

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

AFRICA: HALFWAY TO 2015

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

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

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

ÁFRICA: LA EDUCACIÓN A MEDIO CAMINO HACIA EL AÑO 2015

Pierre Lécuit S.J.*

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

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

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

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

Desde 1945 hasta el año 2008

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

Estudios e informes

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

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

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

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

Diez años después de la **Conferen-**

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

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

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

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

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

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

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

Algunas dificultades con el concepto de Educación Para Todos

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

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

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

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

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

La experiencia real

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

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

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

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

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

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

La filosofía de Dakar

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

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

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

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

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

En la tradición behaviourista, la calidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Políticas gubernamentales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

zaje durante toda la vida.

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

La esperanza de vida escolar

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

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

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

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

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

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

Los informes de progreso de la EPT

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

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

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

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

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

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

No estamos en el buen camino

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

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

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

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

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

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

Financiación

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

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

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

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

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

Los materiales didácticos

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

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

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

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

Estudios e informes

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

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

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

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

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

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

Los planes internacionales y la vida cotidiana de las escuelas

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

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

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

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

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

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

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

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

Estudios e informes

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

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

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

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

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

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

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

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

Algunas propuestas de acción

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

- 1.- La creación de asociaciones locales de editores capaces de proporcionar todo el equipamiento necesario para las familias y las instituciones educativas. En ese sentido, destaca el ejemplo de la asociación **Editscolaires**, en la **República Democrática del Congo**, conformada tanto por editoriales como imprentas, y capaz de intermediar también ante los países donantes. El peligro en este tipo de iniciativas es el apañeo entre los altos directivos de estas organizaciones con los responsables de los programas de ayuda o de la Administración pública.
- 2.- La supresión de barreras a la iniciativa local por parte de las administraciones públicas. De ese modo, eliminando el IVA sobre los productos educativos locales, reduciendo o haciendo desaparecer el impuesto sobre el papel y los insumos necesarios para la imprenta, los gobiernos pueden alentar la producción local.
- 3.- El enfoque pedagógico de carácter más conductual debe ser sustituido por el más comprensivo de orientación indígena sobre la base de enfoques humanistas. Esto supone amplias reformas en la Administración, fundamentalmente en los diferentes Ministerios de Educación. La inspección educativa debe evolucionar para apoyar la formación continua del profesorado. Se debe primar una gestión educativa descentralizada con corresponsabilidad para las escuelas, el profesorado y las familias (incluyendo las pruebas de evaluación de la calidad educativa). El profesorado debe alcanzar mejores sueldos y un estatuto social de mayor reconocimiento.
- 4.- Finalmente, en el tema de la financiación, no cabe duda de que debe aumentar el porcentaje del presupuesto dedicado a educación, que debe superar el seis por ciento (6%) del PIB. Pero no basta aumentar la cantidad si esta se dedica a gastos suntuosos, a conferencias y encuentros de los más ilustres, al mantenimiento de una corrupción que permanece en

Estudios e informes

muchas ocasiones impune.

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


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

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

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

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

ecca Formación a la familia



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

© Radio ECGA | Accesibilidad | Privacidad | Contacto