguas de África. Uno de sus objetivos es establecer en nuestro continente una verdadera cooperación entre lo que yo llamo la africanofonía –esto es, el hecho de hablar una o varias lenguas africanas– y los demás espacios lingüísticos como la anglofonía, la francofonía, la hispanofonía, la lusofonía, etc., con vistas a fomentar una educación cívica intercultural. En este ámbito, la Academia Africana de Lenguas es uno de los principales elementos impulsores del renacimiento cultural africano en curso

Adama Samassekou,
Presidente de la Academia Africana de Lenguas y ex Ministro de Educación de Malí (1993-2000).


© UNESCO/Aleksandar Džoni-Šopov

Los niños deben aprender en el mismo idioma que hablan en el hogar.

En Camerún, los maestros interinos representan 53% del total del cuerpo docente de la enseñanza primaria. Siempre se les remunera menos que a los docentes titulares, aunque a veces su formación es superior. Actualmente, están creando un sindicato.

SER MAESTRO EN CAMERÚN


© UNESCO/Dorine Ekwè

Alumnos de la escuela de Melen, en Yaundé, (Camerún).

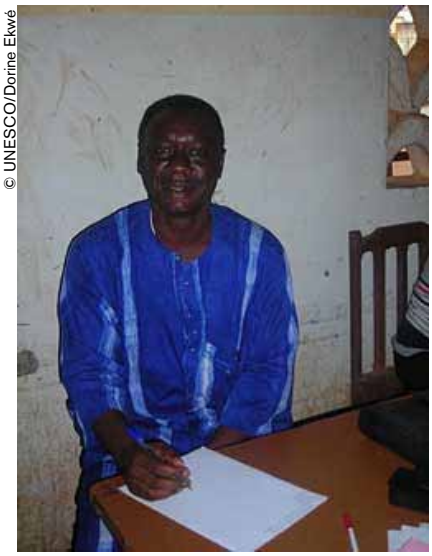
Vincent Bikono, maestro interino, está sentado ante su mesa en una clase de quinto grado de primaria de una escuela pública del barrio de Melen, en Yaundé, y parece un tanto ensimismado, mientras que sus 40 alumnos –20 niñas y 20 varones– finalizan los primeros exámenes de geografía e historia del presente año escolar. "Tengo la suerte de no tener más que 40 alumnos –dice Vincent– porque gracias a la ayuda del Japón se han construido tres escuelas en este distrito. Así, se han podido descongestionar las aulas, mientras que en algunos barrios, como Mballa II, Nlongkak y Tsinga, los maestros siguen teniendo a veces clases de 100 alumnos. Bueno, en nuestra misma escuela algunas clases de los primeros grados llegan también a tener hasta 95 alumnos".

La suerte de este maestro no va más allá de esa clase de "dimensiones reducidas". Vincent posee el título de aptitud para el ejercicio de la docencia en la enseñanza primaria y preescolar (CAPIEM), pero no ha llegado a la enseñanza por vocación, sino más bien por necesidad. "Obtuve mi licenciatura en derecho, pero estaba desempleado. Un día, un amigo me aconsejó que me presentara al examen de ingreso a la Escuela Normal. Aprobé el examen y en 1998 empecé a ejercer de maestro suplente (IVAC). Lo que me movió a entrar en la profesión fue un reflejo de supervivencia", dice Vincent. En Camerún, nueve meses de formación son suficientes para conseguir el CAPIEM, que permite ejercer la profesión de maestro.

La dura vida del maestro interino

Para pasar de la categoría de maestro suplente a la de interino, Vincent Bikono tuvo que esperar ocho años. En 2006, unos 10.300 maestros suplentes se beneficiaron de esta reclasificación, lo cual les permitió percibir un sueldo un poco más elevado. Sin embargo, sus condiciones de trabajo siguen dejando mucho que desear. "El ejercicio del magisterio en Camerún no es especialmente agradable. Si además de eso, se le mantiene a uno en la categoría de maestro interino, los motivos para sentirse marginado y frustrado son más que sobrados", dice Vincent, decepcionado porque su sueldo mensual de 99.000 francos CFA –unos 158 dólares– se sitúa muy por debajo de los 140.000 francos CFA percibidos por los maestros titulares al principio de su carrera.

"Bien es verdad que, cuando era maestro suplente, sólo ganaba 55.000 francos CFA durante diez meses al año en teoría, aunque muchas veces esos diez meses se quedaban reducidos en la práctica a siete... Ahora, en mi calidad de interino, cobro mi sueldo todos los meses". Además, la remuneración de Vincent Bikono es mucho mejor que la de los docentes de la enseñanza privada. Éstos ganan entre 20.000 y 50.000 francos CFA, o sea entre 40 y 100 dólares, durante ocho o nueve meses al año, según lo que buenamente decidan sus empleadores. Sin embargo, Vincent estima que debería cobrar lo mismo que sus colegas, los maestros titulares. "Estamos discriminados. Ejercemos la misma profesión y tenemos la misma carga de trabajo. Además, los interinos poseemos a veces calificaciones superiores a las de los titulares, porque a algunos de éstos se les admite al examen del CAPIEM cuando ni siquiera tienen un certificado de estudios primarios".


© UNESCO/Dorine Ekwè

Vincent Bikono, maestro interino en Camerún.

Vincent está indignado porque un sueldo tan irrisorio como el suyo no le permite vivir decentemente y le obliga a vivir en casa de su padre. Su mujer le ha abandonado, harta de esperar una mejora hipotética de su situación.

Los maestros interinos tienen un papel muy importante en el sistema educativo camerunés. "En la escuela pública de Melen –dice Vincent Bikono– somos siete interinos y solamente tres funcionarios titulares: el director, la secretaria y un maestro". Las estadísticas del Ministerio de Educación Básica ponen de manifiesto la importancia de los docentes interinos. En efecto, en las previsiones de gastos a plazo medio del ministerio para el año 2007 se contabilizan 13.600 docentes interinos, a los que hay que añadir otros 5.500 maestros recién contratados el pasado mes de septiembre. Según el informe oficial sobre el sistema educativo nacional, los interinos representan 53% del total del cuerpo docente de la enseñanza primaria.

Vincent Bikono tiene que impartir a sus alumnos 10 cursos semanales, desde el lunes hasta el viernes y desde las de 7h30 de la mañana hasta las 14h30 de la tarde. "La carga de trabajo es tremenda. Tengo que dar clases de gramática, ortografía, matemáticas, historia, geografía e inglés..., sin olvidar los cursos de formación deportiva. Por suerte, el número de alumnos no es excesivo y eso hace que el trabajo de corrección de los deberes sea más bien leve", dice Vincent, antes de añadir que se está constituyendo un sindicato de maestros interinos con vistas a lograr una concertación para los asuntos profesionales

Dorine Ekwè,
periodista de *"Mutations"*
(Camerún).

Con un aumento considerable de la inversión en educación, el Ecuador se sitúa en una situación intermedia de cara al cumplimiento de los Objetivos de la Educación Para Todos, adoptados en Dakar (Senegal) en 2000 Su ministro de Educación, Raúl Vallejo Corral, esboza el camino emprendido.

RAÚL VALLEJO CORRAL
"LO IMPORTANTE ES DERRUMBAR LAS BARRERAS DE ACCESO"

Entrevista realizada por Lucía Iglesias Kuntz, (Correo de la UNESCO).

¿Qué inicativas está emprendiendo el Ecuador para lograr los Objetivos de Dakar?

Nuestra apuesta para conseguirlo está recogida en el Plan Decenal de Educación, aprobado el 26 de noviembre de 2006 en referendum nacional por más del 66% de votantes. En otras palabras, el pueblo votó por ese plan y lo convirtió en política de Estado. Esto significa que, independientemente de qué gobierno o qué ministro ejerza la cartera, el plan tendrá continuidad hasta el año 2015. El Plan recoge ocho políticas, las cuatro primeras están encaminadas a lograr la universalización de la enseñanza y las otras cuatro tienen que ver con la recuperación de la infraestructura física de las escuelas y con otros aspectos.

© Ministerio de Educación del Ecuador.



El ministro Raúl Vallejo revisa las tareas con un alumno.



© UNESCO/Michel Ravassard

El ministro Raúl Vallejo Corral en la Conferencia General de la UNESCO (2007).

Entre ellos, yo destacaría la elaboración de una política salarial más justa para los docentes y la instauración de una política de financiamiento que consiste en aumentar cada año medio punto la participación del sector educativo en el Producto Interno Bruto hasta el 2012 o, por lo menos, hasta alcanzar el 6% del sector educativo en el PIB, que es lo que recomienda la UNESCO. En 2005, este porcentaje era de 2,4%, en 2006 era ya de 2,9, este año esperamos llegar a 3,4 y subir a 3,9% en 2008.

¿Y en qué se están traduciendo esas medidas?

Tal vez lo más importante es que hemos empezado a derrumbar las barreras de acceso. En 1992 se puso en marcha en el Ecuador un programa de entrega gratuita de textos escolares a alumnos de las escuelas rurales. Cuando llegó la etapa que nosotros denominamos "la larga noche neoliberal" ese programa se suspendió, pero hoy hemos vuelto a retomarlo: estamos entregando textos escolares a todos los niños y niñas del sistema público de enseñanza, de primero a décimo grado. Entregamos un texto de matemáticas, uno de lenguaje, uno de ciencias naturales y otro de ciencias sociales.

Otro paso que se traduce en la eliminación de barreras es la supresión de todo tipo de participación económica de los padres hasta séptimo grado: el Estado cubre ahora todos esos gastos para que el derecho a la educación pública gratuita, que está consagrado en nuestra Constitución, sea un derecho real. Hemos aumentado también los días de alimentación escolar de 80 a 120. Tenemos 200 días de clase, por lo que todavía tenemos un déficit de 80 días, pero nuestro objetivo es alimentar todos los días de clase a todos los niños.

Además, estamos por concluir el proceso de universalización del primer grado, porque antes en el Ecuador se entraba a los seis años y ahora se entra a los cinco. Hemos contratado a 1.400 maestros y este año vamos a incorporar 1.400 más.

Precisamente, otro de los problemas acuciantes es la escasez de docentes, tengo entendido que en el Ecuador faltan unos 12.000 maestros...

Así es y el motivo es que desde 1998 no se creaban partidas docentes, porque en el discurso del modelo económico neoliberal aquello significaba aumentar el gasto público. En este momento tenemos dos vías para solucionar este problema: un programa que estimula la jubilación de los maestros que lo deseen mediante un incentivo de 12.000 dólares por maestro. Este año liberaremos así 2.000 plazas y con el ahorro podremos ir cubriendo el déficit con maestros más jóvenes. Pero, sobre todo, hace unas semanas el Presidente Rafael Correa tomó la decisión de que su ministro de Economía y su ministro de Educación trabajemos juntos para crear esas 12.000 plazas aprobando una inversión de 60 millones de dólares.

¿Qué opinión le merecen las iniciativas de intercambio de deuda por inversión en programas de Educación?

En Ecuador, en 2005 y 2006 se llevó a cabo un programa de canje de deuda con España por un monto de 20 millones de dólares. El canje fue exitoso, aunque estuvo muy disgregado en muchos proyectos pequeños. Estamos negociando un tramo nuevo de canje más equilibrado, que cubra programas globales.

En general, el intercambio de deuda ofrece una oportunidad a los países en vías de desarrollo, pero no debe verse como una operación caritativa, mediante la cual nos envían consultores o expertos que se llevan el 70% de los dineros de los préstamos no reembolsables para decirnos lo que nosotros ya sabemos que tenemos de hacer. En otras palabras, lo positivo sería que haya tramos de deuda que se canjeen, pero insertándolos en los planes nacionales de educación. Y eso puede permitir financiar resultados concretos de muy fácil visualización, como por ejemplo reparar escuelas, o equiparlas con ordenadores, en fin, metas muy palpables. Y desde luego, la UNESCO podría ser el foro ideal para promover este tipo de canjes en un plano multilateral

Políticas del Plan Decenal

1. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.

2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.

3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.

4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.

5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas.

6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.

7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.

8. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

GUATEMALA AL RESCATE DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO

Salvemos Primer Grado: así de contundente es la voluntad de este programa concebido para combatir la reprobación, la repitencia y el ausentismo de los niños y niñas que cursan la primaria en Guatemala. Sus estrategias son sencillas pero efectivas: apoyos a los maestros, pruebas para conocer el avance de los alumnos, seguimiento de los niños fuera del salón de clases y participación de los padres en la educación de sus hijos.



© USAID/World Learning

Maya K'iche children in the El Quiche region (North West of Guatemala).

Afectada por altos índices de analfabetismo, Guatemala ha encontrado una clave muy exitosa en el programa Salvemos Primer Grado, el cual puede ser decisivo en el triunfo o fracaso de miles de niños que viven en la pobreza. El proyecto busca sacar al país del "oscurantismo analfabeta".

Esa es la gran expectativa de los mentores de este proyecto, establecido por la Agencia Internacional para el Desarrollo de Estados Unidos (USAID) y puesto en práctica en todo el país por el Ministerio de Educación a partir de 2004.

La estrategia de "rescatar" al niño que perdió la posibilidad de ganar el primer grado ha tenido repercusiones positivas tanto en los estudiantes y los padres de familia como en los mismos maestros, que se sienten incentivados para mejorar la calidad educación en el país.

El coordinador de la Dirección General de Gestión y Calidad Educativa, José Francisco Puac, no oculta su satisfacción por el éxito de Salvemos Primer Grado, tras precisar que de los más de 9.000 niños sometidos al programa este año, el 63% fue "rescatado" y pasó al siguiente grado. Todo ello con un presupuesto de 62.000 dólares.

"Las lecciones aprendidas con la lecto-escritura han sido efectivas, porque se ha sensibilizado a los padres y niños de la importancia de la educación", dijo Puac, quien explicó que la deserción y repitencia escolar antes del programa se debía a la falta de capacitación de los maestros y a la ausencia del apoyo familiar. Ahora, añade, "la cura esencial es que los maestros están preparados para afrontar estas dificultades", gracias a los incentivos que proporciona el Ministerio de Educación, como la bolsa didáctica para maestros y estudiantes.

Primero los pobres

Aunque al principio el programa incluyó a los 331 municipios que conforman Guatemala, este año se concentró en 41 comunidades, consideradas las más pobres, "con alto grado de desnutrición, con problemas de salud, educación y desarrollo humano".

Según el funcionario, estos municipios fueron seleccionados por registrar las más altas tasas de deserción y repitencia escolar, pues casi llegaban al 50% de los niños inscritos en el ciclo escolar.

Aseguró que los niños que pierden el primer año "quedan marcados", son condenados a un futuro incierto. Ello frena el desarrollo social y económico de esta nación de casi 14 millones de habitantes con 30% de adultos analfabetos.



© UNESCO/Eduardo Barrios

Escuela primaria de Santa Teresita (Guatemala).

"El éxito del programa se debe al interés de los padres de familia y al apoyo de las autoridades", dice a su vez la directora del departamento de San Marcos, Olga Monterroso. "Estos niños ya no repiten el grado y dejan de ser parte del analfabetismo de Guatemala". Su región logró el primer lugar este año al "rescatar" al 82% de los 1.700 niños participantes en el proyecto, que involucró a seis municipios y 375 maestros.

Una de las cualidades de este novedoso proyecto es que motiva a los niños a continuar en las escuelas, algo que no sucede cuando reprueban, pues los padres prefieren enviar a los niños al campo y a las niñas a realizar labores domésticas, debido a las condiciones paupérrimas en que viven.

Oscar Ovando, director en el departamento de Petén, fronterizo con Belice y México, se mostró a su vez satisfecho por el alcance del programa, pues contribuyó a evitar la deserción y la repitencia del primer año.

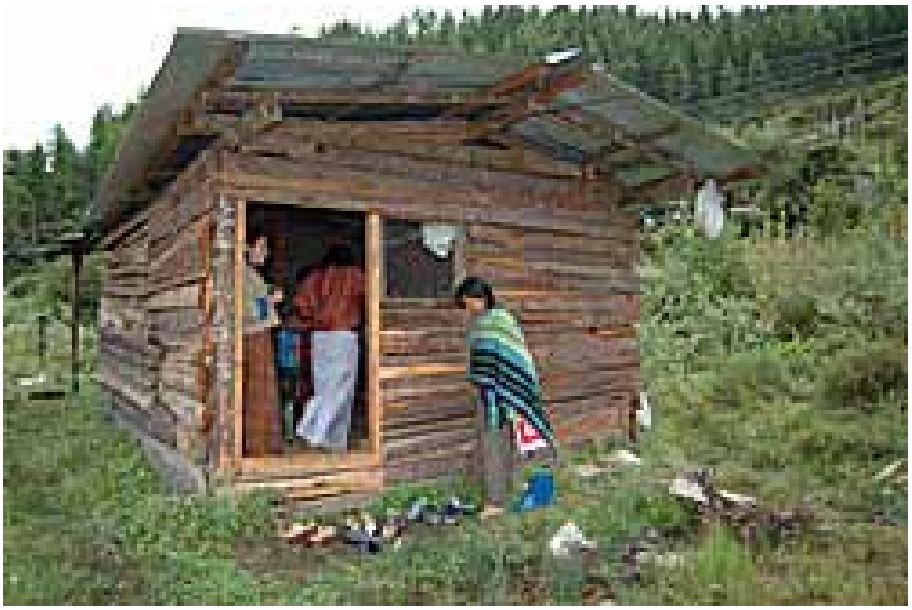
Incluso demandó la institucionalidad del proyecto, ya que el 14 de enero de 2008 tomará posesión, por un periodo de cuatro años, el nuevo presidente de Guatemala, el socialdemócrata Álvaro Colom.

Ovando explicó que de los 2.815 niños inscritos en escuelas del municipio de Sayaxche, un total de 775 fueron sometidos al programa y de ellos 175 lograron pasar al nivel superior. "Esto evidencia que la metodología que se implementa es efectiva", concluye. "Esto es muy importante, pues tener el primer grado puede ser para un niño la diferencia entre el éxito o el fracaso"..

Edgar Calderón,
periodistas guatemalteco.

EL ANALFABETISMO RESULTA MÁS CARO QUE LA ALFABETIZACIÓN

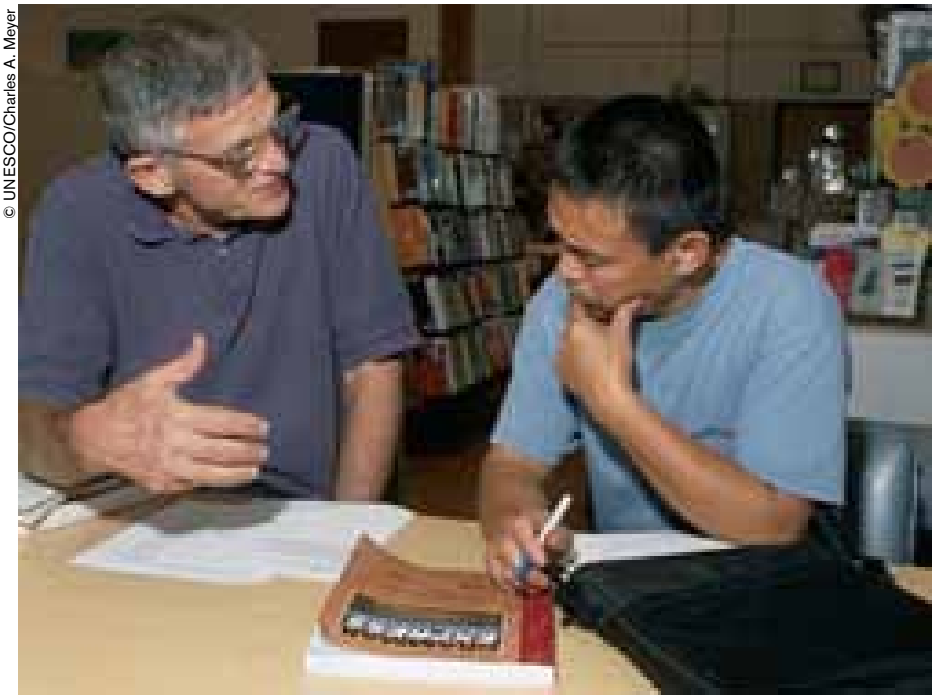
Teniendo en cuenta la importancia decisiva que reviste el contexto familiar, no se puede descuidar por completo la alfabetización de los adultos con la excusa de que ya se imparte educación a los niños. La alfabetización se ha identificado a menudo con la ejecución de campañas excepcionales de duración limitada, cuando en realidad exige la realización de inversiones regulares y prolongadas.


© UNESCO/Yannick Jooris

Escuela de adultos en Bután.

Al reducir el programa de la Educación para Todos (EPT) a la escolarización en la enseñanza primaria, la comunidad internacional de los donantes de ayuda no ha desempeñado un papel muy positivo. El Banco Mundial, concretamente, ha prodigado toda suerte de argumentos en contra de las inversiones en la alfabetización de los adultos. Nuestra época es muy distinta de la era inmediatamente posterior a la descolonización, cuando muchos países recién independizados hicieron de la alfabetización de los adultos una prioridad nacional.

Las prácticas del pasado son en parte culpables de esta situación, ya que debido a ellas la alfabetización se ha solido identificar


© UNESCO/Charles A. Meyer

"Proyecto Alfabetización" de la biblioteca pública de Watertown, Massachusetts, Estados Unidos.

con la ejecución de campañas excepcionales de duración limitada, cuando en realidad exige la realización de inversiones regulares y prolongadas. Los encargados de la elaboración de políticas fundamentan éstas en los datos nacionales, pese a que no se dispone de evaluaciones de buena calidad a nivel nacional.

En primer lugar, la prioridad de prioridades para los gobiernos es comprender la magnitud del problema. La reciente encuesta nacional sobre la alfabetización realizada en Kenya constituye un ejemplo excelente. Esa encuesta ha recurrido a pruebas directas para medir la alfabetización de los adultos y ha clasificado los resultados con arreglo a una escala, llegando a la conclusión de que los problemas en este ámbito son mucho mayores de lo que se pensaba. El descubrimiento de esta situación ha incitado al gobierno a adoptar nuevas medidas para impulsar la alfabetización de los adultos.

En segundo lugar, es necesario formar con urgencia profesionales calificados en número suficiente para trabajar en este sector. En tercer lugar, se impone acopiar los documentos relativos a la trayectoria histórica de la alfabetización en el plano nacional, así como agrupar los componentes de los programas eficaces que han dado buenos resultados.

Una nueva dinámica

La función de los gobiernos consiste en integrar los distintos marcos de políticas y en galvanizar los recursos necesarios. Hoy en día, está ampliamente demostrado que los programas de alfabetización más eficaces son los realizados por toda una serie de organismos gubernamentales, en colaboración con organizaciones de la sociedad civil, y los ejecutados de forma descentralizada, a nivel local, para que la enseñanza impartida esté en consonancia con las necesidades esenciales de los educandos.

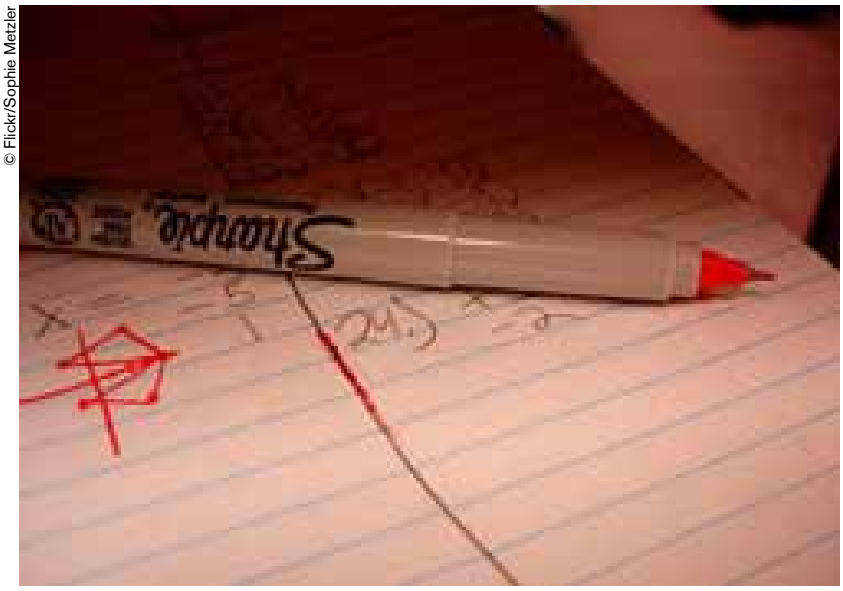
El año pasado se ha creado una nueva dinámica en torno al Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. Varios países importantes del continente africano –por ejemplo, Kenya, Nigeria y Sudáfrica– han vuelto a tomar en serio el problema de la alfabetización. Brasil está llevando a cabo una labor sumamente interesante en este ámbito. Los donantes de ayuda tienen que mostrar claramente si están o no decididos a apoyar la alfabetización de los adultos. Si no se quiere que los gobiernos sigan desatendiendo la alfabetización de los adultos, es necesario presionar a los donantes para que presten ayuda a los países cuyos planes nacionales de educación integran la alfabetización entre sus diferentes componentes, tal como se ha hecho en el marco de la Iniciativa de Financiación Acelerada con la aprobación del plan de Benin, que comprende la lucha contra el analfabetismo de la población adulta.

El analfabetismo de los adultos representa un costo inmenso. No se puede dejar en el más total abandono a generaciones enteras de adultos, so pretexto de que ya se hace bastante tratando de conseguir el acceso universal a la educación de la próxima generación de niños. Todos los trabajos de investigación señalan la enorme importancia del contexto familiar para la educación. Está demostrado que los niños de padres analfabetos tropiezan con dificultades en la escuela, mientras que en los hogares donde la madre sabe leer y escribir todos los miembros de la familia ven facilitadas su autonomía y sus posibilidades de aprendizaje. La alfabetización de los adultos es el aglutinante invisible que se necesita para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

David Archer,
responsable de educación internacional de Ayuda en Acción, organización no gubernamental de ayuda al desarrollo mediante la educación –
y **Cynthia Guttman** (UNESCO).

Los libros de matemáticas, ¿tratan igual a los niños y niñas? No es tan seguro, según un estudio realizado por Sylvie Cromer, profesora de la universidad de Lille, en Francia Ayudada por un grupo de universitarios africanos, examinó los libros de primaria de varios países de la región. Resultado: la presencia de niñas va desapareciendo en los libros para niños mayores.

LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS EN LOS LIBROS DE MATEMÁTICAS: ¿UNA ECUACIÓN IMPOSIBLE?



© Flickr/Sophie Metzler

Los libros de texto no siempre son neutrales desde el punto de vista de la igualdad entre los sexos.

Entrevista realizada por Agnès Bardon, El Correo de la UNESCO.

¿De qué trata el estudio?

Es el fruto de un trabajo científico que realizamos en el marco de la Red Internacional de Investigación sobre las Representaciones Sexuadas en los Libros de Texto y en varios seminarios regionales, realizados por la UNESCO en varios países africanos. Universitarios de Côte d'Ivoire, Camerún, Togo y Senegal se presentaron voluntariamente para examinar los libros de matemáticas que se utilizan en esos países para todo el ciclo de primaria, que es de seis años en total. Se trata de una iniciativa original, porque, hasta ahora, el estudio de las representaciones en los manuales escolares se había hecho sobre todo con los libros de historia o de lengua. Escogimos examinar los libros de matemáticas porque en general se considera que la ciencia es neutral y abstracta, así que nos pareció interesante ver si era o no tan poco sexista como se suele créer. Además, las ciencias suelen atraer más a los varones que a las niñas. Y, aunque este tipo de estudios suelen ser cualitativos, aquí escogimos adoptar un enfoque cuantitativo, es decir, no sólo examinamos las situaciones o las ilustraciones, sino que contabilizamos también cada aparición sexuada en estos libros de texto. Logramos un censo exhaustivo y un corpus muy sólido.

¿Y qué resultados encontraron?

En primer lugar, que no son libros de texto neutrales desde el punto de vista de la igualdad entre los sexos. Utilizan ejemplos de la vida cotidiana que suelen basarse en representaciones sexistas. Por ejemplo, para enseñar a calcular utilizan a una madre que va al mercado con un número determinado de huevos en la cesta, o un niño que recorre tantos kilómetros a pie. Lo más notable es que los personajes que intervienen en los libros destinados a los más pequeños son muy a menudo niños. En estos niveles de enseñanza la igualdad es casi total: aparecen casi tantos niños como niñas. Pero en los cursos superiores, los ejemplos son cada vez más con adultos. Y, cuando se representa a adultos, casi siempre se escoge a hombres. El exceso de representaciones masculina alcanza 67,6% en Camerún y 76,4% en Togo. Es decir, que cuanto más se avanza de nivel, más se impone la figura masculina y mayor es el déficit de personajes femeninos.

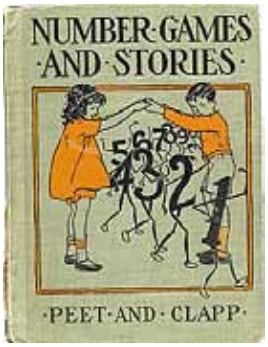
¿La diferencia es únicamente cuantitativa?

No, la figura masculina y la figura femenina tampoco están tratadas del mismo modo. Así, una de cada dos veces, cuando aparece un hombre,



© Flickr

La figura masculina predomina en la mayor parte de los manuales escolares.



© DR

En este libro de texto antiguo la figura femenina y masculina reciben el mismo trato.

se le designa por su profesión. En cambio, a la mujer se la identifica por un lazo familiar: es madre, hermana o hija de alguien. Si se la designa por su profesión, se trata en general de un oficio del sector informal: vende la producción del huerto familiar pero no es vendedora. Además, a las niñas se las representa a menudo en situaciones de pasividad. Recuerdo la cubierta de un manual en la que figuraban un niño y una niña en la escuela: el niño estaba escribiendo en la pizarra y la niña se limitaba a pasarle una regla. En sí, no hay nada sorprendente en ello; estamos lejos de los estereotipos sexistas que había en los libros de texto de hace treinta años. Pero, con todo, los estereotipos no han desaparecido, sólo que se han vuelto más sutiles.

¿Este tipo de representaciones tiene consecuencias reales en los alumnos?

A pesar de la competencia del material multimedia, los libros de texto siguen siendo una herramienta pedagógica fundamental en todas las sociedades. Son un vector de transmisión importante de conocimientos, pero también de valores. Esto es particularmente cierto en los países en desarrollo, donde los libros son caros y, por lo tanto, los de texto se utilizan muchísimo en el aula. Por eso es particularmente importante que transmitan imágenes de igualdad, porque tienen un gran poder para legitimar las cosas. Y una niña no puede sentirse legitimada en su aspiración a saber matemáticas si este saber aparece reservado a los varones.

Más de la mitad de los habitantes de los barrios pobres en las ciudades de Bangladesh son niños: casi 15 millones de niños y niñas, de los cuales 8 millones tienen que trabajar para ayudar a sus familias a sobrevivir. Con un costo de 35 dólares por niño, el gobierno de ese país ha iniciado un proyecto educativo dirigido a los niños que trabajan, dándoles una oportunidad para cambiar de vida.

LOS NIÑOS INVISIBLES DE BANGLADESH

Desde que tenía nueve años, el pequeño Hosneara alzaba todos los días un pesado martillo para romper ladrillos. Ahora tiene doce. Pero su vida cambió hace dos años, cuando comenzó a pasar dos horas diarias en un centro de aprendizaje cercano a su casa, en uno de los barrios más pobres de Dhaka, en Bangladesh. “Antes, mi jefe me engañaba, pero ahora ya no puede porque he aprendido a contar”, dice con orgullo. Farzana, empleada doméstica de once años, está igualmente orgullosa de poder contar el cambio que recibe en la tienda de comestibles. Y Al-Amin, que tiene once años, está feliz de haber escapado de un trabajo muy pesado en una fábrica para poder ayudar a su padre a abrir un pequeño negocio que ofrece servicio de teléfono y de fax –él también recibió su educación básica en un centro de aprendizaje cercano al barrio pobre donde vive.


© UNESCO/L. Iglesias

En Bangladesh hay casi ocho millones de niños trabajadores.

Estos son apenas tres ejemplos tomados entre miles de niños, difícilmente accesibles, que se han beneficiado del Proyecto de educación básica para niños trabajadores de las zonas suburbanas (BEHTRUWC, por sus siglas en inglés). Sostenido por UNICEF y administrado por la Oficina de educación informal del gobierno de Bangladesh, el proyecto comenzó en 1997 y su primera fase terminó

en junio de 2004. Actualmente se encuentra en su segunda fase, que concluirá en 2009. El proyecto trata de ofrecer a los niños trabajadores de Bangladesh, que son muy vulnerables, una educación primaria básica sin que tengan que dejar de trabajar. A pesar de que la erradicación del trabajo infantil es el objetivo final, el proyecto reconoce que todavía no es factible eliminar este problema en un país donde alrededor de 7,9 millones de niños tienen que trabajar para ayudar a sus familias a sobrevivir.

Estos niños son "difícilmente accesibles" porque muchos de ellos trabajan de modo invisible, detrás de puertas cerradas. Con frecuencia son trabajadores domésticos en casas particulares, o realizan extenuantes trabajos en pequeñas fábricas no reglamentadas, donde son a menudo explotados. "Tenemos la esperanza de preparar a los niños para que puedan optar a mejores opciones de vida una vez que tengan una educación básica", dice Shamima Siddiky, quien da seguimiento al programa como especialista de educación de UNICEF en Dhaka.

Alrededor de 339.150 niños trabajadores de entre ocho y catorce años han frecuentado las Escuelas a la Orilla del Camino, como a veces se las llama, durante su primera fase. Para acogerlos, se han creado 11.550 en seis ciudades diferentes. Los cursos se dividen en dos turnos para acomodarse a los horarios de trabajo de los niños y tienen un máximo de treinta estudiantes por clase, a quienes se les entrega material pedagógico pero no se les pide que hagan tareas en casa.

Aprender un oficio

A partir de un estudio y una evaluación de la primera fase, en la segunda fase se incorporaron varios cambios estratégicos, explica Siddiky. Se ha enfocado la atención en un grupo de niños más grandes, de entre diez y catorce años, que tienen menos posibilidades aún de reintegrarse a la educación formal. Alrededor de 200.000 de estos niños serán inscritos en 8.000 nuevos centros de aprendizaje para junio de 2008, de los cuales 3.310 operan ya. El curso de educación básica, que permite a los estudiantes adquirir un nivel equivalente a tercero de primaria, se ha extendido de dos años a cuarenta meses.

Este programa pone énfasis en la formación profesional. Durante la primera fase salieron graduados mil niños en Dhaka, Sylhet y Barisal, y en la segunda fase se beneficiarán 20.000 niños trabajadores mayores de trece años. El proyecto asistirá después a los niños que tomaron estos cursos con ofertas de trabajo o trabajo por cuenta propia, y le dará seguimiento a sus necesidades durante seis meses. Los estudiantes que no sean elegidos para tener capacitación profesional serán puestos en contacto con otros servicios por conducto de las organizaciones relevantes.


© UNESCO/L. Iglesias

Este niño puede tener un porvenir mejor por 35 dólares al año.

Un futuro por 35 dólares

Muchos centros de aprendizaje están cerca de los barrios más pobres que rodean las ciudades, donde existe una concentración de niños trabajadores que carecen de los servicios más elementales y no tienen manera de acceder a las escuelas. Alrededor de una quinta parte de la población de Bangladesh, que asciende a 140 millones de personas, vive en áreas urbanas: más o menos 28,8 millones de personas. Los niños representan alrededor de 56% de los habitantes de los barrios pobres –casi 15 millones de niños y niñas.

"Nuestra tarea principal es identificar a los niños, para luego motivarlos a que vayan a las clases", dice Siddiky. "Es muy importante involucrar a la comunidad en este esfuerzo, hacer que los maestros, los padres de familia y los patrones trabajen juntos para asegurar un futuro mejor para los niños". El programa incluye un curso de un mes de formación para los maestros, que son reclutados dentro de la comunidad y mantienen contacto con los patronos y padres de familia de la localidad.

"La mayoría de los maestros son mujeres, que tienen más facilidad para atraer a clase a las niñas y acercarse a los padres de familia", dice Reazul Quader, secretario adjunto y director del proyecto de BEHTRUWC. Como parte de una estrategia de género, los centros de aprendizaje tratan de que 60% de las plazas estén cubiertas por niñas, que son especialmente vulnerables a la violencia y la explotación.

"Hasta ahora, el proyecto funciona bien", dice Quader, "aunque uno de los principales problemas que tenemos que enfrentar es el de una tasa muy alta de deserción, que acaba de aumentar de 20% a 30%". Quader explica que esto se debe esencialmente a que los habitantes de los barrios pobres son con frecuencia expulsados de sus casas por agencias del gobierno, por lo que tienen que buscar un nuevo hogar cada dos o tres meses. "El gobierno ha decidido que no habrá más desalojos, para mejorar así la asistencia a clases", dice. "Los niños realmente desean venir a los centros de aprendizaje, pues saben que la educación mejorará sus vidas".

Hasta este momento, el proyecto ha tenido un costo de 39,5 millones de dólares, es decir 35 dólares por niño cada año. Los principales donantes son los gobiernos de Suecia y Canadá.

Shiraz Sidhva,
periodista india.

Educación de las niñas: Yemen da ejemplo

Yemen hace esfuerzos considerables para atraer a las niñas a las aulas. Reportaje fotográfico realizado por la estadounidense Linda Shen (nacida en Shanghai, China, en 1969) en la escuela elemental de Attabari, en Saná..


© UNESCO/Linda Shen

Una alumna lee en el encerado: “Tariq se lava los dientes”.

• A finales de los años noventa, unas 2.000 docentes recibieron una formación en las zonas rurales. Ahora dan ejemplo a las niñas, incitándolas a terminar el secundario antes de casarse.

• Yemen es un país pobre, con una sociedad tradicional y una de las tasas de escolarización de niñas más bajas del mundo.

• Desde 2006, en colaboración con el sector privado y con el UNICEF, el gobierno lleva a cabo una campaña de escolarización de niñas con vistas a lograr el objetivo de la paridad de sexos en la escuela. Esta iniciativa recibe el nombre de Business Partnership for Girls Education. *(Fuente: UNICEF)*


© UNESCO/Linda Shen

Niños y niñas en el patio de la escuela.


© UNESCO/Linda Shen

Muchas niñas de zonas rurales tienen pocas posibilidades de ir a la escuela.

Objetivos de Dakar: dónde estamos

En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (Senegal) en el año 2000, gobiernos, organizaciones, organismos, grupos y asociaciones se comprometieron a alcanzar en 2015 los seis objetivos de la Educación para Todos. ¿Qué novedades se han registrado desde entonces con respecto a cada uno de ellos?

1. Extender y mejorar la atención y educación de la primera infancia

Aunque las tasas de mortalidad infantil han disminuido, la mayoría de los países no adoptan las medidas necesarias para proporcionar atención y educación a los niños menores de tres años.

La prestación de servicios de enseñanza preescolar a los niños de tres años y más ha mejorado, pero sigue siendo muy escasa en el África Subsahariana y los Estados Árabes.

2. Velar por que todos los niños tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad

El acceso a la enseñanza primaria y la escolarización en este nivel de enseñanza han aumentado muy considerablemente desde el Foro de Dakar. El número de niños sin escolarizar disminuyó de 96 a 72 millones entre 1999 y 2005.

Veintitrés países que en el año 2000 carecían de disposiciones legales relativas a la obligatoriedad de la enseñanza primaria, la han instaurado desde entonces. Hoy en día, el 95% de los 203 países y territorios estudiados cuentan con leyes que imponen la enseñanza obligatoria.

La tasa neta total de escolarización en primaria aumentó de 83% a 87% entre 1999 y 2005. El número de niños escolarizados aumentó con mayor rapidez en el África Subsahariana (23%) y Asia Meridional y Occidental (11%). Entre 1999 y 2005, el número de niños sin escolarizar se redujo en 24 millones y pasó a ser de 72 millones. El 37% del conjunto de los niños sin escolarizar se concentra en 35 Estados frágiles.

A pesar del aumento global de la escolarización, subsisten disparidades nacionales entre las regiones, las provincias y los Estados federados, así como entre las zonas rurales y urbanas. Los niños pertenecientes a poblaciones indígenas se ven sistemáticamente desaventajados, así como los de medios sociales pobres, los discapacitados y los que viven en barriadas urbanas miserables. Si persisten las actuales tendencias, 58 países, sobre un total de 86 que todavía no han logrado la universalización de la enseñanza primaria, no podrán conseguir este objetivo de aquí a 2015.

3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos

Este objetivo de la EPT se ha descuidado considerablemente, debido en parte a la dificultad para definirlo y efectuar el seguimiento correspondiente. Muchos jóvenes y adultos adquieren competencias por medios de educación informal, o gracias a programas muy variados de educación no formal que ofrecen alfabetización, cursos de equivalencia y formación destinada a adquirir competencias para la vida diaria y conseguir medios de subsistencia.

Las encuestas sobre los hogares muestran que la educación no formal constituye la vía principal para el aprendizaje de muchos jóvenes y adultos desfavorecidos en algunos de los países más pobres del mundo. No obstante, la financiación pública de los programas de educación no formal se sigue descuidando, aunque algunos gobiernos han elaborado recientemente marcos nacionales para ofrecer ese tipo de programas con mayor continuidad.

4. Aumentar los niveles de alfabetización de los adultos en 50%

La alfabetización de los adultos sigue constituyendo un grave problema a escala mundial. En el mundo hay 774 millones de adultos que carecen de competencias elementales en lectura, escritura y cálculo. Un 64% de ellos son mujeres y este porcentaje ha permanecido prácticamente inalterado desde principios del decenio de 1990. La vasta mayoría del 20% de la población adulta mundial a la que se sigue denegando el derecho a aprender a leer y a escribir se concentra en tres regiones: Asia Oriental, Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana. Si se exceptúa China, la mayoría de los países hicieron escasos progresos en la reducción del número absoluto de adultos analfabetos en el último decenio.

La tasa de alfabetización de los adultos en los países en desarrollo pasó del 68% al 77% entre el periodo 1985–1994 y el periodo 1995–2004. De los 101 países que todavía distan mucho de alcanzar la "alfabetización universal", 72 no conseguirán, de aquí a 2015, reducir a la mitad sus tasas de analfabetismo de adultos.

5. Suprimir las disparidades entre los sexos

Solamente 59 de los países sobre los que se dispone de datos habían logrado en 2005 la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria. Un 75% de los países han conseguido, o están a punto de conseguir, la paridad en primaria, y un 47% de ellos se acercan a este objetivo en la enseñanza secundaria. La participación y el aprovechamiento escolar insuficientes de los varones en la enseñanza secundaria constituyen un motivo de preocupación creciente.

Tan sólo 18 países de los 113 que no lograron alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos en primaria y secundaria en 2005 tienen posibilidades de lograrla de aquí a 2015. La igualdad entre los sexos sigue siendo difícil de alcanzar. En efecto, las violencias sexuales, los entornos escolares inseguros y las instalaciones de saneamiento inadecuadas tienen una influencia desproporcionadamente negativa en la autoestima, la participación y la permanencia de las niñas en la escuela.

6. Mejorar la calidad de la educación

Las tasas de supervivencia en el último grado de primaria mejoraron entre 1999 y 2004 en la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos. Sin embargo, siguieron situándose a un nivel bajo en el África Subsahariana (tasa media de 63%) y en Asia Meridional y Occidental (79%). Los sistemas educativos de muchos países del mundo se caracterizan por los resultados relativamente insuficientes y desiguales obtenidos en el aprendizaje de la lengua y las matemáticas.

En muchos países en desarrollo y Estados frágiles son muy comunes las aulas atestadas de alumnos y en estado ruinoso, así como la escasez de libros de texto y la insuficiencia del tiempo lectivo. La proporción alumnos/docente ha aumentado en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental desde 1999. De aquí a 2015 se necesitarán 18 millones de maestros suplementarios en todo el mundo para alcanzar el objetivo de la universalización de la enseñanza primaria.

Muchos gobiernos están contratando a maestros interinos para ahorrar en los costos y aumentar rápidamente el número de docentes, pero allí donde esos maestros no reciben una formación adecuada y no gozan de condiciones de trabajo apropiadas, este modo de proceder podría tener en el futuro repercusiones negativas en la calidad de la educación.

Extractos del "Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo" 2008.

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة
للتربيـة والعلم والثقافة

联合国教育、
科学及文化组织

El Correo de la UNESCO es una publicación
de la Organización de las Naciones Unidas para
la Educación, la Ciencia y la Cultura.
7, place de Fontenoy
75352 París 07 SP –Francia
http://www.unesco.org/es/courier

Información y derechos de reproducción
f.ryan@unesco.org
+ 33 (0)1 45 68 15 88

Director
Saturnino Muñoz Gómez

Redactora jefe
Jasmina Šopova - j.sopova@unesco.org

Redacción

Edición árabe
Bassam Mansur con la asistencia de Zaina Dufour

Edición china
Weiny Cauhape

Edición española
Lucía Iglesias Kuntz

Edición francesa
Agnès Bardon

Edición inglesa
Ariane Bailey

Edición rusa
Katerina Markelova

Photos
Fiona Ryan - f.ryan@unesco.org

Maqueta PDF
Gilbert Franchi

Plateforma web
Stephen Roberts, Fabienne Kouadio, Chakir Piro

Los artículos se pueden reproducir, siempre y cuando se cite al autor, se incluya la mención "Reproducido del Correo de la UNESCO", se precise la fecha y la fuente : http://www.unesco.org/es/courier

Los artículos expresan la opinión de sus autores, que no es necesariamente la de la UNESCO.

Las fotos que son propiedad de la UNESCO se pueden reproducir con la mención © Unesco, acompañada del nombre del fotógrafo. Para las fotos de alta resolución, diríjanse al Fotobanco: www.photobank@unesco.org

Las fronteras de los mapas no suponen un reconocimiento oficial por parte de la UNESCO o de las Naciones Unidas, como tampoco los nombres de los países o territorios mencionados.