

Resumen del Informe

La Educación para Todos
**¿VA EL MUNDO POR
EL BUEN CAMINO?**

La Educación para Todos: ¿VA EL MUNDO POR EL BUEN CAMINO?

Resumen del Informe

Las designaciones utilizadas y la presentación del material en esta publicación no suponen la expresión de ninguna opinión por parte de la Secretaría de la UNESCO acerca de la condición jurídica de ningún país, territorio, ciudad o zona, ni sobre sus autoridades, así como tampoco a propósito de la delimitación de sus límites o fronteras.

“Los análisis y recomendaciones de política del informe no corresponden forzosamente al parecer de la UNESCO. Este informe es una publicación independiente encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional y es fruto de un esfuerzo de colaboración de los miembros del equipo que lo ha redactado y de otras muchas personas, organizaciones, instituciones y gobiernos. La responsabilidad general de las opiniones y pareceres expresados en el informe corresponde a su director.”

Equipo encargado del Informe en el mundo de Seguimiento de la EPT

Director

Christopher Colclough

Steve Packer (Co-Director),

Simon Ellis (Coordinador, EPT Observatorio, IEU),

Jan Van Ravens, Ulrika Pepler Barry, Nicole Bella,

Valerie Djioze, Hilaire Mputu, Carlos Aggio,

Mariana Cifuentes-Montoya, Pascale Pinceau,

Delphine Nsengimana

Para más información, diríjase a:

Director del Informe de Seguimiento
de la EPT en el mundo

c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy

75352 París 07, Francia

www.unesco.org/education/efa

e-mail: c.guttman@unesco.org

Tel.: +33 1 45 68 21 28

Fax: +33 1 45 68 56 27

ED-2003/WS/27

Publicado en 2002 por la Organización de las Naciones
Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP

Diseño gráfico de Sylvaine Baeyens

Gráficos de Visit-Graph

Impreso por Graphoprint, París

ISBN 92-3-103880-X

©UNESCO 2002

Impreso en Francia

Prefacio

El objetivo de dotar a todos los niños, jóvenes y adultos del mundo de un nivel básico de instrucción escolar ha entusiasmado a todos los países. Fue un resultado capital de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, y fue ratificado en una serie de reuniones en la cumbre que tuvieron lugar a lo largo del decenio siguiente. Esta meta fue reformulada como uno de los seis objetivos principales del Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en abril de 2000, dos de los cuales fueron adoptados como Objetivos de Desarrollo del milenio ese mismo año. En virtud de estas decisiones, se reconoció que la enseñanza básica es parte esencial de la estrategia mundial para disminuir a la mitad la pobreza existente en el mundo en menos de una generación.

En el Foro de Dakar, una nueva resolución dejó claro que todas las partes deberían rendir cuentas de cómo van cumpliendo los compromisos que han asumido. Los gobiernos nacionales convinieron en consagrarse a alcanzar los objetivos mencionados y los organismos internacionales prometieron que ningún país que hubiese asumido esos compromisos dejaría de poder cumplirlos por falta de recursos. Uno de los instrumentos apropiados para una mayor rendición de cuentas respecto de la puesta en práctica de esas promesas fue la creación del informe mundial de seguimiento de la EPT.

Este informe ha sido elaborado por un equipo internacional independiente situado en la UNESCO. Aunque se le encargó la realización de esta labor en julio de 2002, el equipo no empezó a trabajar con todos sus miembros hasta principios de septiembre y, por consiguiente, la preparación del presente informe ha topado con graves limitaciones de tiempo. En las ediciones anuales de los próximos años se establecerán ciclos de preparación más largos, de 12 a 18 meses. En el informe se consignan los progresos alcanzados con respecto a los seis objetivos de Dakar, se pone de relieve qué políticas y estrategias son eficaces, se alerta a la comunidad mundial sobre los problemas que están surgiendo en cuanto a la acción y a la cooperación y, basándose en los datos más recientes, se sitúa la reforma en un marco innovador.

Los objetivos de la EPT tienen una importancia enorme. Si no se progresa de manera constante y firme hacia su logro, no cabe decir que se esté produciendo un verdadero desarrollo. El informe muestra que la tarea a que se enfrentan todos los países del mundo sigue siendo considerable. Aunque está en curso la debida planificación, es menester reforzarla. El empeño de los gobiernos y la sociedad civil de los países es esencial para alcanzar los objetivos, pero también deben tenerse en cuenta, por ser fundamentales, los costos y los recursos. Aunque la mayoría de los países podrán sufragar estos costos y allegar los recursos necesarios, el informe muestra que una minoría importante no lo conseguirá si persisten las pautas actuales. Ante esta situación, la comunidad internacional todavía no ha dado muestras suficientes de su propio empeño. A pesar de las grandes promesas formuladas, la asistencia efectivamente prestada (tanto en general como para la educación) en el decenio de 1990 es motivo de desilusión y preocupación. Desde Dakar, la cuestión de la educación, en particular la educación básica, ha cobrado nueva importancia en las actividades internacionales, pero queda mucho por hacer para que las corrientes de asistencia sean suficientes y oportunas y estén bien orientadas. En el futuro, habrá que actuar de manera distinta a como se ha hecho hasta ahora para asumir nuestras responsabilidades conjuntas y alcanzar los objetivos de la EPT. Este informe es el primero de una serie de nuevo cuño que, estoy seguro de ello, nos ayudará a alcanzar esos objetivos.



Koichiro Matsuura
Director General UNESCO

Informe resumido

El presente informe tiene por tema las oportunidades de aprender. Su finalidad primordial es evaluar en qué medida los beneficios que la educación comporta están llegando a todos los niños, jóvenes y adultos del mundo y si se están cumpliendo los compromisos asumidos hace dos años, en abril de 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. A la pregunta del título -si el mundo va por buen camino para alcanzar la Educación para Todos (EPT) en el año 2015- se da en él una respuesta provisional.

El Foro Mundial sobre la Educación (2000) estableció seis objetivos en el terreno de la EPT que se consideró que eran esenciales, alcanzables y asequibles a condición de que se pusiese en ellos un empeño y una resolución internacionales realmente firmes. En el Marco de Acción de Dakar se declara que, a más tardar el año 2015, todos los niños en edad de cursar estudios primarios deberían gozar de una escolarización gratuita de calidad aceptable y se tendría que haber eliminado las disparidades de escolarización entre los niños y las niñas. El porcentaje de adultos analfabetos tendría que haber disminuido en un 50%, deberían haber aumentado enormemente las posibilidades de atención y educación de la primera infancia y las de aprender de jóvenes y adultos y tendrían que haber mejorado todos los aspectos de la calidad de la enseñanza. Ese mismo año, se establecieron los Objetivos de Desarrollo del milenio, dos de los cuales -la enseñanza primaria universal y la eliminación de las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria- fueron considerados esenciales para acabar con la pobreza extrema.

En este Informe resumido se reseñan los principales resultados consignados en el Informe de 2002. El Informe completo puede pedirse a la UNESCO o consult en www.unesco.org/education/efa.

Este informe consta de seis partes. El Capítulo 1 reafirma por qué tiene tantísima importancia la Educación para Todos. En el Capítulo 2 se actualizan los datos que nos permiten comprender los avances alcanzados en cuanto al logro de los seis objetivos de la EPT y las perspectivas existentes de llegar a ellos. El Capítulo 3 examina la respuesta internacional al llamamiento a que se elabore y ponga en práctica Planes de Acción Nacionales de Educación para Todos, la intervención de la sociedad civil en la planificación y si se está haciendo frente debidamente a los desafíos concretos del VIH/SIDA y los conflictos y las situaciones de emergencia. En el Capítulo 4 se valoran los costos que entrañará alcanzar los objetivos de la EPT y la existencia de los recursos necesarios para ello. El Capítulo 5 analiza si se está cumpliendo los compromisos asumidos en Dakar y posteriormente y, en caso de que así sea, de qué maneras. Por último, en el Capítulo 6 varias de esas pistas se utilizan como punto de partida para prever el futuro y determinar qué posibilidades hay de mantener el impulso dado por el Foro Mundial sobre la Educación.

El informe se basa en los datos recogidos en el anexo estadístico y de un amplio abanico de otras fuentes. Estos datos son fundamentales para determinar si se está progresando, detectar

Recuadro 1. Objetivos del desarrollo del milenio referentes a la educación

Objetivo 2. Lograr la enseñanza primaria universal

Meta 3. Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

Objetivo 3. Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer

Meta 4. Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes del fin del año 2015.

Fuente: Asamblea General de las Naciones Unidas, documento A/56/326, 6 de septiembre de 2001.

Recuadro 2. Los seis objetivos de Dakar

7. Por consiguiente, nos comprometemos colectivamente a alcanzar los siguientes objetivos:

- extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- velar por que antes del año 2015 todos los niños y, sobre todo, las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos alfabetizados se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;
- mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Fuente: Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000, París, UNESCO, 2000, párrafo 7.

las lagunas graves de que adolecen nuestros conocimientos y calcular las pautas anteriores y las perspectivas. Ahora bien, al preparar el informe han aparecido grandes carencias en nuestros conocimientos. Por ejemplo, nos faltan datos acerca de la matriculación neta en enseñanza primaria de bastante más de 70 países y apenas se ha desarrollado el análisis comparado de las políticas y los planes de educación, a lo que se suma el que la base de datos sobre la ayuda a la educación sigue plagada de problemas conceptuales e insuficiencias de las informaciones transmitidas. Aunque todavía es posible llegar a formular juicios bien fundados, para mejorar la labor de supervisión harán falta más inversiones en el acopio y el análisis de datos y en investigaciones y evaluaciones de las políticas.

Parte 1. La “Educación para Todos” es desarrollo

©UNESCO/Jean Mohr



Allá donde se garantiza el derecho a la educación, mejora el acceso de la gente a otros derechos y su disfrute de ellos.

El valor intrínseco de la educación salta a la vista de quienes trabajan en pro de ella y de quienes se benefician de su difusión. Para aquellos a quienes no les queda más remedio que elegir entre prioridades, reformas y la asignación de recursos, sigue siendo importante defender con razones la importancia de la educación. ¿Son los seis objetivos de la EPT, uno por uno y en conjunto, realmente de suma importancia? A esta pregunta cabe dar las tres respuestas siguientes:

La educación en tanto que derecho humano

El derecho a la educación está enunciado claramente en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que reconoce el valor humano intrínseco de la educación, que descansa en sólidos cimientos morales y jurídicos. Conforme a esta visión, la educación es asimismo un instrumento indispensable para despejar y proteger otros derechos humanos instalando el andamiaje necesario para una buena salud, la libertad, la seguridad, el bienestar económico y la participación en la actividad social y política. Allá donde se garantiza el derecho a la educación, mejora el acceso de la gente a otros derechos y su disfrute de ellos.

En los últimos años ha cobrado fuerza el planteamiento de la educación a partir de los derechos humanos, gracias a lo cual es posible efectuar valoraciones comparadas del progreso de los distintos países en lo tocante a los compromisos internacionales, comprendidos los asumidos en Dakar. Hacer viable el derecho a la educación es un deber de los gobiernos y les obliga a plasmar sus compromisos internacionales en leyes de las que los ciudadanos puedan apelar. Si no existen las oportunas leyes, es difícil supervisar y hacer cumplir las obligaciones; por eso, para llevar a la práctica el *Marco de Acción de Dakar*, un elemento crítico es movilizar a las autoridades para que desarrollen y modernicen la legislación nacional.

La educación y las capacidades de los seres humanos

En los últimos 20 años, la reflexión acerca del desarrollo humano ha experimentado una mutación de importancia, impulsada principalmente por Amartya Sen: para corregir la estrechez de miras de considerar que el aumento de la renta per cápita es el indicador esencial del éxito de las políticas de desarrollo, ha surgido un nuevo marco que pone el acento en la medida en que se ha mejorado las capacidades de las personas y se ha ampliado sus posibilidades de elegir para gozar de las libertades que hacen que la vida tenga sentido

y merezca la pena. De estas libertades forman parte los derechos de acceso a los recursos, gracias a los cuales las personas pueden evitar enfermedades, sentir respeto por sí mismas, estar bien alimentadas, tener medios de subsistencia y sostener relaciones pacíficas.

Dentro de este marco, hay por lo menos tres razones que abonan la importancia de la educación: la primera es que las destrezas que la educación básica imparte, por ejemplo saber leer y escribir, son valiosas en sí mismas, en tanto que fruto esencial del desarrollo. La segunda, que la instrucción puede ayudar a eliminar otros rasgos más negativos de la vida (por ejemplo, la enseñanza primaria gratuita y obligatoria disminuirá el trabajo infantil). La tercera, que la educación desempeña una función de primer orden acreciendo la autonomía de quienes adolecen de múltiples desventajas (por ejemplo, las mujeres que han recibido instrucción pueden sobrevivir mejor y más tiempo). Definida de este modo, la educación que es universal, impartida a todos, sean cuales fueren su clase, su casta o su sexo, es un potente instrumento para derribar los obstáculos sociales y económicos existentes en el seno de la sociedad y esencial para realizar las libertades humanas.

La educación y otros objetivos del desarrollo

Si todo el mundo tiene derecho a la educación, y si su influencia en las capacidades de las personas forma parte de la manera en que entendemos el desarrollo, se sigue de ello que se debe universalizar un nivel básico de educación. Es algo evidente y que no tiene vuelta de hoja. Ahora bien, esta conclusión no responde sin más al interrogante de cuánta educación debe ser impartida universalmente y, si a decir verdad, no tenemos respuestas sencillas ni absolutas y al tratar de hallarlas deberemos tener muy en cuenta las situaciones de los diferentes países. Ello no obstante, ayuda el comprender las relaciones entre la educación y otros objetivos del desarrollo, sobre todo en cuanto a definir la educación como una actividad productiva.

A pesar de los muy diversos problemas metodológicos que surgen, existe una masa de pruebas que demuestran convincentemente que la escolarización mejora la productividad de los trabajadores autónomos del campo y las ciudades. Gran parte de los beneficios que la educación reporta se deben a la alfabetización, que necesita por lo menos cinco o seis años de enseñanza primaria de buena calidad a tiempo completo. Una buena enseñanza primaria también influye positivamente por cuanto hace disminuir las tasas de fertilidad, mejora la dieta y permite diagnosticar enfermedades antes y con más eficacia. El vínculo entre la alfabetización y la esperanza de vida es muy sólido. Los padres - las mujeres, sobre todo - con más años de estudios tienen hijos con mejor salud y que viven más tiempo. La constatación de estos hechos en la vida cotidiana pone de manifiesto las interconexiones que hay entre las diferentes partes del desarrollo humano y es un argumento muy persuasivo para invertir en educación. Además, una nueva generación de modelos de crecimiento económico atribuye a los recursos humanos un lugar central en el aumento del rendimiento del desarrollo.

Un trío convincente de argumentos

Los derechos, las libertades y los beneficios del desarrollo constituyen un poderoso trío de argumentos a favor de la Educación para Todos. Aunados, demuestran que existe una identidad radical entre la EPT y el desarrollo y que cada uno de los objetivos de la EPT encierra posibilidades propias de alcanzar otros. A los países se les plantea la tarea de reconocer la validez de estos argumentos, determinar sus prioridades políticas propias y fijar la ruta que seguirán para alcanzar todos los objetivos en materia de educación de la EPT y de la Declaración del Milenio.

Los derechos, las libertades y los beneficios del desarrollo constituyen un poderoso trío de argumentos a favor de la Educación para Todos.

Parte 2. El avance hacia los objetivos

© UNESCO/Vidal



Casi una tercera parte de los habitantes del planeta vive en países donde los objetivos de la EPT seguirán siendo un sueño a menos que se haga un esfuerzo energético y concertado.

¿Va el mundo por el buen camino?

Dos son los modos principales como podemos determinar el avance hacia la EPT. Lo prioritario es registrar e interpretar el progreso de los países empleando a modo de patrón cada uno de los objetivos de la EPT y, de ser posible, el conjunto de los seis objetivos. Ahora bien, importa igualmente examinar los medios empleados para alcanzarlos, esto es, las leyes, las políticas, los planes, los recursos, los programas y los niveles de la asistencia internacional, conforme a los compromisos de Dakar y demás acuerdos pertinentes.

El presente informe confirma una vez más el diagnóstico formulado por el Foro Mundial sobre la Educación de que casi una tercera parte de los habitantes del planeta vive en países en los que alcanzar los objetivos de la EPT sigue siendo un sueño y no una propuesta realista, a menos que se haga un esfuerzo enérgico y concertado. Los países de riesgo elevado se encuentran fundamentalmente en el Asia Meridional y Occidental, el África Subsahariana y entre los Estados Árabes y en África del Norte. Los populosos países de Asia Oriental y el Pacífico están haciendo algunos progresos, pero no llegarán a la EPT si no intensifican sus esfuerzos, y varios países de Europa Central y Oriental, con una acendrada tradición educativa, corren peligro de retroceder con respecto a metas que ya habían alcanzado.

Si analizamos conjuntamente los tres índices de escolarización neta en enseñanza primaria¹, los niveles de alfabetización de adultos y la paridad entre los sexos en la escolarización bruta en enseñanza primaria² basándonos en la distancia que falta para alcanzar cada uno de los objetivos empleando los datos más recientes, junto con una evaluación de las pautas y los niveles de progreso en el decenio de 1990, podemos extraer las siguientes conclusiones acerca de los 154 países de los que tenemos datos (Gráfico 1):

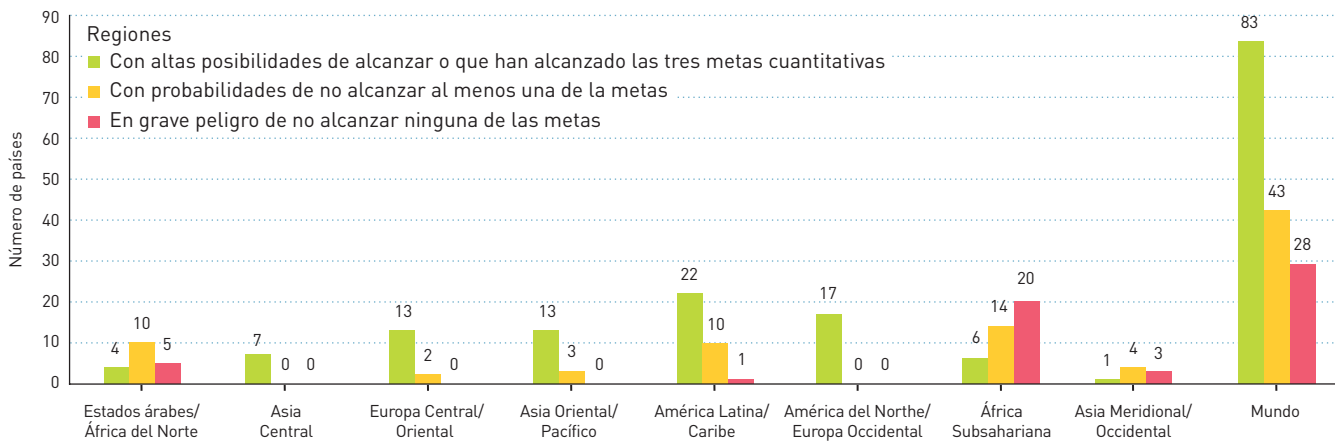
- 83 países ya han alcanzado los tres objetivos o tienen buenas posibilidades de hacerlo a más tardar en 2015.
- 43 países han hecho progresos en el decenio de 1990, pero es probable que no alcancen por lo menos un objetivo en 2015.
- 28 países corren grave riesgo de no alcanzar ninguno de los tres objetivos.

La primera de estas categorías representa el 32.4% de la población del mundo, comprendidos todos los países de América del Norte, Europa Occidental y Asia Central, el 87% de los países de Europa Central y Oriental, el 81% de los de Asia Oriental y el Pacífico y el 69% de los de América Latina y el Caribe. Cuatro países del E9³ forman parte del segundo grupo -Bangladesh, China, Egipto e Indonesia-, en los que vive el 35.8% de la población del mundo. El tercer grupo, el de riesgo elevado, está integrado fundamentalmente por países de África Subsahariana, aunque también comprende la India y el Pakistán. Abarca un poco más del 25% de la población del planeta. Allá es donde mayor es el reto de la EPT.

1. La tasa neta de escolarización (TNE) es el número de alumnos del grupo de edad oficial de escolarización expresado en porcentaje del total de la población de ese grupo de edad.

2. La tasa bruta de escolarización (TBE) expresa la escolarización total de alumnos en un curso, un ciclo o un nivel educativo, sea cual fuere su edad, en porcentaje de la población del correspondiente grupo de edad que puede estar escolarizada en un curso escolar determinado.

3. Los nueve países más poblados del mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán. En conjunto, contienen más del 50% de la población del planeta.

Gráfico 1. Evaluación del avance hacia las metas de Dakar, por región

Fuente: Informe de Seguimiento, Tabla 7.19.

La enseñanza primaria universal

Durante el periodo de dificultades económicas de los años 80, el índice de expansión de los sistemas escolares se redujo en comparación con los dos decenios precedentes. Sin embargo, en el decenio de 1990 se volvió a registrar un rápido aumento de las matriculaciones en Asia Meridional y Occidental, en los Estados Árabes y África del Norte y en América Latina y el Caribe, el crecimiento siguió siendo lento en África Subsahariana y Asia Central, y disminuyó en algunos países de Europa Central y Oriental. A finales del decenio, los países con TBE inferiores al 70% se concentraban en el África Subsahariana. Angola, Burkina Faso, Burundi, Eritrea, Guinea, Níger, Sierra Leona, Sudán y Tanzania comunicaron tasas de matriculación marcadamente bajas. En cambio, en 85 países de diversos lugares del mundo las TBE fueron superiores al 100%, por existir en ellos casos de matriculación tardía y porcentajes elevados de repetición de curso.

Según los datos de 1999, el año más reciente del que disponemos de estadísticas, hay unos 115.4 millones de niños en edad escolar que no cursan estudios escolares, el 56% de ellos niñas. Es decir, que apenas ha variado la cifra de 113 millones correspondiente a 1998, citada en Dakar. Cerca del 94% de esos niños vivían en países en desarrollo. En los países menos adelantados vivía un tercio del total y en el grupo

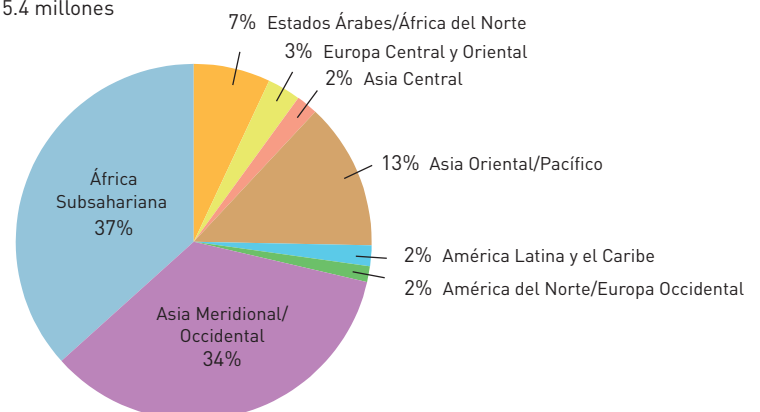
de países E9 el 49%. Poco más de una tercera parte de esos niños vivían en África Subsahariana, otro tercio en Asia Occidental y el 13% en Asia Oriental y el Pacífico (Gráfico 2).

En Europa Central y Oriental, cuyas economías están en fase de declive y en algunos de los cuales la erosión del capital social ha sido muy pronunciada, las TNE son sólo levemente superiores a las de los países en desarrollo, y son incluso inferiores en los países en transición. Ahora bien, los problemas más agudos de matriculación se dan en algunos Estados Árabes y en África Subsahariana. Dieciocho de los 25 países que han registrado TNE inferiores al 70% están en África Subsahariana.

El grupo de riesgo elevado está integrado fundamentalmente por países de África Subsahariana, aunque también comprende la India y Pakistán. Este abarca un poco más del 25% de la población del planeta. Allá es donde mayor es el reto de la EPT.

Gráfico 2. Niños no escolarizados: distribución por región (1999/2000)

Total: 115.4 millones



Fuente: Informe de Seguimiento, Anexo, Cuadro 13.

Tabla 1. Tendencias de la Tasa Bruta de Escolarización (TBE) a nivel de primaria, por sexo y región (1980 y 1999)

	Niñas	Niños	Índice de Paridad de Género
Mundial	93.1	105.5	0.88
	96.5	104.0	0.93
Países Industrializados	104.6	104.6	1.00
	101.5	102.5	0.99
Países Desarrollados	91.8	106.6	0.86
	96.2	104.7	0.92
Países en Transición	91.6	91.8	1.00
	90.1	91.4	0.99
Estados Árabes	70.8	89.7	0.79
	85.0	97.0	0.88
Asia Central	87.8	86.4	1.02
	88.0	89.0	0.99
Europa Central/Oriental	99.6	103.9	0.96
	92.6	96.1	0.96
Asia Oriental/Pacífico	113.5	119.9	0.95
	105.9	105.5	1.00
América Latina/Caribe	103.1	105.4	0.98
	124.5	127.5	0.98
América del Norte/Europa Occidental	105.3	105.4	1.00
	101.6	102.7	0.99
Asia Meridional/Occidental	78.4	104.2	0.75
	90.0	107.8	0.84
África Subsahariana	68.3	86.7	0.79
	76.3	86.0	0.89

*Las líneas sombreadas indican la TBE de 1990; las sombreadas son de 1999. Observatorio.

Uno de los criterios esenciales de la EPU es el logro de TNE próximas al 100%. Sólo los países con niveles elevados de matriculación de niños en la edad escolar oficial conseguirán alcanzar esta meta. Los sistemas que tienen un número elevado de matriculaciones por encima de la edad escolar oficial suelen tener tasas elevadas de abandono de los estudios antes del quinto curso. Los países, como Uganda y Guinea Ecuatorial, con tasas de supervivencia⁴ de 45% y 16% respectivamente, ilustran cómo los sistemas educativos con cantidades elevadas de ingresados mayores de la edad oficial tienen problemas para retener a los niños matriculados, situación que se da en especial entre las niñas. En cambio, países como Burkina Faso y Níger tienen tasas elevadas de supervivencia, pero en ellos sólo cursa estudios un pequeño porcentaje de los niños en edad de seguir estudios primarios.

4. La tasa de supervivencia es, en porcentaje, los alumnos de una cohorte que ingresan juntos en el primer curso de la enseñanza primaria y que llegan a determinado curso (p. ej., el quinto curso) o al último curso de un ciclo educativo repitiendo o no un curso.

5. Hemos utilizado los datos administrativos recogidos por el Instituto de Estadística de la UNESCO correspondientes al curso escolar iniciado en 1999 y los datos de la evaluación 2000 de la EPT.

6. El Índice de Paridad entre los Sexos es la relación entre las tasas de escolarización de los niños y las niñas. La paridad es 1.

¿Qué perspectivas hay de que alcancemos la EPU? El análisis de los datos referentes a la matriculación neta en 128 países⁵ muestra que 50 tienen TNE del 95% o más y puede decirse, pues, que han alcanzado la EPU. En cuanto a los otros 78 países, cabe formular cuatro hipótesis: aquellos que tienen TNE del 80% o más y que son capaces de sostener los progresos que estaban alcanzando en el decenio de 1990, hay buenas posibilidades de que alcancen la EPU. Ahora bien, 16 países que estaban progresando en ese decenio pero cuyas TNE son inferiores al 80% tienen escasas posibilidades de alcanzar esta meta. En cuanto a los 20 países que se alejaron de la meta en el decenio de 1990 a pesar de tener TNE superiores al 80%, tendrán que redoblar sus esfuerzos. Por último, 21 países se enfrentan a la tarea más difícil, pues tienen TNE inferiores al 80% y avanzan en una dirección que los aleja todavía más de la EPU.

La igualdad entre los sexos

En los años 1990, la escolarización de las niñas en la enseñanza primaria mejoró en todo el mundo. La tasa bruta de escolarización (TBE) de las niñas aumentó en tres puntos, del 93,1% en 1990 al 96,5% en 1999, mientras que en el mismo periodo la de los niños disminuyó del 105,5% al 104%. El Índice de Paridad entre los Sexos (IPS)⁶ mejoró en todas las regiones en casi los dos tercios de los 92 países de los que se dispone de datos, pero en términos generales permaneció por debajo de 0.9 y fue favorable a los niños en Asia Meridional y Occidental, los Estados Árabes y el África Subsahariana.

Si se considera que un Índice de Paridad entre los Sexos de entre 0.97 y 1.03 representa la eliminación de las disparidades entre los sexos, han logrado este objetivo 86 países de los 153 sobre los cuales disponemos de datos brutos desglosados relativos a la escolarización primaria. De los 67 restantes, sólo 18 tienen buenas posibilidades de alcanzarlo en 2015 (pero no en 2005), a juzgar por los progresos realizados en los años 1990 y su distancia relativa en 2000 del IPS que se proponen alcanzar. De los 49 restantes, apenas menos del 50% se encuentran en el África Subsahariana. Hay también algunos países de América Latina y el Caribe donde el IPS es favorable a las niñas.

Son menos fáciles de conseguir los datos desglosados por sexo relativos a la enseñanza secundaria. Los índices de participación de las niñas están aumentando, pero se sigue constatando que cuando hay grandes disparidades entre los sexos en la primaria, se amplifican en la secundaria; de ahí que algunos de los niveles de escolarización secundaria más bajos de niñas se registren en África Central y Occidental.

El objetivo fijado para 2005 es particularmente difícil de alcanzar. Sin embargo, existen políticas que pueden ejercer una influencia considerable a corto plazo en la escolarización y la retención escolar de las niñas. Se trata de cuestiones que serán uno de los temas centrales del informe mundial de seguimiento de 2003.

La alfabetización de los adultos

El significado de la alfabetización ha cambiado radicalmente desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien en 1990. Concebida ahora en plural (se habla de "alfabetizaciones") e integrada en una gran variedad de situaciones de la vida y de la subsistencia, la alfabetización difiere según la finalidad, el contexto, el uso, la escritura y el marco institucional de cada caso. Pero su evolución conceptual no ha ido a la par de la prioridad que se le concede en las políticas y la asignación de recursos, en parte debido a que muchos gobiernos consideran que la expansión de la enseñanza primaria es el principal medio de erradicar el analfabetismo.

No obstante, ha habido algunos progresos, aunque éstos han sido lentos, y se han registrado tasas de alfabetización más altas de hombres y mujeres de más de 15 años. De aproximadamente un 70% de adultos alfabetizados en 1980, el porcentaje aumentó a un 80% en 2000. En valores absolutos, los progresos son modestos: de los 870 millones de personas consideradas analfabetas en 1980, se pasó a 862 millones en 2000, lo cual refleja las elevadas tasas de crecimiento demográfico de los últimos 20 años. La diferencia entre los sexos es muy amplia y disminuye lentamente. Dos tercios de la población analfabeta son mujeres.

Se estima que en 2000, de las 862 millones de personas analfabetas, más de un tercio vivía en la India. China, Pakistán y Bangladesh representan juntos un 27% suplementario, lo cual significa que el 61% de las personas analfabetas viven en cuatro de los países más poblados del mundo. Basándose en las tendencias actuales, se estima que esos cuatro países tendrán una parte casi idéntica de los 800 millones de personas que está previsto que permanezcan analfabetas en 2015, suponiendo que no haya cambios en las políticas ni en los contextos.

Si el análisis se limita a la alfabetización de los jóvenes (entre 15 y 24 años de edad) y aun suponiendo una expansión de la enseñanza primaria, está previsto que en 2015 habrá 107 millones de jóvenes analfabetos (de los cuales 67 millones serán mujeres), frente a 140 millones en 2000 (86 millones de mujeres).

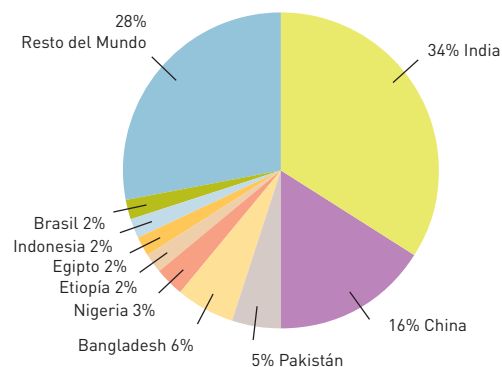
Basándose en un análisis de 97 países con tasas de alfabetización de adultos inferiores al 95% en 2000, se constata que 18 tienen buenas posibilidades de lograr el objetivo de Dakar a juzgar por el índice de progreso alcanzado en los años 1990. De los 79 restantes, 40 tienen tasas de alfabetización inferiores al 70% y, según los índices de progreso recientes, no lograrán el objetivo de Dakar. De esos países, 22 están en el África Subsahariana, 8 en los Estados árabes y África del Norte y 4 en Asia Meridional y Occidental.

El significado de la alfabetización ha cambiado radicalmente desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien en 1990.

Se estima que en 2000, de las 862 millones de personas analfabetas, más de un tercio vivía en la India.

Gráfico 3. Población adulta analfabeta (2000)

Total 2000: 862 millones



Fuente: Informe de Seguimiento, Anexo, Cuadro 2.

El próximo Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012) es una oportunidad importante de centrarse en la alfabetización y de mejorar su evaluación y seguimiento.

El próximo Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012) es una oportunidad importante de centrarse en la alfabetización y de mejorar su evaluación y seguimiento. Si se aplicaran criterios reconocidos internacionalmente, se lograría un gran adelanto en la evaluación de los progresos con respecto al objetivo convenido en Dakar.

La Atención y educación de la primera infancia

El alcance de la atención y educación de la primera infancia (AEPI) sigue siendo relativamente desconocido. Se trata de un ámbito de la educación muy diverso sobre el cual no tenemos buenos datos comparados ni indicadores ampliamente aceptados. Comprende prestaciones educacionales que van desde las escuelas preprimarias de los sistemas educativos nacionales, pasando por los parvularios y otros centros, donde la atención, el juego y la educación van de la mano, hasta actividades más informales, a menudo domésticas. La mayoría de las políticas de AEPI se centran en la difusión y el mejoramiento del acceso a la atención y educación preprimaria de los niños de tres años y más, y se basan en el conocimiento de que los resultados de la enseñanza primaria mejoran si la escolarización formal va precedida de un aprendizaje durante los primeros años de la vida. También hay pruebas de que el aprendizaje temprano aumenta las posibilidades de gozar de buena salud y de encontrar más tarde un trabajo, así como las de integración social.

Aunque se sigue identificando la AEPI sobre todo con quienes trabajan a tiempo completo en las zonas urbanas, cada vez se la considera más como un proceso de integración social de los niños desfavorecidos y sus madres. Cuando los recursos son escasos, lo más probable es que esta educación sea doméstica o comunitaria.

Partiendo de una base de datos limitada, que refleja principalmente los programas administrados por los gobiernos, resulta evidente que algunos países conceden alta prioridad a la AEPI en sus estrategias de educación. Un análisis de la matriculación en muy diversos programas de AEPI de 124 países en 1999-2000 muestra que hay 25 países con tasas brutas de escolarización superiores al 50%, 36 países con tasas inferiores al 20% y

otros 20 con tasas inferiores al 5%, los tres cuartos de los cuales se encuentran en el África Subsahariana.

Aunque hay indicios de que la AEPI va en aumento tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo, durante los años 1990 se registró una tendencia importante y preocupante, a saber, la disminución de las tasas de escolarización en Europa Central y Asia Central. Kazajstán tenía una TBE del 72,3% en 1990, pero del 11,4% en 1999; en Bulgaria disminuyó del 91,6% al 67,2% y en Georgia del 59% al 37%.

Las necesidades educativas de los jóvenes y los adultos

El objetivo de Dakar abarca una amplia gama de actividades educativas y está estrechamente vinculado con el objetivo de la alfabetización y la educación permanente de los adultos. No es posible obtener por ahora un cuadro general de la situación mundial, en parte debido a problemas conceptuales no resueltos. Si bien la naturaleza de la educación a lo largo de toda la vida quedó aclarada hace muchos años, se sigue debatiendo todavía el significado de las competencias elementales para la vida cotidiana. Además, las tipologías de los programas, los niveles de participación y las evaluaciones de los resultados de la enseñanza son limitados y se suelen referir a países en particular, lo cual es comprensible.

Sin embargo, tenemos cada vez más conocimientos sobre la enseñanza con miras a la obtención de medios de subsistencia duraderos y sobre la importancia de las aptitudes generales, como la capacidad de comunicar y de solucionar problemas. Se reconoce también mucho más abiertamente que es fundamental que los programas de educación de adultos y de enseñanza de competencias elementales para la vida cotidiana se basen en una demanda bien definida que corresponda al deseo de las personas de llevar vidas más gratificantes y productivas.

El seguimiento de este aspecto del Marco de Dakar exige un trabajo de análisis de los resultados de estudios temáticos, estudios sobre destinatarios y estudios sobre determinados países, a los cuales este informe se refiere muy brevemente.

Los resultados de la enseñanza primaria mejoran si la escolarización formal va precedida de un aprendizaje durante los primeros años de la vida.

La calidad de la educación

Este objetivo múltiple tiene por finalidad que se preste a la calidad de la educación la atención que muchos estiman que no recibió durante el decenio de 1990. Se trata de dar nuevo impulso y mayor peso a la promoción de la calidad de la educación, abarcando todos los objetivos de Dakar. Ahora bien, en la actualidad la capacidad de evaluar la calidad de la educación es muy reducida y dependemos en gran medida de sustitutos que distan de constituir una verdadera evaluación de los resultados de la educación, por lo que el presente informe se limita a una visión muy preliminar de la calidad de la enseñanza primaria.

Los niveles de inversión en la enseñanza primaria son una indicación parcial de la atención que se está prestando a la calidad de la educación. Si se comparan los niveles de los gastos actuales y las tasas de escolarización en la enseñanza primaria durante el periodo 1975-1999, se observa que las inversiones suplementarias en el África Subsahariana y en Asia Meridional y Occidental se han destinado principalmente a reforzar las tasas de escolarización, mientras que en América Latina y el Caribe, en Asia Oriental y el Pacífico, y en los Estados Árabes y África del Norte, los recursos suplementarios se gastaron en aumentar el gasto por alumno. En este segundo grupo de países, la proporción entre alumnos y docentes disminuyó y se estabilizó en 25 aproximadamente. En Asia Meridional y Occidental se observa una tendencia a la baja partiendo de aproximadamente 45, mientras que en el África Subsahariana esa tendencia a la baja se ha invertido y se alcanza ahora una proporción de 40 alumnos por docente. Estas cifras ocultan enormes variaciones entre países y dentro de ellos.

La buena calidad de la enseñanza primaria depende de que haya docentes bien formados, de los que hay una necesidad cada vez mayor. Las estimaciones del número de docentes suplementarios que se necesitarán en todo el mundo para lograr la enseñanza primaria universal para 2015 varían entre 15 y 35 millones. Se necesitan como mínimo 3 millones en el África Subsahariana. Ahora bien, el número de docentes que es posible emplear depende en parte de su costo, lo cual está supeditado a los niveles de sus sueldos. Si son demasiado elevados, la capacidad de contratarlos será menor y si son demasiado bajos, empeorarán el acceso, la equidad y la calidad de la docencia.

Los altos niveles de repetición y deserción escolar denotan bajos niveles de eficacia del sistema y de la calidad de la enseñanza. En más del 50% de los países del África Subsahariana, más de uno de cada 10 alumnos repite por lo menos un curso de primaria. Además, muchos estudios demuestran que los alumnos no aprenden con la repetición y siguen repitiendo curso o bien abandonan los estudios.

Estos y otros indicadores sobre los recursos y su aplicación son importantes, pero la investigación empírica comparada de los resultados de la educación (niveles, rendimiento y aprendizaje efectivo de los alumnos) está cobrando una creciente relevancia. Los estudios relativos a este último factor⁷ son los que constituyen la fuente más prometedora de información pertinente, en particular cuando responden a las dificultades de carácter político a las que se enfrentan los países interesados. Este tipo de indicios será decisivo para el seguimiento futuro de la calidad, no sólo en el sistema escolar propiamente dicho, sino en todo el espectro de la Educación para Todos.

En la actualidad la capacidad de evaluar la calidad de la educación es muy reducida y dependemos en gran medida de sustitutos que distan de constituir una verdadera evaluación de los resultados de la educación

7. Por ejemplo: Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia (TIMSS); Progress in Reading Literacy Study (PIRLS); Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ); Programa de Análisis de los Sistemas Educativos (PASEC); Evaluación de los Resultados Escolares (EA); Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA).

Parte 3.

La planificación de la Educación para Todos

© UNESCO/Vidal



Un proceso de planificación separado para la EPT, cuya legitimidad proviene del Foro Mundial sobre la Educación, corre el riesgo de duplicar los procesos existentes de planificación de la educación o de correr paralela a estos.

Los planes de acción nacionales relativos a la EPT

Si se esperaba que a raíz del Foro Mundial sobre la Educación se produjera para fines de 2002 una serie de planes de nacionales acción relativos a la EPT, finamente elaborados y globales, que sentaran las bases de un diálogo inmediato con los organismos internacionales con miras a la obtención de mejores niveles de financiación, ese objetivo no se ha alcanzado. Conforme a datos que hemos de tratar con la mayor circunspección, 22 países habrán terminado sus planes de acción nacionales relativos a la EPT a fines de este año, aunque no se trata forzosamente de planes adoptados por los gobiernos como base para determinar las asignaciones presupuestarias al sector de la educación, ni tampoco son necesariamente de carácter global.

Si seguimos una interpretación más amplia de la planificación de la EPT, según la cual los países están revisando sus documentos de estrategia de lucha contra la pobreza (DELP), entonces hay bastante más que decir acerca de un grupo de países mucho mayor.

En algunos casos, una planificación de la EPT hecha por separado, cuya legitimidad proviene del Foro Mundial sobre la Educación, corre el riesgo de duplicar los procesos existentes de planificación de la educación o de correr paralela a ellos. A la inversa, el Foro de Dakar sirvió en algunos casos para dar nuevo impulso a la EPT, a la que se está concediendo una mayor prioridad en el debate nacional sobre el desarrollo y en la formulación de políticas.

Un análisis de 16 DELP completos indica que la enseñanza primaria universal está claramente delineada en todos los casos menos en uno, pero que sólo siete países retuvieron la EPT entre los objetivos del desarrollo del milenio para eliminar las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria. Las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos se clasificó en segundo lugar por orden de importancia. En otro análisis de planes de EPT y de planes sectoriales recientes de 31 países se llega a este mismo tipo de conclusiones.

En los planes de EPT, los planes sectoriales o los DELP suele haber un nexo poco firme entre el diagnóstico relativo a la educación y la lucha contra la pobreza por un lado, y los resultados y las actividades propuestas en materia de educación, por otro. Esta situación es particularmente patente en cuanto a las desigualdades entre los sexos. Es cierto, asimismo, que es relativamente raro que figuren los costos detallados de la educación en los DELP y en los planes de EPT o sectoriales.

En el Foro Mundial sobre la Educación se señaló claramente que los gobiernos debían asociar una gama de interlocutores mucho más amplia a la formulación de políticas y la planificación en materia de EPT. Algunas ONG internacionales están trabajando para determinar si lo están haciendo o no. No es fácil formarse un juicio a partir únicamente de la documentación proporcionada por los gobiernos. Aunque se constata un aumento de las consultas formales, como por ejemplo mediante la creación de foros sobre la EPT, resulta mucho menos claro si esta relación de carácter técnico con la sociedad civil se está extendiendo a un proceso político mucho más abierto y continuo. Cuando esto ocurre, hay muchas enseñanzas valiosas que extraer.

La planificación en materia de VIH/SIDA

Cada día está más claro que la planificación encaminada al logro de los objetivos de la EPT debe tomar en cuenta el VIH/SIDA y que esta epidemia no podrá atajarse si no se realizan progresos hacia la EPT. Se trata de un mensaje sumamente importante en un mundo en que 40 millones de adultos y de niños viven con el SIDA y en que el número de huérfanos seguirá aumentando más allá de su nivel de 2001, estimado en 14 millones de niños.

Existe un recurso internacional importante y en aumento que propicia nuevas formas de planificación: la labor del equipo de trabajo interinstitucional sobre educación de ONUSIDA, así como los nuevos instrumentos de planificación y las unidades de recursos del África Subsahariana y las alianzas no gubernamentales innovadoras.

La planificación para luchar contra los conflictos, los desastres y la inestabilidad

Por lo menos 73 países experimentan una crisis interna o se encuentran en plena reconstrucción posterior a la crisis. Planificar estrategias viables para la EPT en tales circunstancias es difícil y depende en grado sumo del contexto. Se trata no sólo de brindar apoyo a los sistemas escolares deteriorados, sino también de inculcar competencias para la solución de conflictos y la paz, y de preparar para la reconstrucción y el desarrollo socioeconómico.

Las experiencias de Afganistán, Argentina, Kosovo, Palestina y Timor Oriental demuestran la necesidad de una planificación y una programación de emergencia bien concebidas para responder a las necesidades inmediatas y a corto plazo, así como de estrategias encaminadas a preparar el terreno para una reconstrucción y un desarrollo a más largo plazo. Hasta ahora, los organismos internacionales han tenido dificultades para conciliar esos dos aspectos interrelacionados de la planificación y la práctica de la educación y para integrar esta labor en los procesos más amplios de la solución de conflictos.

Sin embargo, se ha realizado una cantidad importante y creciente de trabajos de apoyo a la planificación de la educación en situaciones de crisis. La Red interinstitucional sobre educación en situaciones de emergencia y la labor del UNICEF o de la ACNUR sobre el terreno, son iniciativas importantes al respecto.

Planificación convincente, planes creíbles

En el Foro Mundial sobre la Educación se convino en que ningún país resuelto a establecer la Educación para Todos vería frustrado este empeño por falta de recursos. Se consideró que la existencia de un plan convincente es un indicador de tal voluntad y un requisito esencial para la obtención de financiación exterior.

En parte como resultado del Foro Mundial sobre la Educación, se están imponiendo seis criterios principales de credibilidad. El primero es que si la planificación se concibe como un mero proceso técnico y apolítico tiene escasas posibilidades de redundar en provecho de las personas pobres y desfavorecidas. El segundo es que la planificación no debe limitarse a factores como la edad, los diferentes niveles de ingresos de los educandos ni restringirse a un ciclo de enseñanza determinado. El tercero es que es esencial una planificación que tome en cuenta las disparidades entre los sexos. El cuarto es que la planificación debe ser integradora y responder a la demanda y a la diversidad. El quinto es que se deben fijar las prioridades y el costo de las estrategias debe establecerse plenamente. Por último, el sexto es que el diálogo con los organismos de financiación debe centrarse cada vez más en los resultados (y no en las actividades), lo cual exige indicadores bien definidos que se puedan supervisar y evaluar conjuntamente.

Los diferentes organismos tienen prioridades y criterios distintos con respecto a la planificación. La UNESCO promueve el plan de acción nacional de la EPT. El Banco Mundial da preferencia a la enseñanza primaria universal y se centra en las estrategias encaminadas a su logro. Algunos organismos bilaterales conceden prioridad a los objetivos del desarrollo del milenio, mediante proyectos o apoyo presupuestario. Esta falta de consenso internacional es una desventaja para entablar el obligado diálogo eficaz en el plano nacional.

Por lo menos 73 países experimentan una crisis interna o se encuentran en plena reconstrucción posterior a la crisis.

La falta de consenso internacional es una desventaja para entablar el obligado diálogo eficaz en el plano nacional.

Parte 4.

Los recursos necesarios para lograr la EPT

© UNESCO/Tibet



El establecimiento de programas de incentivos eficaces destinados a las niñas podría suponer un aumento de 400 a 600 millones de dólares de los gastos medios en escolarización.

Es probable que los costos de la consecución de los objetivos de la EPT y la disponibilidad de recursos para financiarlos sean determinantes a la hora de alcanzarlos. Para conocer la cuantía y la naturaleza de esos costos es preciso un análisis minucioso de la situación de cada país, pero los pronósticos de las necesidades de recursos son deficientes y ni siquiera sirven de orientación general para evaluar las necesidades generales de gasto público y los niveles de ayuda externa que se precisarán. En lo que respecta a algunos objetivos de la EPT, los datos son muy incompletos o simplemente inexistentes.

Para alcanzar la enseñanza primaria universal y eliminar las disparidades entre niños y niñas

A pesar de lo que se ha dicho, durante los dos o tres últimos años la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial han llevado a cabo estudios destinados a evaluar las necesidades de recursos para lograr el objetivo de la EPU en los países en desarrollo. A pesar de que los tres organismos utilizaron datos nacionales,

adoptaron hipótesis y planteamientos diferentes al estimar el gasto público necesario en la enseñanza primaria. Según las previsiones del Banco Mundial relativas a los 46 países en desarrollo que se incluyeron en cada estudio, los gastos adicionales necesarios superan entre un 70% y un 95% los de los otros dos estudios y ascienden a cerca de 8.400 millones de dólares estadounidenses.

El estudio del Banco Mundial es el único de los tres que proporciona estimaciones de los niveles de financiación externa que se requieren para lograr la EPU en 2015. Prevé que se precisará un promedio de 2.500 millones de dólares a lo largo del periodo de 15 años (aunque alcanzará el nivel máximo de 4.500 millones de dólares en 2015). El África Subsahariana recibirá el 85% de esa asistencia. Se considera que cinco países⁸ tendrán que financiar déficit de más de 100 millones de dólares anuales, lo que representa el 42% de las necesidades de financiación externa. Según los pronósticos, otros siete países⁹ requerirán una media de entre 50 y 100 millones de dólares al año. Estos cálculos se basan en gran medida en la capacidad de los países en desarrollo de generar recursos mediante el crecimiento económico y la reforma fiscal. Algunas de esas hipótesis parecen optimistas. Si ello fuera así, en 2015 el déficit de recursos podría duplicar, como mínimo, la estimación del Banco Mundial.

Los tres estudios se orientaron desde el punto de vista de la oferta. Ahora bien, para eliminar las desigualdades entre los sexos hay que hacer especial hincapié en la demanda, especialmente en lo que atañe a las familias más pobres de los países de bajos ingresos. El establecimiento de programas de incentivos eficaces destinados a las niñas (y, en general, a los niños de las familias más necesitadas) podría suponer un aumento de, por lo menos, el 5% del costo unitario medio de la escolarización primaria que, de aplicarse al análisis del Banco Mundial, implicaría un gasto público suplementario de 1.300 millones de dólares en 2015, agregando entre 400 y 600 millones de dólares a los gastos medios anuales que se requerirán.

8. Etiopía, Nigeria, Pakistán, República Democrática del Congo y Sudán.

9. Camerún, Costa de Marfil, Mali, Níger, República Unida de Tanzania, Senegal y Uganda.

Para combatir el VIH/SIDA

La pandemia del VIH/SIDA también influye en el nivel de los recursos necesarios para la educación y en los gastos domésticos. Es probable que el VIH/SIDA conlleve una reducción del conjunto de los recursos destinados a la educación y afecte a la asignación de los recursos existentes dentro del sector, lo cual tendrá consecuencias económicas para los alumnos y educadores e incidirá en la elaboración de nuevos programas educativos con miras a hacer frente al VIH/SIDA. Es posible que la formación y la remuneración de los maestros adicionales, las prestaciones en caso de fallecimiento, la integración del VIH/SIDA en todo el plan de estudios de las escuelas, la gestión del cambio de los sistemas, el aumento de los servicios de asesoramiento y los incentivos para favorecer la asistencia a la escuela generen costos suplementarios.

El análisis de la EPU efectuado por el Banco Mundial demuestra que el VIH/SIDA provoca un incremento notable de los gastos de educación en conjunto. Indica que en países como Rwanda, Malawi y Zambia el incremento de costos

provocados por el VIH/SIDA aumentará los presupuestos ordinarios en más del 45%, aunque es probable que las repercusiones presupuestarias del SIDA sean incluso mayores. En lo que atañe al logro de la enseñanza primaria universal, en este informe se calcula que el total de los costos adicionales de la epidemia ascenderá a 975 millones de dólares anuales, frente a los 560 millones de dólares estimados en las simulaciones del Banco Mundial. Las consecuencias del VIH/SIDA en los costos son tan amplias y profundas que podrían ser más útiles que ningún otro indicador para demostrar la necesidad apremiante de defender al sector educativo contra los estragos de la epidemia y de utilizar las posibilidades que ofrece la educación para proteger en mayor medida a la sociedad.

Las consecuencias del VIH/SIDA en términos de costos son tan amplias y profundas que son más útiles que ningún otro indicador para demostrar cuán urgente es recurrir a las posibilidades que ofrece la educación para proteger en mayor medida a la sociedad.

Para afrontar los conflictos, los desastres y la inestabilidad

De los acontecimientos recientes se podría deducir que probablemente cuatro o cinco países, como mínimo, se enfrentarán a grandes crisis humanitarias complejas durante el

Recuadro 3. Principales elementos del aumento de los costos vinculados al SIDA en relación con el logro de la educación primaria universal

Factores considerados

En relación con los profesores: formación de los suplentes; pago de indemnizaciones por fallecimiento de los docentes; nombramientos provisionales de profesores para compensar el creciente ausentismo de los profesores con licencia por enfermedad.

Programas escolares: 1) aplicación integral del programa de educación preventiva sobre el VIH, comprendida la producción de material pedagógico e integración de esta materia en la preparación profesional de los docentes en institutos y universidades; 2) suministro de orientadores cualificados y elaboración de un módulo sobre orientación para incluirlo en los programas de formación docente; 3) nuevas reformas del programa de estudios primarios.

Apoyo a huérfanos y a niños vulnerables:

Prestaciones para huérfanos y niños de familias pobres con casos de enfermedad o deceso debidos al SIDA.

Estimaciones

Profesores: indemnizaciones por fallecimiento y costo de sustitución de los profesores fallecidos: 150 millones de dólares anuales.

Costos del sistema de formación y contratación de profesores suplentes para sustituir a los enfermos incurables (se calcula en la mitad de los costos de sustitución de los profesores ausentes: 150 millones de dólares anuales.

Programas escolares. Se calculan los costos en el promedio de los costos más altos y más bajos proyectados para el programa de intervención en la juventud de ACTÁfrica. Programas para profesores secundarios y jóvenes no escolarizados sustituidos por el suministro de materiales pedagógicos, extensión de la orientación y ajustes programáticos en la enseñanza primaria: 250 millones de dólares anuales.

Huérfanos y niños vulnerables

- Sobre la base del subsidio estimado por el Banco Mundial en 50 dólares por niño cada año.
- Huérfanos de madre y de ambos padres (2,5 millones de niños): 2,5 millones de dólares)
- Huérfanos de padre (2 millones de niños): 100 millones de dólares)
- Niños de familias con casos de SIDA (4 millones de niños: supuesto provisional): 200 millones de dólares

Resumen: Costos anuales total (millones de dólares)

Sustitución de profesores	150 million
Profesores suplentes	150 million
Programas escolares	250 million
Huérfanos de madre y de ambos padres	125 million
Huérfanos de padre	100 million
Niños de familias con casos de SIDA	200 million
Total	975 millones de dólares

El déficit de recursos podría ser como mínimo el doble de las estimaciones del Banco Mundial.

próximo decenio y que otros muchos padecerán catástrofes, conflictos y otros tipos de inestabilidad. En todos esos países, los costos necesarios para alcanzar los objetivos de la EPT serán superiores a los que se pronostican actualmente, ya que sus infraestructuras, suministros y recursos humanos se verán menoscabados. Además, los medios de sufragar esos costos disminuirán como consecuencia de la reducción de los flujos de ingresos, los fallecimientos y desplazamientos de personas y la reasignación de recursos que podrían dedicarse a la educación para satisfacer otras exigencias igualmente urgentes.

Si esos acontecimientos provocaran un aumento del 25% de los costos anuales adicionales necesarios para lograr la EPU en cuatro o cinco países, el promedio de los costos anuales de la EPU se incrementaría entre 400 y 500 millones de dólares en todos los países, lo cual supondría una elevación de entre el 2% y el 3% de los costos totales previstos. Ahora bien, si los países afectados figuraran entre aquellos que, en principio, se enfrentarán a déficit de financiación, las necesidades de financiación proyectadas por el Banco Mundial aumentarían en un quinto aproximadamente.

Necesidad de recursos eternos

En resumen, si partimos de un programa menos exigente en materia de crecimiento del ingreso nacional y de reforma fiscal en los países beneficiarios, el déficit en el financiamiento externo medio anual pronosticado en el estudio del Banco Mundial pasa de 2.500 a 4.200 millones de dólares. Si se suman los recursos complementarios que se precisan para aumentar la tasa de matriculación de las niñas, los costos del VIH/SIDA, los conflictos y el apoyo a la educación en los países que padecen conflictos y crisis aumentan en 1.400 millones de dólares los recursos externos necesarios, lo que supone un total de 5.600 millones de dólares anuales. Esta estimación corresponde únicamente a una parte (si bien es cierto, la más onerosa) del programa de EPT y se basa en un análisis de 47 países. Aunque entre ellos figuran casi todos los países más desfavorecidos desde el punto de vista educativo, es posible que otros precisen asistencia para conseguir los objetivos de la EPT.

Parte 5. Cumplir los compromisos internacionales: reacción ante el Foro de Dakar



© UNESCO/APiérié

El Marco de Acción de Dakar constituye un compromiso colectivo que ha sido asumido por los gobiernos e instituciones de la sociedad civil que colaboran con organismos regionales e internacionales. Se espera que estos últimos movilicen recursos adicionales con el respaldo de una nueva iniciativa mundial y que colaboren de manera coordinada con otros interlocutores en apoyo de los planes de EPT. Se estima que la tarea plantea especiales dificultades en el África Subsahariana, Asia Meridional y los países menos adelantados. Los países en transición y los afectados por conflictos y crisis merecen recibir un firme apoyo.

La UNESCO tiene la importante misión de seguir coordinando a los interlocutores de la EPT, de mantener su impulso colectivo, en particular, por conducto de la labor de un Grupo de Alto Nivel pequeño y flexible que celebra reuniones anuales, y de facilitar la preparación de un informe de seguimiento anual acerca de los progresos en la consecución de las metas de la EPT.

Las corrientes de asistencia en pro de la EPT

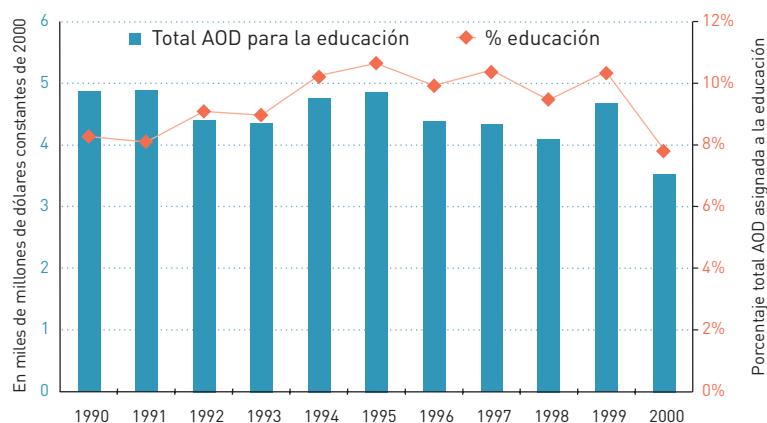
La movilización de corrientes de asistencia para la enseñanza básica deberá situarse en el contexto más amplio de la asistencia prestada a los países en desarrollo en general. Entre 1991 y 2000, el valor real de las subvenciones y los préstamos en condiciones muy favorables concedidos a los países en desarrollo disminuyó en un sexto, de 60.000 a 50.000 millones de dólares al año. En 2000, el 70% de la asistencia procedió de organismos bilaterales, y el Banco Mundial y la Comunidad Europea prestaron el 64% de toda la asistencia multilateral. A lo largo del decenio, dos tercios aproximadamente del total de la asistencia al desarrollo correspondieron al África Subsahariana, Asia Meridional y Central y Extremo Oriente.

La tendencia de los flujos bilaterales que se destinaron a la educación también fue descendente, ya que pasaron de 5.000 millones de dólares al principio del decenio a 4.000 millones de dólares al final del mismo. La reducción más espectacular se produjo en 2000, cuando los compromisos descendieron a 3.500 millones de dólares, cifra que supuso una disminución del 30% en términos reales desde 1990 y representó el 7% del total de la asistencia bilateral.

Es difícil obtener información fiable sobre la composición de la asistencia a la educación porque carecemos de informes completos y una proporción considerable de ella se aplica a los distintos subsectores y, por tanto, no se puede asignar sólo a uno de ellos. No obstante, las estimaciones basadas en encuestas directas entre organismos de financiación y asistencia técnica indican que, a mediados del decenio de 1990, el 20% de la asistencia bilateral se dedicaba a la enseñanza básica, cifras que concuerdan con los datos del CAD de la OCDE.

En 2000, el África Subsahariana recibió el 47% de los compromisos de asistencia a la educación, frente al 37% de su parte del total de la asistencia para el desarrollo. En Asia Meridional y Oriental, las cifras fueron del 23% y el 34%. En 2000, cerca del 50% de todos los nuevos compromisos de asistencia bilateral a favor de África correspondieron a la enseñanza básica.

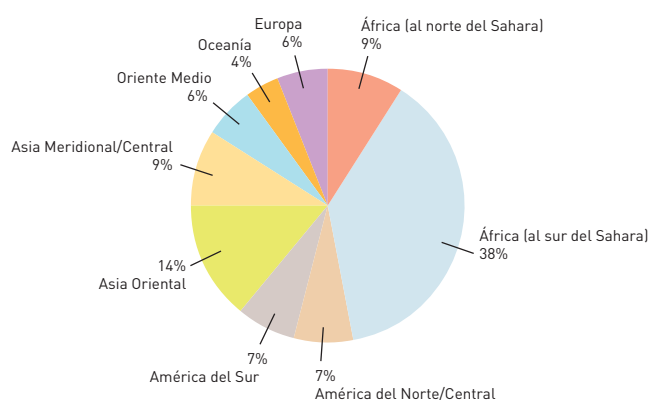
Gráfico 4. Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) bilateral para la educación (1990–2000)



Fuente: Informe de Seguimiento, base de datos en línea del CAD (OCDE).

Durante el periodo comprendido entre 1991 y 2001, la asistencia multilateral a la educación también experimentó un marcado descenso. Los préstamos de asistencia para el desarrollo internacional del Banco Mundial han disminuido aproximadamente en un 50% desde mediados del decenio de 1990, cayendo a 400 millones de dólares en 2001. Pese a ello, el porcentaje destinado a la enseñanza básica fue superior a los compromisos bilaterales y se mantuvo a lo largo del decenio en un 40% aproximadamente. La Unión Europea asignó cerca de dos tercios de su asistencia en materia educativa a la enseñanza básica.

Gráfico 5. Distribución regional de los compromisos bilaterales para la educación (2000)



Nota: en cada región, un pequeño porcentaje de los compromisos no está asignado a la subregión indicada en el gráfico; estos porcentajes han sido distribuidos uniformemente entre las subregiones.
Fuente: Informe de Seguimiento, CRS Database, ODA/OA Commitments, Form 1, aggregated by DAC5 sectors, 1990–2001.

Será preciso quintuplicar la ayuda a la enseñanza primaria, que se concentra principalmente en el África Subsahariana.

La financiación externa correspondiente a la enseñanza básica, que ascendió a 1,450 millones de dólares en 2000, equivale aproximadamente a un cuarto de la asistencia externa adicional que probablemente se necesitará cada año hasta 2015 para alcanzar las dos conjuntos de objetivos del desarrollo del milenio y de la EPT. Será preciso quintuplicar la ayuda a la enseñanza primaria, que se concentra principalmente en el África Subsahariana.

¿Nuevos niveles de apoyo a la EPT?

Desde el Foro Mundial sobre la Educación se ha anunciado varios compromisos e iniciativas internacionales nuevos en apoyo de la educación. La educación fue una parte importante de los debates de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia y de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible. Ha sido un tema importante del programa de los países del G8, cuya reunión más reciente ha tenido lugar en Kananaskis, Canadá, donde se aprobó una serie de recomendaciones para ayudar a los países en desarrollo a alcanzar la EPU y la igualdad de acceso a la educación de las niñas, haciéndose especial hincapié en el África Subsahariana.

También se prestó atención a la educación en el contexto de un nuevo planteamiento global de la financiación del desarrollo, determinado en la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre la Financiación del Desarrollo, celebrada en Monterrey en 2002; en la labor de la Nueva Alianza para el Desarrollo de África (NEPAD) y en la nueva concepción de las estrategias de la Unión Europea con miras a la educación para todos.

Ahora bien, no es fácil evaluar en qué medida los compromisos establecidos en conferencias internacionales recientes y en declaraciones individuales y bilaterales de organismos tienen en cuenta cabalmente el reto económico a que se enfrentan los países en desarrollo. Si la cuantía comprometida en Monterrey hasta el año 2006 -12,000 millones de dólares estadounidenses- se gastase conforme a la pauta actual de los promedios consagrados a cada sector, para el sector de la educación se dispondría de 1,000 millones de dólares estadounidenses, de los que 300 millones corresponderían a la enseñanza básica. En 2002, el Banco Mundial, el Japón y organismos bilaterales no pertenecientes a la UE prometieron 1,200 millones de dólares estadounidenses más en asistencia anual.

Así pues, las promesas de los países del G8 tendrían que atender aproximadamente 4,400 millones de dólares estadounidenses de los 5,600 millones de asistencia exterior que en este informe se calcula que serán precisos para implantar la EPU y alcanzar los objetivos en materia de igualdad entre los sexos en 2015. Estas cifras nos indican hasta qué punto habría que aumentar la cuantía de 300 millones de dólares estadounidenses antes mencionada.

El alivio de la deuda de los Países Pobres muy Endeudados (la iniciativa para los PPME) fue una importante fuente de financiación adicional de la educación en 26 países en 2002. Al parecer, se dispondrá de unos 400 millones de dólares estadounidenses para educación en el periodo de 2001 a 2005, pero no está claro qué porcentaje de esos fondos representa verdaderos recursos nuevos para los países de que se trata, ya que no para sus sectores educativos.

Por todo lo expuesto, para alcanzar la EPT, será menester aumentar considerablemente los fondos destinados a asistencia para la enseñanza básica. Las promesas de los países del G8 son actualmente insuficientes para colmar las probables carencias. Habrá que reorientar parte de la asistencia destinada a otros sectores educativos (ya que actualmente la enseñanza básica sólo recibe el 30% del apoyo al conjunto del sector), pero, aun así, hará falta más asistencia.

La Iniciativa Acelerada

La Iniciativa Acelerada fue puesta en marcha en la reunión del Comité de Desarrollo del Banco Mundial de abril de 2002. Se seleccionó un primer grupo de 18 países de rentas y tasas de escolarización bajas, en todos los cuales ya se había elaborado el correspondiente Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza, a los que se otorgará asistencia exterior para alcanzar los objetivos del desarrollo del milenio en el campo de la educación. Esta iniciativa se refleja en las recomendaciones del grupo de trabajo sobre educación del G8 y en el nuevo proyecto de declaración política sobre educación de la Unión Europea. Tiene tres objetivos principales: un compromiso más profundo de los países en desarrollo respecto de la reforma de la política de educación y el uso eficiente de los recursos; una asistencia mayor y mejor coordinada de los países industrializados, que se prestará en el marco de los DELP; y una mejora de la evaluación basada en datos más fidedignos.

La Iniciativa Acelerada fue puesta en marcha en la reunión del Comité de Desarrollo del Banco Mundial de abril de 2002.

La Iniciativa Acelerada ha sido bien acogida y respaldada por la UNESCO y el UNICEF, los organismos bilaterales, organizaciones regionales como la Unión Europea, y la Campaña Mundial a favor de la Educación. Ha infundido cierto apremio necesario al diálogo y las actividades internacionales. Ello no obstante, se ha expresado preocupación por el ritmo y la amplitud de la reforma de las políticas nacionales necesaria para mejorar la eficiencia y aumentar los ingresos; el peligro de pasar por alto a los países que no cumplan los criterios establecidos; y por el hecho de que se centre exclusivamente en los objetivos del desarrollo del milenio. Sólo seis de los 28 países que en el presente informe figuran como en mayor riesgo de no alcanzar ninguno de los tres objetivos cuantificables de la EPT se encuentran en la vía rápida. También se ha puesto en tela de juicio el que la iniciativa de la vía rápida esté a la altura del compromiso de Dakar de poner en práctica una Iniciativa Mundial. Sin una perspectiva de medio a largo plazo, la iniciativa puede limitar la capacidad de los gobiernos de planear sus intervenciones con flexibilidad. También se corre peligro de que predominen en ella las preocupaciones de una minoría de asociados fundamentales en lugar de reflejar, como debe ser, la coherencia y la coordinación mayores buscadas por los participantes en el Foro de Dakar.

Coordinación internacional

El Foro Mundial sobre la Educación planteó a la UNESCO una colosal tarea técnica y política en lo tocante a sostener el empeño y el apoyo internacionales a la EPT. Dio a la Organización la posibilidad de demostrar su capacidad de liderar la comunidad internacional en un momento crítico del esfuerzo mundial por poner en práctica el derecho a la educación y eliminar la pobreza.

La UNESCO promueve muy activamente la importancia de disponer de datos fidedignos para poder llevar a cabo una política eficaz, por conducto de su Instituto de Estadística, defendiendo planes de EPT y estableciendo programas emblemáticos temáticos y haciendo aportaciones a ellos. Ha facilitado los debates en torno a la EPT en Europa. Las consecuencias de

la EPT están siendo integradas en su programa ordinario y en los Institutos de Educación de la UNESCO. En la actualidad, se consagra a la enseñanza básica cerca del 41% del Presupuesto Ordinario de la Organización.

Ahora bien, le está resultando más difícil asumir otros aspectos de su función internacional, en parte porque es intrínsecamente difícil alcanzar los objetivos de ejercer una importante influencia en los dirigentes políticos del mundo y de movilizar recursos internacionales significativos.

Con todo, en 2000-2002, la UNESCO ha interpretado prudentemente su mandato, poniendo el acento en facilitar el diálogo y promover alianzas en lugar de tratar de ejercer un firme liderazgo internacional. Las asociaciones y alianzas son importantes, pero, en el contexto de los hechos internacionales recientes, la UNESCO ha tenido la posibilidad de ser más abiertamente activa analizando y defendiendo la conveniencia de una acción mundial a favor de la EPT.

Cabe dudar de que la UNESCO pueda desempeñar este tipo de función internacional a menos que cuente con más recursos, de maneras que conjuguen una gran capacidad técnica con un análisis autorizado de políticas como base para ejercer influencia. Es menester una capacidad interna bien coordinada para analizar la evolución internacional, modificar las modalidades y los requisitos de la asistencia, y una experiencia comparada de reformas de la educación. Hay que analizar sus consecuencias en foros que tengan realmente posibilidades de hacer que las cosas cambien. A este respecto, el Grupo de Alto Nivel es importante en potencia.

En general, así como los compromisos, las iniciativas y los programas internacionales recientes demuestran que existe espíritu de cooperación en la comunidad internacional, plasmar todo ello en recursos reales orientados a finalidades prioritarias y llevar a la práctica lo que se dice a propósito de la coordinación es algo todavía lejano. No está claro que los asociados internacionales operen ya conforme a un programa interpretado en común, frente a los mandatos y los puntos fuertes de cada una de sus organizaciones.

La UNESCO ha interpretado prudentemente su mandato, poniendo el acento en facilitar el diálogo y promover alianzas en lugar de tratar de ejercer un firme liderazgo internacional.

Parte 6. Perspectivas y oportunidades

El progreso hacia los objetivos es insuficiente: el mundo no está bien encaminado para alcanzar la EPT en 2015.



©VU/Bertrand Desprez

Progreso, planificación, costos y recursos

El *progreso* hacia los objetivos es insuficiente: el mundo no está bien encaminado para alcanzar la EPT en 2015. Son 28 los países que corren grave riesgo de no alcanzar ninguno de los tres objetivos cuantificables en esa fecha. La inexistencia de la Educación para Todos infringe los derechos humanos de las personas excluidas e impide mejorar sus capacidades de formas que ellas valoran. En aquellos casos en que está aumentando el número absoluto de personas excluidas, es difícil afirmar que se está produciendo desarrollo.

La *planificación* con vistas a la EPT adopta diversas modalidades, que no corresponden necesariamente de forma directa al llamamiento de Dakar a que se elabore y ponga en práctica Planes Nacionales de EPT. Está limitada por la inexistencia de datos fidedignos, sobre todo información financiera y acerca de la demanda. Es menester estudiar estrategias alternativas de reforma. La intervención de la sociedad civil sigue caracterizándose por consultas formales

en un número demasiado elevado de países. Las demandas que a los gobiernos hacen los organismos internacionales de que preparen planes para distintas finalidades pueden resultar disfuncionales. Hay que resolver los posibles solapamientos y conflictos, tanto en general como mediante un diálogo en los distintos países.

Los *costos* que acarrea el logro de la EPT son grandes, pero están al alcance de la mayoría de los Estados, aunque se ha subestimado el nivel de los *recursos* destinados a asistencia, en parte por haberse omitido o calculado insuficientemente los costos de los problemas de la demanda -sobre todo, en cuanto a la igualdad entre los sexos- y los del VIH/SIDA y de la enseñanza de sostén en circunstancias de conflicto y emergencia. Para evaluar acertadamente las necesidades de financiación es esencial efectuar un análisis financiero en los países basado en datos verificados nacionalmente.

Cooperación internacional

En los años 1991-2000 se produjo una disminución alarmante de los valores reales de la asistencia total y para la educación, cuyas consecuencias fueron particularmente graves en África Subsahariana. Ahora bien, en el nuevo milenio hay indicios de que el ambiente es más favorable a la reforma política que en los años noventa, pues los gobiernos están más deseosos de iniciar un diálogo sobre políticas. Los nuevos instrumentos de asistencia, sobre todo los concebidos para respaldar el desarrollo a largo plazo del sector de la educación, ofrecen posibilidades de influir realmente y de manera positiva en el logro de los objetivos de la EPT. El ingrediente fundamental de los planes nacionales de EPT, ya sea en el marco de la Iniciativa Acelerada o en el contexto de un apoyo más general de distintos organismos, es el grado en que los gobiernos asuman realmente un proceso de reforma nacional. Sigue preocupando el que los gobiernos nacionales puedan dar su asentimiento a propuestas de reforma basadas en valoraciones financieras, pero careciendo de la capacidad política y técnica necesaria para ponerlas en práctica. Será absolutamente necesario llevar los procesos de planificación más allá de un mero ejercicio de cálculo de costos, para que no reaparezcan las anteriores discrepancias entre los planes y la ejecución.

Mejorar la existencia y la calidad de los datos

Un problema grave es la limitación de la cobertura y la fiabilidad de los datos. Es necesario desplegar grandes esfuerzos para mejorar la cobertura de las informaciones acopiadas internacionalmente sobre el gasto público en educación. También es aguda la necesidad de mejorar la existencia y la calidad de muchos datos nacionales, y debe lograrse su comparabilidad con la base de datos de la UNESCO anterior a 1997. Además, sigue siendo posible mejorar enormemente la cobertura y la calidad de las informaciones existentes para supervisar las corrientes de asistencia a la educación. Para conocer realmente los compromisos y desembolsos de los donantes en apoyo de los objetivos de la EPT, apremia hacer más esfuerzos para comunicar informaciones completas y coherentes.

La EPT y los objetivos de desarrollo del milenio

Sería contraproducente considerar que los objetivos de la EPT y los del desarrollo del Milenio se oponen de algún modo entre sí. El marco general de los objetivos del desarrollo del milenio permite defender la EPT dentro del empeño colectivo por acabar con la pobreza. La EPU y la supresión de las disparidades entre los sexos son prioridades capitales, pero se puede propugnar la EPT en términos más generales a partir de la contribución que la enseñanza primaria hace a la obtención de medios de sustento duraderos, la reducción de la mortalidad infantil, la mejora de la salud de las madres, la lucha contra el VIH/SIDA y un entorno natural sostenible. En este contexto, la puesta en práctica de la Iniciativa de la Vía Rápida ofrece la posibilidad de promover los objetivos más amplios de la EPT en lugar de interpretar como una limitación la singularidad de los objetivos del desarrollo del milenio.

Tareas de supervisión en el futuro

En este informe nos hemos esforzado en dar inicio a un sentimiento de responsabilidad pública respecto de los compromisos asumidos en el Foro Mundial sobre la Educación. En los años venideros, será importante determinar - mucho más claramente de lo que se ha podido hacer hasta ahora- en qué medida se produce un cambio de consideración en la política y la práctica en apoyo de la EPT. En concreto, habrá que atribuir más importancia a los logros y el progreso de los distintos países, a las políticas y estrategias que influyen realmente y al estudio empírico de los procesos de supervisión nacionales y a los análisis internacionales. También habrá que seguir atentamente las variaciones de la política y la práctica de los organismos internacionales.

Desde el Foro Mundial sobre la Educación ha habido cierta ambigüedad acerca de si la EPT es el sustento de un movimiento mundial o si se trata fundamentalmente de un vehículo apto para actuar en los países en desarrollo, ayudar a las personas excluidas y más desfavorecidas a obtener una enseñanza básica. El fiel de la balanza se ha inclinado hacia lo segundo más que hacia lo primero, como puede verse en este informe. Ahora bien, gran parte de las tareas de la EPT van mucho más allá de los países en desarrollo. Las necesidades de quienes viven en la pobreza en las sociedades industrializadas, los problemas de la calidad y la pertinencia, o de la igualdad entre los sexos, de intervenciones de alfabetización que tengan en cuenta la revolución de la tecnología de las comunicaciones, y el problema gravísimo que para la educación supone la drogadicción, son cuestiones a las que se debe prestar atención internacionalmente. Si tratásemos la EPT como un problema propio de un grupo concreto de países, correríamos peligro de que fuese parcial o de que estuviese separada de cuestiones íntimamente vinculadas a ella. Los futuros informes mundiales empezarán a corregir este desequilibrio.

Sería contraproducente considerar que los objetivos de la EPT y los del desarrollo del Milenio se oponen de algún modo entre sí.

La Educación para Todos ¿VA EL MUNDO POR EL BUEN CAMINO?

Este documento es un resumen del Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el mundo 2002.

Su principal objetivo es evaluar la medida en que los beneficios vinculados a la educación se extienden a todos los niños, jóvenes y adultos del mundo, y si se están cumpliendo los compromisos adquiridos hace dos años en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en abril de 2000. En el Foro se convino en fijar seis objetivos que se consideraron fundamentales, financieramente asequibles y viables, a condición de que la comunidad internacional contrajera un sólido compromiso con su realización y se mostrara resuelta a alcanzarlos.

El Informe completo puede obtenerse dirigiéndose a la UNESCO o en línea en el sitio www.unesco.org/education/efa

Foto de portada

En Herat, Afganistán, las niñas
vuelven a la escuela, Marzo de 2002
©VU/Isabelle Eshragi

