



TABLE OF MEASURES

MEASURES	EQUIVALENTS
1 mile	1,760 yards
1 yard	3 feet
1 foot	12 inches
1 inch	2.54 centimeters
1 centimeter	10 millimeters
1 meter	100 centimeters
1 kilometer	1,000 meters
1 hour	60 minutes
1 minute	60 seconds
1 day	24 hours
1 week	7 days
1 month	30 days
1 year	12 months
1 century	100 years
1 millennium	1,000 years

La revolución en materia de educación

En el último decenio, ha ido aumentando el consenso acerca de los cambios que es necesario introducir para que haya aprendizaje. Lo que es aún más importante, éstas no son ideas aletargadas en documentos académicos o debatidos en conferencias internacionales, sino que son ideas que se ponen en práctica en todo el mundo, en proyectos experimentales y a escala nacional. Los éxitos consecuentes no son acontecimientos aislados que sería imposible duplicar en otros contextos o culturas; son, en cambio, una prueba práctica de la “revolución en materia de educación”, cuyos principios se comparten y comprenden ahora ampliamente y cuyos elementos centrales están surgiendo, en diversas configuraciones, en todo el mundo.

Si el acceso al aprendizaje de calidad es uno de los principios orientadores de esta revolución, el otro es el de los derechos del niño. En el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño se establece el derecho de todos los niños, sin discriminación, a la educación. La Convención también proporciona un marco en función del cual es preciso determinar la calidad de esa educación. Si los niños se ven obligados a sentarse en aulas hacinadas repitiendo mecánicamente lo que dice el maestro, es evidente que no se

satisfacen sus necesidades de aprendizaje y desarrollo. En consecuencia, en su artículo 29 la Convención nos orienta hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje más centrado en el niño, en que los estudiantes participan activamente, piensan y resuelven problemas por sí mismos y desarrollan así la autoestima que es imprescindible para el aprendizaje y la adopción de decisiones a lo largo de toda la vida¹.

Una visión de la calidad en la educación orientada por la Convención jamás puede limitarse a las lecciones planificadas que organiza el maestro o a la provisión de materiales adecuados para el aula. Abarca mucho más, incluidas cuestiones de igualdad de género, salud y nutrición; cuestiones de participación de los progenitores y la comunidad; y cuestiones de la propia gestión del sistema educacional. Y los beneficios y los efectos de la educación de calidad también constituyen contribuciones invaluable en todas las esferas del desarrollo humano, mejoran la condición social de la mujer y contribuyen a mitigar la pobreza.

La revolución en materia de educación está reestructurando el sistema de educación. En virtud de esa revolución, las escuelas deben transformarse en zonas de creatividad, seguridad y estimulación para los niños, con agua potable y saneamiento satisfactorio, con maestros motivados y planes de estudio pertinentes, donde se respete a los niños y éstos aprendan a respetar al prójimo. También es preciso que las escuelas y otros ámbitos de aprendizaje ofrezcan a los niños de corta edad en

La Convención sobre los Derechos del Niño nos orienta hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje más centrado en el niño, en que los estudiantes participan activamente, piensan y resuelven problemas por sí mismos.

Foto: Un 60% de las nuevas infecciones con el VIH en África al sur del Sahara podrían afectar a jóvenes de 10 a 24 años. Unos escolares en Malawi observan una pieza teatral sobre la prevención del SIDA.

El aprendizaje para la vida en el siglo XXI requiere que se dote a los niños de una alfabetización básica y de conocimientos elementales de aritmética, así como de aptitudes más avanzadas y complejas para la vida que puedan servir como base de la existencia.

los grados primarios iniciales una experiencia acogedora que facilite su transición hacia sistemas que con demasiada frecuencia no están diseñados para ello. Los elementos de esa revolución ya están cambiando las escuelas en todo el mundo.

Elemento 1. Aprendizaje para la vida

Asistir a la escuela y egresar de ella sin estar preparado para la vida es un terrible despilfarro; no obstante, para muchos de los niños del mundo, esto es exactamente lo que ocurre.

Recientemente, los educadores de todo el mundo han comenzado a prestar atención a la discrepancia entre lo que se enseña y lo que se aprende y a las grandes cantidades de niños atrapados en este abismo. En una encuesta del Banco Mundial efectuada en Bangladesh se comprobó que cuatro de cada cinco niños que habían egresado del quinto grado de la enseñanza primaria no llegaban a un nivel mínimo de aprendizaje, mientras que el nivel de quienes habían tenido tres años de escolaridad era aproximadamente cero, en el mismo bajo nivel de adelanto en el aprendizaje². Los derechos de estos niños no se satisfacen.

Las encuestas como la mencionada determinan, en general, niveles básicos de alfabetización y conocimientos de aritmética —niveles de lectura, escritura, conocimiento del idioma, capacidad para escuchar y matemáticas— que, evidentemente, son elementos críticos para continuar el aprendizaje. Las encuestas no tratan siquiera de medir el éxito derivado de enseñar a los niños aptitudes necesarias para la supervivencia, para una vida con dignidad y para hacer frente al rápido y constante cambio que es típico de la vida moderna.

El aprendizaje para la vida en el siglo XXI requiere que se dote a los niños de una alfabetización básica y de conocimientos elementales de aritmética, así como de aptitudes más avanzadas y complejas para la vida que puedan servir como base de la existencia: posibilitar que los niños se adapten y cambien a medida que van cambiando las circunstancias de la vida. La falta o la insuficiencia de la edu-

cación básica puede dañar realmente la posibilidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida y puede aumentar la discrepancia entre quienes pueden aprovechar esas oportunidades y quienes no pueden.

En este enfoque del aprendizaje, es preciso que los maestros y los alumnos se vinculen de otra manera, para que la experiencia del aula —el proceso mismo del aprendizaje— se transforme en una preparación para la vida. Como lo ponen en claro los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, la enseñanza debe ser un proceso de orientación y facilitación que recomienda a los niños que piensen por sí mismos y aprendan la manera de aprender. El aula debe ser un ámbito de participación democrática.

También es menester transformar el ámbito de aprendizaje para que sea activo y esté centrado en el niño. Debe estar vinculado con el nivel de evolución y la capacidad de los alumnos. Los niños deben poder expresar sus puntos de vista, sus pensamientos y sus ideas; necesitan oportunidades para la recreación y el juego; deben estar cómodos consigo mismos y con los demás; y deben ser tratados con dignidad y respeto. En este tipo de ambiente, los niños desarrollan un sentido de autoestima que, cuando se suma a los conocimientos, las aptitudes y los valores básicos, los coloca en buenas condiciones para que adopten decisiones bien fundamentadas a lo largo de su vida.

El ámbito físico también es importante y ayuda a los niños a sentirse seguros y bien atendidos. Los edificios y los muebles deben ser acogedores para los niños. Hay demasiados niños que se apiñan en muebles construidos para cuerpos de adultos en aulas con ventanas y puertas diseñadas por adultos para adultos³.

El enfoque integral del aprendizaje para la vida posibilita que las personas se integren más eficazmente en el mundo del trabajo y la sociedad. Requiere un plan de estudios y un enfoque didáctico que tome en cuenta factores como el género, el idioma y la cultura, las disparidades económicas y las discapacidades físicas y mentales, y posibilita que los niños los aborden de manera positiva. Se necesitan sistemas de aprendizaje que ayuden a los

niños y las sociedades a responder a sus necesidades locales y a los retos de la mundialización. Las características clave de esos sistemas abarcan el hincapié en los derechos humanos y la transmisión de conocimientos y aptitudes que ayuden a cada persona a plasmar su potencial individual y social y ayuden, en última instancia, a mitigar, e incluso eliminar, la pobreza.

Dentro de esta definición amplia de aprendizaje al que tiene derecho cada niño, la Conferencia de Jomtien puso de manifiesto la idea de “aptitudes para la vida”. La definición de ese concepto está evolucionando y abarca aptitudes psicosociales de cooperación, negociación y comunicación, adopción de decisiones y pensamiento crítico y creativo, como preparación para los retos de la vida moderna. Constituye una educación en materia de valores y comportamiento.

Los conocimientos para la vida son los que necesitan los niños para hacer frente a toda la gama de cuestiones y problemas relativos a su supervivencia y bienestar, incluidos los conocimientos sobre salud, nutrición e higiene. Una buena base de conocimientos para la vida prepara a los niños a fin de que hagan frente de manera práctica e ingeniosa a las personas y situaciones con que tropiezan en las calles y los campos, los ayuda a administrar sus finanzas, interactuar en la dinámica social y familiar, apreciar sus propios derechos y respetar los del prójimo.

Si bien las aptitudes para la vida son importantes en la educación de niños de corta edad y en las escuelas primarias, donde se hace hincapié en aptitudes generales de supervivencia más que en la capacidad académica, las aptitudes para la vida pasan a tener importancia aún más vital en la adolescencia, cuando aumentan los riesgos de sucumbir ante la explotación del trabajo de menores, el contagio con el VIH/SIDA y el embarazo en la adolescencia, y obligan a los niños a efectuar opciones de comportamiento cada vez más complejas y difíciles. La alarmante proliferación de conflictos civiles en el mundo en desarrollo ha planteado un enorme reto a las aptitudes para la vida. Para hacerle frente, en los países que tienen una historia reciente de violencia, como Colombia,

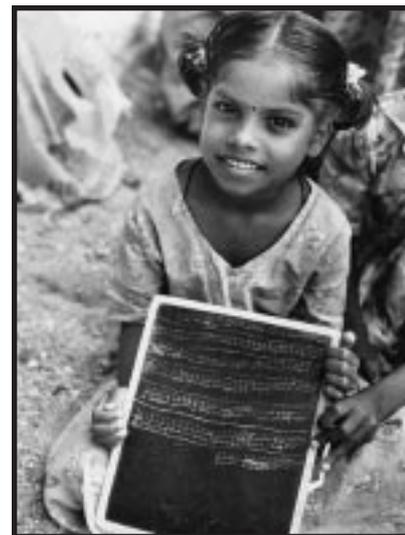
Sierra Leona y Sri Lanka, se están introduciendo programas de capacitación en las técnicas de resolución de conflictos.

Medición del adelanto en el aprendizaje

Si ha de juzgarse el éxito de la educación por lo que aprenden los niños y por cómo lo aprenden, es preciso encontrar mejores maneras de medir la calidad y la pertinencia de la educación. Es preciso hacer hincapié en cuán adecuadamente los sistemas educacionales están satisfaciendo su responsabilidad de velar por los derechos educacionales de sus más jóvenes ciudadanos, en lo concerniente a lo que aprenden. Esa información puede utilizarse para ajustar las políticas, introducir normas realistas, contribuir a orientar las acciones de los maestros, promover la obligación de rendir cuentas y ahondar la conciencia y el apoyo del público respecto de la educación⁴.

Lamentablemente, la mayoría de los mecanismos están establecidos para someter a pruebas a los niños como parte de un proceso de selección, en lugar de considerar si han tenido las oportunidades suficientes de adquirir los conocimientos de alfabetización, aritmética, aptitudes para la vida y valores necesarios permanentes. No obstante, hay interesantes iniciativas incipientes. Hasta la fecha, el proyecto conjunto de la UNESCO y el UNICEF sobre la Evaluación de la calidad de los aprendizajes, representa uno de los intentos más completos de establecer un marco internacional para la medición del aprendizaje que trascienda el enfoque tradicional en los resultados de exámenes o la matriculación escolar⁵ (recuadro 2).

El proyecto sobre la Evaluación de la calidad de los aprendizajes no es la única iniciativa. En la India, el Proyecto de Niveles Mínimos de Aprendizaje está adoptando un enfoque innovador de los tipos de aptitudes que pueden y deben medirse, dentro y fuera de la escuela⁶. Y en Bangladesh, el proyecto de Evaluación de la Competencia Básica está utilizando las mismas técnicas que las encuestas sobre inmunización a fin de determinar la capacidad de los niños de 11 y 12 años para leer y com-



UNICEF/98-1141/Vauclair

Los sistemas de aprendizaje innovadores que responden a las necesidades de la población local y a los retos de la mundialización tienen el potencial de aliviar, e incluso eliminar, la pobreza. Una niña en la India.

Algo que los niños entienden: El proyecto de Evaluación de la calidad de los aprendizajes



UNICEF/93-01742/Roger Lemoyne

El primer intento realizado nunca a nivel mundial para ayudar a los países a descubrir y entender las tendencias y los puntos fuertes y débiles de sus sistemas educativos está dando sus frutos, al arrojar datos sorprendentemente similares en todos los países. Así sabemos, por ejemplo, que los alumnos de las escuelas urbanas rinden más que los de las escuelas rurales; que el rendimiento de las muchachas es mayor que el de los muchachos en los cursos inferiores pero que, más adelante, debido a diversos factores culturales y socioeconómicos, el de aquellas empieza a declinar, y que los alumnos de las escuelas privadas generalmente superan a los de las públicas.

Estos rasgos generales proceden del proyecto de Evaluación de la calidad de los aprendizajes, una iniciativa de colaboración entre la UNESCO y el UNICEF que empezó su andadura en septiembre de 1992. El equipo central del proyecto, desde la sede de la UNESCO en París, ha supervisado su desarrollo desde sus primeras fases en cinco países (China, Jordania, Malí, Marruecos y Mauricio),

hasta la actualidad, en que se ejecuta, en tres etapas diferentes de aplicación, en 27 países.

El objetivo de este proyecto es ayudar a los países a vigilar su grado de cumplimiento de las “mínimas competencias básicas de aprendizaje” —en otras palabras, niveles aceptables de aprendizaje en alfabetización, nociones de cálculo y conocimientos básicos para defenderse en la vida— utilizando un enfoque centrado en el niño. A partir de los datos recopilados, los países pueden:

- señalar qué factores ayudan o dificultan el aprendizaje en las escuelas primarias;
- entender el papel que juegan los principales participantes;
- analizar las esferas problemáticas;
- proponer cambios de políticas y medidas prácticas para mejorar la calidad de la educación.

Entre las recomendaciones específicas que han surgido están, por ejemplo, la propuesta de que, en las escuelas primarias de Sri Lanka, las prácticas en clase deben mejorarse; que la necesidad más apremiante en las escuelas prima-

rias de Nigeria es asegurarse de que la lengua inglesa se enseña y se aprende de forma eficaz; y que, en Mozambique, la prioridad es desarrollar la capacidad del niño para pensar con sentido crítico y para plantear y resolver problemas.

Es importante añadir a las tres asignaturas básicas (lectura, escritura y aritmética) la preparación para la vida diaria, ya que la mayoría de las evaluaciones excluyen por completo este aspecto. En China, por ejemplo, a los niños se les estaba enseñando a adquirir una comprensión adecuada de la lectura, la escritura y las matemáticas. Sin embargo, su grado de preparación para la vida diaria era considerablemente menor, lo que llevó a recomendar que en “el proceso de enseñanza y aprendizaje en China debe hacerse más hincapié en la preparación para la vida diaria y en la capacidad de aplicar los conocimientos a la solución de los problemas de la vida real”.

A pesar de que el proyecto tiene los mismos objetivos, de carácter amplio, cada Gobierno desarrolla su sistema de evaluación siguiendo las condiciones de cada país. Este diseño específico para el país es importante, teniendo en cuenta que las condiciones difieren de forma tan acusada. Si queremos que la evaluación sea coherente, tiene que tomar en cuenta no sólo diferencias culturales locales sino también el tipo de escuela, su situación, la manera de organizar las clases, etc. Los mismos alumnos, sus padres, sus profesores y su director de escuela rellenan los cuestionarios de forma que se puede disponer de una idea lo más completa posible del medio en que se desarrolla el aprendizaje del niño, tanto en la escuela como en casa.

El proyecto investiga tres esferas primordiales de preparación para la vida diaria: salud/higiene/nutrición; vida diaria y medio social y natural. También aquí algunas de las capacidades evaluadas en estas esferas son comunes a todos los países, en tanto que otras son específicas de cada uno. Todas las naciones donde se empezó a aplicar el proyecto, por ejemplo, querían que los niños fueran capaces de reconocer los sínto-

mas de las enfermedades infantiles más importantes. Jordania deseaba que sus niños conocieran los perniciosos efectos del café y el té.

El proyecto de Evaluación de la calidad de los aprendizajes hace posible que los países participantes intercambien información y que, como resultado, los países que se han sumado posteriormente se beneficien de la experiencia acumulada por los cinco pioneros, evitando caer en los mismos errores y poniendo en marcha sus estructuras de seguimiento con mayor rapidez. Ello no se debe sólo a los seminarios internacionales de las naciones participantes, que han sido útiles, sino a la "tutorización" específica: por ejemplo, China, que formaba parte del grupo original, ha prestado asesoramiento a Sri Lanka, que pertenecía al siguiente bloque de países, del mismo modo que Jordania ha ayudado a Omán.

En todos estos casos, un mejor seguimiento del rendimiento en los estudios está ayudando a los gobiernos a sortear los baches del camino que lleva a la Educación para Todos.

Foto: Una clase en China, donde una evaluación del rendimiento escolar reveló que el país ha realizado una excelente labor en la esfera de la alfabetización de los alumnos y el aprendizaje de la matemática elemental, pero tiene que hacer un mayor hincapié en la preparación para la vida y los planes de estudio.

prender un pasaje de texto, escribir una carta para comunicar un mensaje simple, resolver mentalmente problemas aritméticos y demostrar aptitudes para la vida. El proyecto ha logrado mostrar que es posible recopilar datos significativos a escala local, a un costo reducido. Los resultados indicaron un nivel de aprendizaje inquietantemente bajo: sólo un 29% de todos los niños y un 46% de los que habían asistido a la escuela durante cinco años satisficieron los criterios educacionales básicos⁷.

Hay un creciente movimiento mundial en pro de descartar las categorizaciones numéricas y describir en cambio los logros en materia de aprendizaje, como en las reseñas de la labor de los niños preparadas por los maestros en los Estados Unidos y los exámenes de egreso en las escuelas reformadas de Eslovenia. En los planes de estudios basados en resultados que se utilizan en Australia, la India, Italia y Sudáfrica, se declaran inequívocamente los objetivos de aprendizaje, que se ponen desde un primer momento en conocimiento de los maestros y alumnos. Seguidamente, los maestros observan y describen cuán bien los niños demuestran —verbalmente, por escrito o en su comportamiento— que comprenden las metas de aprendizaje.

En esas situaciones hay una convicción compartida de que lo necesario es centrarse en lo que los niños efectivamente aprenden y que es posible utilizar evaluaciones para desarrollar un tipo de enseñanza que facilite el proceso de aprendizaje (recuadro 3).

Este concepto de adelantos en el aprendizaje tiene repercusiones tanto económicas como educacionales. Si pudieran reducirse las repeticiones de grado y el abandono escolar —indicadores de ineficiencia y baja calidad—, los limitados recursos podrían aprovecharse mucho más. En un estudio sobre la educación en América Latina realizado en el decenio de 1980 se hizo patente que, en promedio, un niño tarda 1,7 años en avanzar mediante promoción al grado inmediato superior y que cada año, 32 millones de estudiantes repiten grados en escuelas primarias y secundarias, lo cual representa un despilfarro anual de 5.200 millones de dólares⁸.

En un estudio sobre la educación en América Latina realizado en el decenio de 1980 se hizo patente que, en promedio, un niño tarda 1,7 años en avanzar mediante promoción al grado inmediato superior y que cada año, 32 millones de estudiantes repiten grados en escuelas primarias y secundarias, lo cual representa un despilfarro anual de 5.200 millones de dólares.

Algo más que las reglas: En Túnez el aprendizaje está basado en las aptitudes



UNICEF/94-1536/Piccozi

A otro lado de la calle, una cigüeña ha anidado en el minarete de la mezquita, que está toda pintada de blanco. Abajo, dos muchachos están atando sendos burros, en los que han venido de casa a la escuela, situada en el tranquilo pueblo de Mahjoubia, al noroeste de Túnez. En el patio de la escuela, docenas de pájaros gorjean desde los almendros y los albaricoques que dan sombra a un huerto y a una conejera. A la derecha hay cinco aulas decoradas con grandes murales pintados por los niños. A la izquierda se abre una gran habitación de usos múltiples que alberga la biblioteca de la escuela y da cobijo a las actividades extraescolares; la habitación es un recurso vital en una escuela donde los niños deben de ocupar las clases por turnos.

La escuela de Mahjoubia es un típico ejemplo del proyecto de desarrollo escolar integrado de Túnez, iniciado en 1992 en la provincia de El Kef, en la frontera con Argelia. En esta zona, más del 40% de la población es analfabeta y más del 10% vive en la más absoluta pobreza. El proyecto se proponía aumentar el rendi-

miento de 30 de las escuelas rurales de El Kef mejorando los métodos educativos, pero también desarrollando la infraestructura (construyendo muros que rodeen el complejo y las habitaciones de múltiples usos, por ejemplo), suministrando agua potable y plantando huertos o árboles frutales que puedan servir a los niños en alguna de sus clases prácticas. Desde entonces, los métodos educativos introducidos por primera vez en Mahjoubia y otras escuelas de El Kef se han ampliado a 475 escuelas primarias de todo el país.

Este nuevo marco de actuación, ideado por un comité directivo de expertos del UNICEF y del Ministerio de Educación, se denomina "enseñanza basada en las aptitudes". Este término indica que es un sistema basado en los conocimientos prácticos que los niños deberían ser capaces de adquirir, y que pasan a ser el centro de atención en los sistemas de enseñanza, recuperación y evaluación. Los profesores realizan evaluaciones regulares a fin de observar qué habilidades van adquiriendo los niños y qué esferas requieren especial atención.

En muchas partes del mundo, la enseñanza se basa en asunciones y muy a menudo la falta de comprensión y aprendizaje sólo queda al descubierto en los exámenes de fin de curso, con lo que muchos alumnos tienen que repetir curso porque sus problemas no fueron detectados lo suficientemente pronto como para poder corregirlos. Los resultados de El Kef son todavía provisionales, pero no por ello dejan de ser alentadores. El porcentaje de aprobados al final de sexto curso ha pasado del 46% en 1991 al 62% en 1997.

Reacciones inesperadas, que en el pasado pudieran haber hecho al alumno merecedor de un golpe en los nudillos, ahora son consideradas por los profesores como algo normal dentro del proceso educativo, que puede utilizarse para evaluar el grado de aprendizaje del alumno.

Samir Elaïd, que enseña en la escuela de Mahjoubia desde 1987, coincide en esta opinión. Los resultados académicos indican también cuán valioso es el sistema. Hace tres años, 10 de los 30 alumnos de tercer curso tuvieron que repetir, en tanto que en 1998 la cifra descendió a cuatro.

Abdallah Melki, director de la escuela de Mahjoubia, es otro de los conversos. Se trata de un hombre de 50 años de sonrisa fácil, que al principio no se sentía muy cómodo con los nuevos métodos, pero que ahora los considera muy eficaces, especialmente para los estudiantes problemáticos. Lo único que lamenta es que, hasta la fecha, el enfoque basado en las aptitudes se haya limitado a tres asignaturas: árabe, francés y matemáticas. La enseñanza de las asignaturas de ciencias según el sistema de aptitudes se introducirá durante el año académico 1998-99.

La escuela de Mahjoubia ha ayudado también a introducir otras tres innovaciones. La primera consiste en que los alumnos firman un contrato con el profesor sobre la tarea que debe de hacerse durante un cierto período; por ejemplo, dos páginas de ortografía y una de matemáticas a lo largo de la semana que viene. Los profesores de El Kef han descubierto

que este acuerdo ayuda a los niños a responsabilizarse más de su propio aprendizaje.

La segunda innovación consiste en dividir la clase en grupos de tres o cuatro. Los alumnos trabajan individualmente en la misma tarea, luego discuten los resultados y llegan a una respuesta común. Una ligera variante de este sistema consiste en formar grupos de estudiantes de diferentes cursos para que trabajen juntos y se ayuden unos a otros.

La tercera innovación es la práctica de hacer que alumnos más avanzados hagan de “tutores” de los que lo son menos y que les den consejos y explicaciones. Wahida es “tutora” de su amiga Hanene, que está contenta con la ayuda. La misma Hanene fue quien escogió a Wahida como tutora porque son amigas y vienen andando al colegio juntas cada mañana.

En cuanto a Wahida, ha descubierto que le interesan más sus estudios y que los entiende mejor, ya que las evaluaciones regulares miden la marcha de su aprendizaje.

Según una publicación del Banco Mundial, para producir un egresado de escuela primaria los países de bajos ingresos gastan, en promedio, recursos equivalentes a cuatro años de enseñanza más que lo que gastarían si ningún niño repitiera grados o abandonara la escuela⁹.

No obstante, en muchos países los maestros, los encargados de formular políticas y los estudiantes siguen aceptando que es natural e inevitable que los niños repitan grados porque han “fracasado”, lo cual contribuye a un círculo vicioso de bajas expectativas, menoscabo de la autoestima y nuevos fracasos. En algunos casos incluso se considera que la repetición demuestra que las escuelas tienen estándares elevados, cuando probablemente ocurra todo lo contrario¹⁰.

En los últimos años, varios países han experimentado con la promoción automática, que es la norma en la mayoría de los países de idioma inglés. Myanmar, al enfrentar una grave crisis educacional, ha reemplazado los exámenes de fin de año con una evaluación continua de los adelantos en el aprendizaje de los estudiantes. También se han mejorado las aptitudes pedagógicas y de gestión. Como parte del proyecto *All Children in School* (Todos los niños en la escuela), se ofrece a las escuelas incentivos iniciales en forma de pizarrones, instalaciones sanitarias y juegos de materiales didácticos, los cuales se entregan en mérito a su éxito en cuanto a alcanzar metas anuales: un aumento del 10% en las tasas de matriculación, retención y egreso respecto de las tasas del año anterior, según las mediciones de los miembros de la comunidad. Como resultado, en tres años lectivos consecutivos, de 1994 a 1997, del 65% a 70% de todas las escuelas del proyecto lograron en promedio alcanzar sus metas anuales y recibieron material de techado para mejorar o ampliar los locales escolares¹¹.

Salud y aprendizaje

La salud y la nutrición adecuadas son las bases del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pero en la mayoría de los países en desarrollo, durante su etapa de escolarización los niños sufren con frecuencia

Según una publicación del Banco Mundial, para producir un egresado de escuela primaria los países de bajos ingresos gastan, en promedio, recursos equivalentes a cuatro años de enseñanza más que lo que gastarían si ningún niño repitiera grados o abandonara la escuela.

Foto: La evaluación periódica del progreso académico de los alumnos en Túnez ha reducido las tasas de repetición al descubrir desde temprano los problemas en materia de aprendizaje. Un niño tunecino lee de una pizarra.

Computadoras de segunda mano, pero una visión de primera: El proyecto CHILD de Tailandia



UNICEF/1895/Sean Sprague

Somjai cursa tercero de primaria en su escuela del noroeste de Tailandia. En su primer año hizo grandes progresos pero a finales de segundo empezó a flojear y a sacar malas notas.

Ahora, como esta tendencia negativa sigue igual, su profesora ha consultado la ficha educativa de Somjai en la computadora. Gracias a ella, comprueba que Somjai faltó a menudo a clase durante el segundo curso, que rara es la vez que acude a la clínica, a pesar de su deficiente estado nutricional, y que tiene tres hermanos menores y su madre está divorciada.

La profesora decide visitar a la madre por si Somjai estuviera perdiendo clases para cuidar a sus hermanos mientras la madre trabaja. Propondrá que los hermanos menores asistan a la guardería de la comunidad; también podría convencer a las autoridades de la escuela para que hablen con los funcionarios locales sobre la posibilidad de crear en la comunidad un proyecto generador de ingresos.

Somjai es un buen ejemplo de cómo funciona el proyecto Aprendizaje y De-

sarrollo Integrados del Niño (CHILD), que se inició cuando el director de una escuela primaria rural de pequeño tamaño, situada en la región más pobre de Tailandia, quiso que sus 150 alumnos tuvieran acceso a una computadora. Escribió al Instituto de Nutrición de la Universidad de Mahidol preguntando si sabían de alguien que quisiera donar un aparato. Explicó que no sólo se utilizaría en clase y a fin de mejorar la administración de la escuela, sino también para detectar cambios e influencias en la comunidad de la que procedían los estudiantes. La respuesta que obtuvo esta modesta petición de computadoras de segunda mano ha sido tal que, más que una mera red de computadoras en escuelas rurales, ha pasado a ser un caso dinámico y paradigmático de defensa activa de los derechos del niño, un modelo que puede además inspirar iniciativas similares en todo el mundo.

Iniciado en dos escuelas de una misma provincia en enero de 1997, en el transcurso de un solo año el proyecto CHILD se amplió a 25 escuelas, 38 comu-

nidades y a alrededor de 3.000 niños de la provincia. El proyecto, gestionado por la Universidad Mahidol con el apoyo del UNICEF, constituye un sistema de alerta anticipada que integra indicadores educativos y comunitarios a fin de ayudar a los niños a lograr el máximo rendimiento posible, especialmente aquellos que tienen necesidades educativas de tipo especial. Las escuelas recopilan una ficha educativa del niño (inmejorablemente computerizada en un formulario de hoja de cálculo) que incluye aquellos factores sociales y familiares que podrían afectar a su aprendizaje. Con el tiempo, los profesores y las comunidades lo utilizan para tomar decisiones con conocimiento de causa y proponer medidas de una forma integrada e integradora.

La prontitud con la que este plan se ha extendido es un indicador de su éxito. Su rápida expansión ha conllevado también cambios en el centro de atención del proyecto al hacer frente a la diversidad de condiciones sociales de las nuevas escuelas y comunidades. Por ejemplo, en diversas comunidades la desnutrición proteico-calórica, los trastornos por carencia de yodo y la anemia por carencia de yodo amenazan la salud de los niños y, por lo tanto, su capacidad de asistir a clase. En otras comunidades en las que los padres migran en busca de trabajo, un número cada vez mayor de niños quedan al cuidado de los abuelos, que tienen escasos conocimientos sobre atención básica de la salud.

En consecuencia, para facilitar el aprendizaje del niño no basta con centrarse tan sólo en el proceso en sí. Por esta razón, el proyecto CHILD ha vuelto a redefinir su objetivo, que es el refuerzo y la protección de los derechos del niño, de conformidad con los postulados de la Convención sobre los Derechos del Niño. Este enfoque integrador y práctico de los derechos del niño permite a las comunidades ver la relación que existe entre el aprendizaje deficiente en la escuela y los factores sanitarios, nutricionales y de otro tipo.

Como resultado, las comunidades han pasado a tener una participación

más activa en el desarrollo del niño y en el suyo propio, y están poniendo en marcha una amplia gama de actividades a fin de aumentar el grado de acceso del niño a educación primaria y secundaria, y mejorar la calidad de los programas de comedores escolares y el suministro de agua potable y los servicios de saneamiento. Las comunidades están creando guarderías y poniendo en marcha centros de formación profesional para los jóvenes que están regresando a sus pueblos debido a la reciente crisis económica.

episodios de enfermedades de las vías respiratorias y diarreas que perjudican su aprendizaje. Incluso en California (Estados Unidos de América), donde las normas de abastecimiento de agua e higiene son muy superiores a las existentes en países en desarrollo, las enfermedades gastrointestinales causan aproximadamente una pérdida de una cuarta parte de los días de escuela¹². Otros graves problemas de salud que afectan a los escolares de países en desarrollo son el paludismo, los helmintos (gusanos parásitos), la carencia de yodo y la desnutrición. Los riesgos de salud de ese tipo no se limitan a impedir la asistencia de los niños a la escuela y causar mal desempeño o repetición de grados, sino que pueden menoscabar permanentemente su capacidad de aprendizaje.

“Hay un fuerte vínculo entre la salud de los niños y su desempeño escolar”, dice el Profesor Dr. Hussein Kamel Bahaa El-Din, Ministro de Educación de Egipto y médico pediatra. “Este vínculo entre salud y educación es un importante reto para los planificadores de la educación y los encargados de formular políticas. Es preciso realizar acciones rápidas y adoptar serias medidas preventivas. En Egipto, estamos firmemente persuadidos de que la educación es el vehículo de la medicina preventiva, que es la medicina del futuro y la medicina de la mayoría, una verdadera tendencia democrática”¹³.

Egipto ha iniciado un conjunto integral de reformas encaminadas a propiciar escuelas saludables y promotoras de la salud. Este conjunto abarca:

- ▶ Reconocimientos médicos periódicos para todos los escolares;
- ▶ Un programa nutricional escolar, con ayuda especial para zonas rurales;
- ▶ Seguro de salud gratuito para los escolares;
- ▶ Integración de mensajes de salud y nutrición en el plan de estudios;
- ▶ Programas de niños para niños a fin de promover la salud en la comunidad¹⁴.

Las acciones de Egipto para que las escuelas y los estudiantes sean más saludables están produciendo matriculación mayor y más temprana, menores tasas de ausentismo y abandono escolar y mejores resultados en el aprendizaje. Las investi-



Un taller para maestros en Egipto, donde la educación se considera una medicina preventiva.

UNICEF/96-0254/Toutoumji

Foto: El proyecto CHILD establece un sistema de alerta que permite observar varios factores que influyen en el aprendizaje, como la salud, la nutrición y otros. Niños en clase al norte de Tailandia.



Los programas de educación sobre la salud son el sistema más eficaz en función del costo para mejorar la salud pública. En Tailandia, un grupo de niñas establece conexiones entre grupos en peligro de contraer el SIDA.

gaciones también documentan que la mejor salud de los escolares reduce la propagación de enfermedades en la comunidad¹⁵, y que los propios niños han demostrado ser promotores sumamente eficaces de la salud, al comunicar lo que aprenden a hermanos, amigos, miembros de la familia y otros adultos¹⁶.

Las comprobaciones de ese tipo motivaron a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a iniciar en 1995 la Iniciativa Mundial de Salud Escolar. El Banco Mundial también ha demostrado interés en efectuar inversiones en programas de salud escolar, que considera uno de los medios con mayor eficacia en función de los costos de mejorar la salud pública, y señala que el número de escuelas y maestros es muy superior al de centros de salud y agentes de salud¹⁷. Por otra parte, es importante indicar que no debería esperarse que los maestros asumieran el papel de los agentes de salud. No es posible dar por sentado que los maestros, que tienen que cumplir con sus propias tareas agobiadoras, tengan éxito allí donde han fracasado los centros de salud, especialmente si no cuentan con recursos adicionales.

¿Cuáles son las principales características de una escuela saludable y promotora de la salud?

- ▶ **Un lugar seguro.** Es preciso que los maestros actúen como protectores de los niños, salvaguarden sus derechos dentro de la escuela, principalmente el derecho a estar libres de explotación sexual y violencia. Es preciso que las escuelas sean lugares de apoyo y acogedores para los niños con necesidades especiales, incluidos los discapacitados o los enfermos de VIH/SIDA.
- ▶ **Un ambiente saludable.** Todas las escuelas necesitan agua salubre y saneamiento. Sin ellos, los niños no pueden practicar lo que aprenden acerca de la higiene.
- ▶ **Un lugar donde pueden detectarse, y a menudo tratarse, las enfermedades.** Algunas enfermedades y trastornos —como las infecciones parasitarias, las carencias de micronutrientes y el tracoma— pueden ser tratadas en forma simple y poco costosa por agentes de salud o maestros. También es

posible capacitar a los maestros para que detecten a los niños que tienen defectos visuales y auditivos, los que a menudo se confunden con dificultades de aprendizaje.

- ▶ **Una escuela que enseña aptitudes para la vida.** Los niños necesitan más que información para efectuar opciones saludables. Tal vez necesiten adquirir capacidad técnica en primeros auxilios o aprender a utilizar las sales de rehidratación oral para el tratamiento de la diarrea. También necesitan aprender cómo adoptar decisiones y negociar y resolver conflictos, aptitudes críticas para tener vidas saludables fuera de la escuela¹⁸.

En muchos países se ha demostrado el efecto en cadena de la educación. El programa de Escuelas Limpias y Ecológicas en Mauritania establece que grupos de estudiantes, padres, madres y maestros evalúen el estado de su escuela local y preparen planes para mejorarla, incluido el dictado de clases de educación sanitaria basadas en el folleto *Para la Vida**. Si el programa demuestra que es eficaz, podría ampliarse y llevarse a todo el país a un bajo costo y podría contribuir a reducir las altas tasas de mortalidad de lactantes en el país.

En Tailandia, las escuelas comprendidas en el proyecto CHILD vigilan las conexiones entre el grado de aprendizaje del niño y su salud (recuadro 4).

En dos aldeas de Nigeria, cuando la única acción fue facilitar el acceso a servicios de salud adecuados, hubo un aumento del 20% en la esperanza de vida; ese aumento llegó al 33% cuando la madre había recibido educación pero carecía de acceso a los servicios de salud y a un 87% cuando se combinaban los servicios de salud con la educación¹⁹. Lejos de obligar a un trueque o compensación o un conflicto entre las prioridades de metas valederas que compiten entre sí, las acciones conjuntas de salud y educación se conjugan para acelerar la revolución en materia de educación.

**Para la Vida* es una publicación interinstitucional que presenta métodos prácticos para proteger la salud y la vida de los niños.

Elemento 2. Acceso, calidad y flexibilidad

Los niños tienen derecho a asistir a la escuela y recibir una educación de buena calidad. No obstante, los sistemas educacionales convencionales existentes en muchos países son demasiado rígidos para llegar a los niños que, debido a razones de género, grupo étnico o pobreza, tienen menor acceso a la escuela. Pero no es posible lograr la Educación para Todos a menos que se llegue a esos niños. El reto para las escuelas es tener suficiente flexibilidad para adaptarse a las necesidades de los niños en situación más desventajosa, ofreciendo al mismo tiempo una educación de suficiente calidad para conservar a todos los estudiantes, una vez que han llegado a la escuela. No es ninguna coincidencia que los países más pobres y endeudados sean los más alejados de la meta de Educación para Todos. En promedio, en los 47 países menos adelantados, casi la mitad de los niños carecen de acceso a la educación primaria²⁰.

Se están investigando diversas modalidades dotadas de eficacia en función de los costos para aumentar la matriculación y mejorar la calidad de la educación, y es preciso que los países seleccionen enfoques que respondan a sus necesidades peculiares. Un reciente estudio del UNICEF acerca de cinco países africanos y asiáticos de bajos ingresos²¹ muestra, por ejemplo, que el doble turno (en que se emplea un mismo maestro y una misma aula al servicio de dos grupos separados de niños en un mismo día) para mejorar el acceso ya está generalizado en Viet Nam y sería útil en Burkina Faso y en las zonas urbanas de Bhután. En Burkina Faso y Uganda, una reforma eficaz sería congelar los subsidios a la educación superior, en la que se gastan importes desproporcionados en comparación con la enseñanza primaria, pero tal congelación sería de menor valor en Myanmar y Viet Nam. Se están buscando otras soluciones en los países de Europa central y oriental y de la ex Unión Soviética, una región donde la disparidad del acceso, que afecta a unos 115 millones de niños, es un problema cada vez más grave.

Un método de incrementar el acceso que podría aplicarse ampliamente es reducir el costo de la construcción de escuelas utilizando materiales disponibles localmente. Un estudio efectuado por el Banco Mundial sobre seis países africanos mostró que la construcción de escuelas con ladrillo y cemento de conformidad con las normas internacionales duplicó con creces los costos de emplear materiales locales²². Las posibles economías podrían ser incluso mayores que las que arroja este cálculo.

Cuando Malawi inició su política de educación primaria gratuita y universal en 1994, también inició conversaciones con organismos como el UNICEF y el Banco Mundial sobre diseños para su programa de construcción de escuelas en gran escala. El diseño escogido ha demostrado ser tanto útil como sostenible, con un costo de aproximadamente un cuarto del que tendría un modelo que se ajustara más a los estándares²³. En condiciones similares y con el apoyo del UNICEF, las comunidades en Malí están utilizando diversos materiales locales durables, como ladrillos calcinados, para construir escuelas que satisfacen las normas del Ministerio de Educación pero cuestan dos tercios menos que los edificios comunes.

A medida que se van analizando maneras de satisfacer las necesidades de los niños a los que no llega la enseñanza, es preciso tener presente el creciente papel que desempeñan quienes imparten educación fuera de la estructura gubernamental. Entre esas nuevas fuentes figuran organizaciones no gubernamentales (ONG), organizaciones confesionales, escuelas privadas y comunidades. Es preciso reconocer todas esas nuevas fuentes y darles un lugar dentro de un sistema educacional diversificado en que el Estado desempeña su papel imprescindible en la fijación de normas.

Llegar a los niños carentes de servicios

El acceso sigue siendo un problema para las personas en situación desventajosa en cualquier sociedad. La Convención sobre los Derechos del Niño constituye la base para sistemas educacionales que incluyan

No es ninguna coincidencia que los sistemas educacionales convencionales existentes en muchos países son demasiado rígidos para llegar a los niños que, debido a razones de género, grupo étnico o pobreza, tienen menor acceso a la escuela. En promedio, en los 47 países menos adelantados, casi la mitad de los niños carecen de acceso a la educación primaria.

Una escuela de Tanzania acoge a los discapacitados



UNICEF/Tanzania/Tyebji

El día más feliz en la vida de Martina Mukali fue cuando sus padres le dijeron que iba a ir a la escuela. Con ocho años entonces, Martina viajó con su madre, que es enfermera, desde su casa en la región de Morogoro hasta la capital, Dar es Salaam, a 200 kilómetros de distancia, para asistir a la Escuela Primaria Uhuru Mchanganyiko. En la República Unida de Tanzania, casi un tercio de todos los niños en edad escolar no están escolarizados. Para Martina, que es ciega de nacimiento, semejante oportunidad fue realmente un sueño hecho realidad.

Creada en 1921, la Escuela Primaria Uhuru Mchanganyiko es una de las más antiguas del país y la primera que acepta a niños con discapacidades junto a los demás alumnos, tanto en clase como en el resto de las actividades. De los 1.200 alumnos con que cuenta en la actualidad, 62 son ciegos, 11 son ciegos y sordos y 55 tienen discapacidades psíquicas. Como el resto de los estudiantes ciegos, Martina vive en la escuela; los días de fiesta y los fines de semana visita a su hermana, que vive en Dar es Salaam.

Es difícil que los niños con discapacidades físicas o psíquicas superen las barreras que los separan de la educación. Según la UNESCO, menos del 1% de los niños con necesidades especiales pueden salir adelante en los sistemas educativos de los países en desarrollo. Los niños de las zonas rurales son los que están más aislados.

En Tanzania la educación no es gratuita —los estudiantes deben pagar cuotas y comprar uniformes, libros de tareas y otros materiales— pero los costos más gravosos de la escolarización de los discapacitados corren a cargo del estado. También se pagan los gastos de viaje, tasas académicas, gastos médicos y materiales escolares de los alumnos que llegan de fuera de Dar es Salaam.

Martina, que ahora tiene 17 años, ha hecho más progresos que muchos de los alumnos que ven. Sus compañeros la ayudan a moverse por el campus. Ella lee y escribe en Braille y le gusta cantar. Dice que “puedo hacer cualquier cosa que tú hagas excepto cocinar, y eso ¡sólo porque nadie se ha molestado en enseñarme!”. Su amor por la vida es

contagioso, e inspira a sus compañeros de clase y a todos los que la conocen.

En la Escuela Primaria Uhuru Mchanganyiko, los estudiantes ciegos se integran desde el tercer curso, o Clase 3, en adelante. Antes de empezar a asistir a las clases ordinarias, se les orienta sobre el campus de la escuela —dormitorios, aulas y patio de juegos— y se les instruye sobre los símbolos matemáticos, Braille elemental y conocimientos básicos para desenvolverse en la vida, que se centran básicamente en el cuidado y la higiene personales. Ocho profesores especialistas y ocho profesores ciegos —también ellos graduados en la Escuela Primaria Uhuru Mchanganyiko— trabajan con los profesores de geografía, historia y ciencias sociales, y preparan entre todos sus asignaturas en Braille, que luego dictan a los estudiantes. Los materiales escolares en Braille se editan en una imprenta que hay en la escuela. Los estudiantes que necesitan ayuda suplementaria pueden asistir a clases especiales fuera de las horas lectivas ordinarias.

De los estudiantes ciegos y sordos, cuatro viven en el campus de la escuela. Los otros siete viven en casa, y hay profesores con capacitación especial que trabajan con sus padres y otros miembros de la familia a fin de mejorar la comunicación y la capacidad de relacionarse de estos niños.

Uno de cada cinco alumnos —y la mayoría de los discapacitados— matriculados en la Escuela Primaria Uhuru Mchanganyiko pasa a secundaria. Muchos estudiantes encuentran trabajo o aprenden un oficio al acabar la escuela primaria, por lo que, al finalizar el programa de estudios de primaria, a los muchachos y muchachas se les dan algunas clases prácticas de capacitación profesional en carpintería, albañilería y ladrillería.

Un muchacho con discapacidad psíquica que asiste a las clases de carpintería es Kenny Lungenge, de 15 años, que vive con su madre, una mujer que vende cebollas, en Dar es Salaam. Cuando por primera vez llegó a la escuela hace cinco

años, no sabía nada sobre higiene elemental y sobre cómo comunicarse con los otros niños. Ahora se relaciona con ellos y es capaz de fabricar camas, estanterías y armarios. Su amigo Hussain Ali, que también tiene 15 años y sufre discapacidad psíquica, ha aprendido rudimentos de aritmética y urbanidad y lee en la clase de nivel dos. Hussain también estudia albañilería.

La Escuela Primaria Uhuru Mchanganyiko logra estos resultados con recursos mínimos. Los dormitorios son sobrios y no hay personal especializado residente que cuide de los niños ciegos y de los ciegos y sordos. Los materiales educativos, los muebles de clase y los suministros y equipos usados para la capacitación profesional escasean. A pesar de ello, la escuela está logrando recabar el apoyo de la comunidad. Existen planes para involucrar a los padres y a la comunidad en actividades de recaudación de fondos, para sensibilizar a la gente acerca de los problemas de los discapacitados y para comercializar los productos que fabrican los estudiantes, que son los beneficiarios directos de los ingresos derivados de su venta.

Cuando el encargado de dar las horas en el colegio —un alumno de sexto nombrado a tal fin— golpea la llanta de una vieja rueda, marcando el fin de otro día y convocando a los niños para la reunión de la tarde y los discapacitados se mezclan con el resto de los niños, la esperanza y la energía de los escolares que, en el umbral de la vida, acaban su jornada escolar, borra cualquier rastro de diferencia que pudiera haber entre ellos.

Foto: Ciega de nacimiento, Martina Mukali, de 17 años, utiliza una máquina de escribir Braille para tomar notas en una clase de la escuela primaria Uhuru Mchanganyiko de Daar es Salaam. La escuela fue la primera de Tanzania que integró a los estudiantes discapacitados.

a todos, de los que ningún niño esté excluido o marginado en programas especiales.

¿Quiénes son los excluidos? Las niñas constituyen la gran mayoría de los niños que no asisten a la escuela y es preciso asignarles prioridad para la escolarización. Además, entre quienes asisten a la escuela hay proporcionalmente menos niños campesinos que niños de ciudades y proporcionalmente menos niños de minorías étnicas o grupos indígenas que niños del grupo étnico dominante. A los discapacitados apenas si se los tiene en cuenta (recuadro 5). Los niños atrapados en la turbulencia de los conflictos armados u otras situaciones de emergencia corren el riesgo de perder años de escolaridad. Al menos 8 millones de niños en el África al sur del Sahara habrán perdido a sus madres o a ambos progenitores a causa del SIDA y muchos de esos huérfanos nunca se matricularán o tendrán que abandonar la escuela (Gráfico 6).

Y la falta de acceso de las minorías es un problema en muchos países, por ejemplo en el Níger, donde sólo un tercio de los niños asisten a la escuela. Esta cuestión tiene una importancia vital en China, que está cerca de lograr la matriculación primaria universal pero tiene que esforzarse mucho más por matricular a niñas musulmanas de la región autónoma de Ningxia Hui que por matricular niños varones del grupo Han, por ejemplo²⁴.

La distancia a la escuela reduce la asistencia. Estudios realizados en Nepal han demostrado que por cada kilómetro que tiene que caminar un niño para ir a la escuela, disminuye en 2,5% la probabilidad de que asista²⁵. En Egipto, si una escuela dista un kilómetro en lugar de dos kilómetros, la matriculación aumenta en un 4% para los niños varones y en un 18% para las niñas²⁶.

Para llegar a los niños no atendidos, los encargados de formular políticas educacionales pueden aprender mucho comunicándose las experiencias que tienen éxito. En verdad, uno de los aspectos más positivos de la revolución en materia de educación es la manera en que las iniciativas creativas son ensayadas en una parte del mundo y aplicadas en otra.

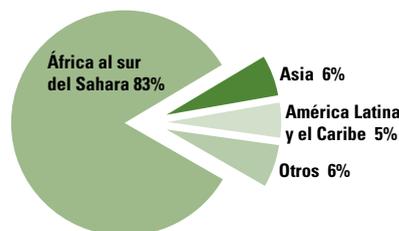
Un ejemplo es la enseñanza en multigrados en que un maestro se encarga de

Gráf. 6 Huérfanos del SIDA: la amenaza de una crisis educativa en África al sur del Sahara

El VIH/SIDA tiene unas repercusiones implacables sobre los niños del África al sur del Sahara. Más del 90% de todos los huérfanos a causa del SIDA —niños que han perdido como consecuencia de la enfermedad a su madre o a los dos progenitores— viven en el África al sur del Sahara.

Muchos de estos huérfanos corren el riesgo de no terminar nunca la enseñanza básica. La falta de recursos limita las respuestas, pero entre las diversas medidas disponibles cabe destacar las políticas de educación primaria gratuita en Malawi y Uganda, que ofrecen un apoyo fundamental a los huérfanos. Malawi ha establecido también una política nacional para los huérfanos y se está concentrando en diversos sistemas de atención basados en la comunidad, y Sudáfrica está ensayando iniciativas de atención basadas también en la comunidad. Pero es necesario realizar muchas más actividades para abordar la crisis y velar por que el derecho de los huérfanos a la educación sea un elemento fundamental de estas iniciativas.

Distribución geográfica de las muertes causadas por el VIH/SIDA



Huérfanos del SIDA en ocho países africanos

País	Total acumulado (1997)
Burkina Faso	200.000
Congo, Rep. Dem.	410.000
Etiopía	840.000
Kenya	440.000
Malawi	360.000
Tanzania	730.000
Uganda	1.700.000
Zimbabwe	450.000

Fuente: Report on the Global HIV/AIDS Epidemic, junio de 1998, OMS y ONUSIDA, Ginebra, 1998

enseñar a niños de dos o más edades o grados diferentes. Esta práctica ha sido necesaria desde hace mucho tiempo en pequeñas escuelas de aldea que sólo pueden sufragar los servicios de un maestro y era la norma en la mayoría de las escuelas rurales del mundo industrializado en los primeros decenios de este siglo. No obstante, este modelo educacional era considerado inferior hasta que el sistema de la escuela nueva en Colombia demostró de qué manera los bien diseñados planes de lecciones y materiales didácticos, reforzados por el apoyo de las comunidades, podrían asegurar una positiva experiencia de multigrados.

A comienzos del decenio de 1980, las escuelas rurales en Colombia eran escasas y de mala calidad. Un 55% de los niños de 7 a 9 años de edad y un cuarto de todos los niños de 10 a 14 años en las zonas rurales nunca habían asistido a la escuela, y un tercio de todos los que asistían al primer grado abandonaban la escuela²⁷. El enfoque de la Escuela Nueva cambió esas estadísticas y su evidente éxito en una pequeña cantidad de escuelas motivó que el Gobierno ampliara el sistema a todo el país. La enseñanza en multigrados posibilita que una escuela primaria completa se ubique cerca de las viviendas de los niños, en zonas rurales de población dispersa. Los maestros de la Escuela Nueva se benefician con detalladas guías y planes de lecciones, así como con una capacitación regular, para ayudarlos a adaptar las lecciones a las situaciones locales. De conformidad con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, los maestros son facilitadores y no emblemas de autoridad.

Otra ventaja de la Escuela Nueva es que los niños pasan al grado siguiente a su propio ritmo —cuando alcanzan un conjunto de objetivos— en lugar de aprobar un examen a fin de año. Por consiguiente, no hay repetición de grados. Aparte de evitar el estigma de su “retraso”, los estudiantes que han estado enfermos o tuvieron que trabajar en la cosecha pueden reanudar sus estudios cuando regresan. Los niños que asisten a la Escuela Nueva, cuando se los compara con los de escuelas ordinarias, no sólo tienen calificaciones

superiores en los tests de adelanto, sino que también demuestran mayor autoestima, creatividad y espíritu cívico. Asimismo, las tasas de abandono son muy inferiores²⁸.

El modelo colombiano ha inspirado a varios países, que lo han adaptado a sus propias circunstancias. Guatemala, por ejemplo, emplea la metodología de la Escuela Nueva en sus escuelas primarias bilingües para niños indígenas. En Filipinas, los planificadores educacionales iniciaron sus propias escuelas especiales de multigrados, en período de demostración, después de realizar una visita a Colombia. En verdad, las escuelas de multigrados habían existido en Filipinas desde el decenio de 1960 pero tenían mala reputación: estaban ubicadas en zonas distantes y mal equipadas, tenían maestros mayormente sin experiencia ni supervisión y sus instalaciones tendían a ser inadecuadas.

Por otra parte, el nuevo enfoque de escuelas de multigrados en el país ha merecido la aprobación de maestros, comunidades locales y estudiantes. Adonis Corisay, por ejemplo, de 13 años de edad, se proponía abandonar sus estudios después del cuarto grado, el más alto de su escuela local. Cuando la nueva escuela de multigrados en Poyopoy comenzó a ofrecer quinto y sexto grado, decidió continuar, pese a las dos horas de marcha que le llevaba llegar a esa escuela. Dijo: “Ahora desearía cursar estudios secundarios completos y luego ir a la universidad, para llegar a ser un ingeniero mecánico. Desearía algún día construir mi propio automóvil, que utilizaré en las montañas”. El proyecto se amplió desde 12 escuelas en 6 provincias postergadas durante el año lectivo de 1996/1997, hasta 24 escuelas en 12 provincias en 1997/1998²⁹.

Otra manera de llegar a los niños de difícil acceso en las regiones montañosas remotas de la cordillera en Filipinas es el Proyecto de Enseñanza Móvil en la Cordillera, que lleva “la escuela” a los niños, mediante un maestro que carga una mochila. El enfoque de enseñanza móvil, ensayado por primera vez en 1989 en la Provincia de Ifugao, una de las regiones más pobres y ásperas del país, no sólo ha

incrementado la matriculación sino que las pruebas realizadas han arrojado resultados iguales o superiores a los de las escuelas convencionales. En 1993, el enfoque se llevó a la zonas montañosas de toda la región. Los maestros “ambulantes” ahora viajan a las montañas y dividen una semana de enseñanza entre dos centros de aprendizaje, separados varios kilómetros, llegan a niños que de otro modo no tendrían acceso a la enseñanza y evitan a otros alumnos caminatas riesgosas a través de montañas y ríos³⁰. Las escuelas agrupadas de Camboya son otro ejemplo de recursos compartidos en zonas remotas (recuadro 6).

En muchos países, los niños de regiones remotas han obtenido acceso al aprendizaje mediante alguna forma de “educación a distancia”, a menudo utilizando la radio. La BBC del Reino Unido ya en 1924 efectuó transmisiones pioneras de programas educacionales³¹. Desde entonces, la radio, la televisión, las cintas sonoras y las videocintas se han transformado en medios educacionales de importancia vital, particularmente en los países en desarrollo que no tienen a su alcance tecnologías más costosas. Mediante la Instrucción Radiofónica Interactiva (IRI), una técnica desarrollada en Nicaragua a comienzos del decenio de 1970 por un equipo de la Stanford University, los estudiantes responden a preguntas, cantan canciones o realizan tareas prácticas durante pausas cuidadosamente espaciadas durante el programa, y el maestro actúa como facilitador o incluso participa en las tareas del grupo.

Las lecciones por radio como las mencionadas deben ser adaptadas a las necesidades de su público y utilizar plenamente el potencial del medio, incluidos pasajes dramáticos, efectos sonoros y música. Desde un principio, el propósito ha sido mejorar la calidad de la educación en lugar de proporcionar meramente un aprendizaje a distancia. Y si bien ahora las opciones de mayor complejidad tecnológica son las que más atraen la atención, el sistema IRI sigue siendo sostenidamente eficaz en una gran escala. Un estudio en la República Dominicana comparó a los niños que recibían 5 horas de instrucción por

radio cada semana (más media hora de actividades complementarias) con estudiantes que recibían 10 o más horas de instrucción en escuelas convencionales. Los estudiantes del sistema IRI demostraron resultados similares en lectura y escritura y resultados sustancialmente mejores en matemáticas³².

La radio también ha demostrado ser un instrumento sumamente eficaz para llegar a los niños en edad preescolar. En Nepal, se han preparado dos series de 20 programas para niños de tres a cinco años de edad y quienes los cuidan. Cada programa se ha difundido por la red radiodifusora nacional dos veces por semana y es una manera eficaz de transmitir información importante a comunidades serranas remotas acerca de la salud, la nutrición y el estímulo a los niños de corta edad. Pero con un elenco que incluye personajes como un pájaro parlanchín y un elefante doméstico, los programas también pueden ser utilizados por las guarderías diurnas de la comunidad o grupos familiares oficiosos³³.

Sistemas flexibles y unificados

El rasgo distintivo de esos enfoques es la flexibilidad, es decir la adaptación a las condiciones locales para satisfacer las necesidades educacionales de todos los niños. Este atributo estaba otrora limitado exclusivamente a los proyectos llamados de “educación extraescolar” que se multiplicaron en el decenio de 1970, particularmente en el Asia meridional, a medida que las organizaciones interesadas trataban de llenar las innumerables lagunas en el sistema educacional llegando a los niños que trabajaban, los discapacitados o las niñas.

Una de las más famosas entre esas iniciativas fue emprendida por el Comité de Fomento Rural de Bangladesh (BRAC) en 1985. El BRAC, reconocido desde hace mucho tiempo por su labor en el desarrollo rural y la promoción del crédito y de la salud, inicialmente se propuso proporcionar nociones básicas de alfabetización y aritmética a niños de 8 a 10 años (prestando especial atención a las niñas) en 22 aldeas, pero tuvo un éxito tan inmediato que el programa se amplió a enorme velo-



UNICEF/1562/Wichin

Para las niñas y muchos miembros de las minorías étnicas, los pobres y los discapacitados, la escuela sigue siendo un lugar inaccesible. Asegurar el derecho a la Educación para Todos es esencial. En Bolivia, un profesor ayuda a un niño a escribir en un programa preescolar para hijos de madres trabajadoras.

La clase flotante: Grupos escolares en Camboya



UNICEF/Camboya

La escuela de Kampong Prahok es imponente, con colores vibrantes y un aspecto moderno. Es también una casa flotante, amarrada entre las casas de madera y de bambú de una aldea flotante, en el extremo septentrional del lago camboyano de Tonle Sap. Cuando, al comienzo de la estación de las lluvias, los habitantes llevan sus casas a aguas más resguardadas, remolcan la escuela tras ellos.

La base de madera de la escuela está asegurada bajo el agua por un casco de acero afianzado por ambos lados mediante robustos palos de bambú, amarrados en haces hasta formar gruesos troncos. Un techo de metal corrugado mantiene la escuela a salvo de los monzones. Hay un pequeño despacho para el profesor y dos aulas con capacidad para 80 estudiantes en total. Los niños del pueblo empujan sus canoas hasta la escuela —unos sirviéndose de pértigas, como los gondoleros, otros paleando— y las amarran a las rejas del entarimado exterior.

La escuela de Kampong Prahok no es única en su género; de hecho, forma

parte de un grupo de escuelas flotantes de este tipo.

A mediados de 1993, el UNICEF, en cooperación con el Gobierno de Camboya, creó escuelas flotantes en siete zonas específicas donde habitaban poblaciones rurales, urbanas y de minorías. El objetivo principal de este grupo de escuelas es compensar los desequilibrios existentes en la calidad de las escuelas compartiendo recursos, administración e incluso profesores, a fin de reforzar las escuelas más débiles sin que ello vaya en detrimento de las más dotadas. En 1995, un decreto gubernamental nacionalizó su desarrollo. En total, se han creado en todo el país 631 grupos escolares, de los cuales, a mediados de 1998, 44 recibían apoyo del UNICEF.

Con el tiempo, la experiencia ha demostrado que los padres matriculan a sus hijos en estos grupos escolares porque se dan cuenta de que ofrecen buenos profesores, edificios nuevos o remozados y mejor equipamiento. Hay estudios que indican que las tasas de matriculación en estas escuelas son notablemente mayores que las medias nacionales y provin-

ciales y que las tasas de deserción escolar son mucho menores, especialmente en zonas urbanas.

El sistema de grupos escolares hace posible ampliar los escasos recursos y equipos educativos poniéndolos al alcance de todos a través de un centro común de recursos. Estos centros pueden servir de aulas donde impartir clases.

Considerando estas ventajas, no es de extrañar que los grupos escolares sean populares. Sin embargo, la comunidad flotante de pescadores tuvo que trabajar de firme para llevar a Tonle Sap un grupo escolar. Los padres de la zona hicieron un viaje de dos días a la Oficina Provincial de Educación para insistir en que alguien visitase su comunidad y les ayudase a planificar su escuela. Los funcionarios llegaron algunos meses después y comprobaron que existía ya una asociación de padres de alumnos y enseñantes, a pesar de que todavía no había escuela y de que todos los miembros de la asociación eran analfabetos.

“Era una zona difícil”, afirma Sieng Sovathana, Subdirectora de la Oficina Provincial de Educación. “Antes teníamos una tasa de matriculación de alrededor del 15% porque sólo disponíamos de una escuela”. Ahora, con la ayuda del UNICEF, cuatro escuelas flotantes acompañan a los pueblos y el viejo edificio ha sido remozado y convertido en centro de recursos. La matrícula llega al 60%. “Gracias al sistema de grupos escolares”, dice la Sra. Sovathana, “hemos visto cómo ha aumentado la matriculación, hemos mejorado la calidad de la educación y conseguido reducir las tasas de deserción escolar y el número de alumnos que tienen que repetir curso. Las tareas administrativas han mejorado también de forma notable”.

Ello no quiere decir que Kampong Prahok no tenga sus problemas. Por ejemplo, los profesores de las escuelas flotantes no tienen barca, de forma que cuando quieren ir a algún lado deben pedirla prestada a los estudiantes. Y Chhorn Rey Lom, una estudiante de 13 años que está a punto de terminar segundo, se enfrenta a la perspectiva de

tener que dejar la escuela nada más empezar, ya que, en la actualidad, la escuela Kampong Prahok sólo imparte clases hasta segundo grado. “Tendré que dejar de estudiar”, dice, “y trabajar y pescar para ayudar a mis padres. Me gustaría que hubiese más cursos y más escuelas en esta comunidad”.

Pero, en conjunto, las ventajas del sistema de grupos compensan cualquier inconveniente, según la Sra. Sovathana. “Permite que las escuelas con más recursos puedan ayudar a las más menesterosas. Primero agrupamos las escuelas, luego agrupamos a los directores de escuela a fin de que todos sepan cuál es la situación. Luego agrupamos a los profesores a fin de que se ayuden los unos a los otros intercambiando tanto técnicas educativas como ideas y experiencias. Por último, agrupamos a las comunidades”.

En un país como Camboya, que arrastra un sombrío pasado reciente de sufrimientos y guerra civil, las escuelas agrupadas pueden servir para un segundo propósito. “Desde 1979, la gente no se habla con franqueza, ni comparte sus cosas”, dice Pawan Kucita, funcionario de educación del UNICEF en Phnom Penh. “El concepto del grupo escolar que invita a compartir recursos, materiales e ideas entre las escuelas y los pueblos, no puede sino ayudar. Consideramos la escuela un factor de cambio en la comunidad. Es un mecanismo que podemos utilizar para armonizar la sociedad y crear una voluntad para compartir las experiencias y avanzar juntos”.

Foto: Al compartir recursos escasos y combinar los profesores, los grupos escolares consiguen prestar servicios a un mayor número de estudiantes y solucionar los desequilibrios en la calidad de la educación. La escuela flotante Kampong Prahok en Camboya.

ciudad. Hacia fines de 1992 había 12.000 escuelas BRAC³⁴ y en 1998, unas 34.000³⁵.

Por lo general, una escuela BRAC atiende a 30 niños, de los cuales unos 20 son niñas, que viven dentro de un radio de dos kilómetros y reciben enseñanza en un aula simple, alquilada. De los maestros, dos tercios son mujeres de la comunidad local, a quienes se ofrece sólo una remuneración de poca monta. Pero esas maestras figuran entre las personas más educadas de la comunidad, pues han recibido 9 años de educación y 15 días de capacitación inicial, además de 1 o 2 días de repaso cada mes. Los funcionarios del BRAC las visitan todas las semanas. Los padres y madres no efectúan ninguna contribución financiera pero se espera de ellos que asistan a las reuniones.

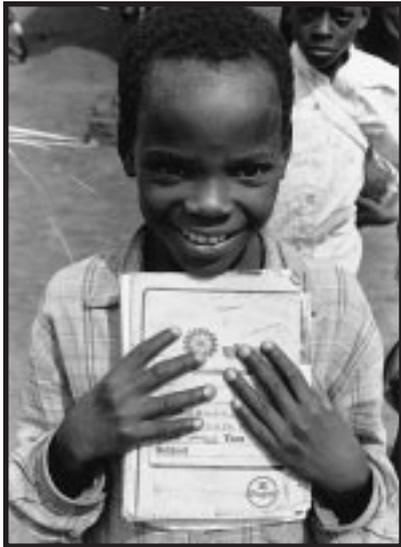
La escuela es una construcción aldeana típica con techo de paja o chapa galvanizada y piso de tierra. Tiene un pizarrón y gráficos y se provee a los maestros de materiales didácticos, como libros de ejercicios, notas pedagógicas, tarjetas con imágenes y ábacos. Cada alumno recibe una pizarra, lápices, cuadernos y libros de texto. La escuela se propone que los niños adquieran nociones básicas de alfabetización, aritmética y conciencia social.

Los alumnos también dedican 40 minutos diarios a ejercicios físicos, cantos, dibujos, artesanías y lectura de cuentos, actividades que les agradan y ayudan a fomentar la asistencia. Los maestros piden a los alumnos que se ayuden mutuamente con las tareas y se destaca la comprensión antes que la memorización³⁶.

El horario es flexible; la escuela funciona durante 3 horas diarias, 6 días por semana, 268 días por año. Pero el momento del día en que asisten los niños es escogido por los progenitores y el calendario escolar puede adaptarse a las necesidades locales, como la cosecha. Los egresados de las escuelas BRAC pueden pasar al cuarto grado del sistema oficial de enseñanza primaria, aun cuando no muchos de ellos lo hacen, pues muchas familias no pueden permitirse los gastos adicionales que entraña el sector público³⁷.

BRAC ha logrado un notable éxito, una excepción a la creencia general de que los proyectos educacionales cuyo propó-

BRAC ha logrado un notable éxito, una excepción a la creencia general de que los proyectos educacionales cuyo propósito es simplemente llenar las lagunas terminan ofreciendo educación inferior a los pobres, los que están en situación desventajosa, los discapacitados o las niñas.



Un niño sostiene su libro de ejercicios en Uganda, donde el Gobierno, en su esfuerzo por alcanzar la Educación para Todos, garantiza una enseñanza primaria gratuita para cuatro niños de cada familia.

sito es simplemente llenar las lagunas terminan ofreciendo educación inferior a los pobres, los que están en situación desventajosa, los discapacitados o las niñas que la necesitan. E incluso BRAC tiene dificultades en proporcionar un medio fiable para que sus alumnos hagan la transición hacia las escuelas convencionales.

Actualmente, lo que se propicia cada vez más en muchos países es un sistema unificado supervisado por el Estado y fundado en escuelas apoyadas por el Estado pero que responden mucho más a las condiciones locales y las necesidades de la comunidad y a veces agregan organizaciones aliadas que abren oportunidades de aprendizaje para niños a los que no llegan las escuelas convencionales. Por consiguiente, la antigua distinción entre educación “extraescolar” y “escolar” está perdiendo pertinencia. En un sistema de aquel tipo, la función del Estado es fijar normas y velar por que los diferentes enfoques que abarca el sistema se ajusten a dichas normas.

Hay ahora en todo el mundo ejemplos de sistemas educacionales públicos que cumplen con las siguientes condiciones:

- ▶ Adaptan el calendario anual y el horario cotidiano de las escuelas a las circunstancias locales, como las estaciones agrícolas en las zonas rurales, y emplean más eficazmente períodos escolares más breves;
- ▶ Ubican las escuelas más cerca de las viviendas de los niños, lo cual aumenta, en particular, la asistencia de niñas;
- ▶ Involucran a los progenitores y a la comunidad local en la gestión de las escuelas;
- ▶ Aprovechan más a los paraprofesionales y voluntarios de la comunidad local;
- ▶ Adaptan el plan de estudios a las necesidades locales;
- ▶ Eliminan el prejuicio de género en el plan de estudios y los materiales conexos;
- ▶ Aplican más flexibilidad en la evaluación y la promoción de los estudiantes, para minimizar la necesidad de que repitan grados enteros.

En el concepto de educación con mayor inclusión, diversos enfoques se complementan recíprocamente en el es-

fuerzo por lograr Educación para Todos. El Gobierno de Uganda ha adoptado la audaz medida de garantizar enseñanza primaria gratuita a cuatro hijos de cada familia. También ha ensayado experimentalmente un plan de oportunidades complementarias para educación primaria (COPE) en cuatro distritos a lo largo de los dos últimos años, para que los niños mayores que han perdido anteriores oportunidades educacionales, tengan una segunda oportunidad de escolarización.

El proyecto incorpora muchas de las buenas prácticas de programas en otras partes del mundo que han llegado a niños marginados. Las clases son pequeñas (de 30 a 40 alumnos) y el plan de estudios está orientado a los conocimientos prácticos y enriquecido con aptitudes para la vida, dentro de sólo cuatro asignaturas: matemáticas, ciencias, inglés y ciencias sociales. El horario es flexible (tres horas diarias); los maestros evalúan a los niños continuamente, en lugar de hacerlo en exámenes finales. Se alienta la participación de los progenitores y la comunidad³⁸.

George Ouma Mumbe, funcionario nacional responsable de COPE, piensa que las escuelas de ese proyecto ya están cambiando las vidas de los niños agricultores y de otros niños a los que anteriormente no llegaba el sistema. Dice: “Al ofrecerles maestros especialmente capacitados, programas de estudios y métodos de enseñanza especiales, pueden avanzar rápidamente debido a su mayor edad. Es sorprendente cuán rápidamente aprenden estos niños”³⁹.

Tal vez el elemento más notable de programas como COPE es que ofrecen oportunidades de aprendizaje acelerado y las alientan, de modo que los niños que tienen más edad que los compañeros en una clase pueden avanzar rápidamente a través del sistema, para ponerse a nivel de sus compañeros de la misma edad. Enormes cantidades de niños de más edad que repiten grados atascan los sistemas educacionales de todo el mundo, como consecuencia del fracaso de tales sistemas. Una estrategia encaminada a acelerar el avance de los estudiantes en el sistema educacional tiene enorme potencial en lo concerniente a satisfacer sus derechos e incrementar la eficiencia del

sistema. Aún no se han determinado cabalmente y en su totalidad las consecuencias de los programas de aprendizaje acelerado para los planes de estudios y para el tránsito de los alumnos por el sistema, pero se justifica muy poderosamente la flexibilidad.

Ampliación de los medios de acción de los maestros

Los maestros están en la médula de la revolución en materia de educación, pero muchos se sienten sitiados. Otrora se los consideraba sabios y respetados líderes comunitarios que llevaban la antorcha del aprendizaje a la siguiente generación; actualmente, su condición menguada y su desmoralización es un fenómeno mundial. En 1991, en la segunda reunión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre las Condiciones de Trabajo de los Maestros se llegó a la conclusión de que la situación de los maestros había llegado a un “punto intolerablemente bajo”. Las condiciones de trabajo estaban marcadamente erosionadas, y causaban el éxodo de docentes experimentados y calificados⁴⁰. Cuando la UNESCO solicitó en 1996 las opiniones de autoridades nacionales para una conferencia sobre el papel de los maestros, sólo un puñado de países industrializados ricos (en especial Austria, el Canadá, Finlandia, Alemania y Suiza) se apartaron de la opinión mayoritaria de que la condición y la remuneración de los maestros eran motivo de gran preocupación⁴¹.

La profesión fue duramente afectada por la austeridad financiera del decenio de 1980 en los países en desarrollo. Cuando los gobiernos redujeron el gasto público como parte de los programas de ajuste estructural requeridos por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), se resintieron los presupuestos educacionales (en que los gastos correspondían en gran medida a sueldos de maestros). En los decenios de 1980 y 1990, los maestros de África y América Latina experimentaron en general una reducción de su ingreso real, y en algunos casos hubo reducciones rápidas y sustanciales⁴².

La erosión de los sueldos en África, por ejemplo, ha redundado en que a me-

nudo los maestros de escuela primaria reciben menos de la mitad del importe que constituye el límite absoluto de pobreza de los hogares⁴³. Muchos maestros se han visto obligados a suplementar sus magros ingresos ofreciendo lecciones privadas o iniciando sus propias empresas, en detrimento de su asistencia regular y su rendimiento en las escuelas, fenómeno que ahora se ha difundido en países de Europa oriental y de Asia central y oriental. Incluso cuando se cuenta con abundantes recursos, es más probable que los gobiernos gasten en ampliar la escolaridad y no en salarios.

Es necesario mejorar las condiciones de enseñanza en todo el mundo a fin de frenar el círculo vicioso de desmoralización y deterioro. Pero la condición social de los maestros no se restaurará a menos que mejore la calidad de la experiencia educacional que ellos ofrecen. Una manera de alcanzar esta meta es que estén dispuestos a modificar las prácticas en el aula, de conformidad con la Convención sobre los Derechos del Niño. Otra vía atañe a la responsabilidad de la sociedad en cuanto a ofrecer tanto las condiciones que alienten a candidatos más calificados a incorporarse a la profesión, como el tipo de educación que prepara a los maestros para el aula del futuro, centrada en el niño.

En Togo, por ejemplo, más de un tercio de los maestros primarios sólo han recibido educación primaria y un 84% de los maestros de secundaria no han egresado de un curso de formación de docentes. En el Uruguay, uno de los países más prósperos de América Latina, sólo un tercio de los docentes secundarios han egresado de la universidad; un 70% no han recibido ninguna formación docente⁴⁴. En los Estados Unidos, más del 12% de los maestros que ingresan a la profesión llegan al aula sin haber recibido cursos académicos en educación y otro 14% no ha cursado estudios suficientes para satisfacer las normas del respectivo Estado. Algunos maestros son contratados sobre la base de pruebas que no evalúan los procesos y las metodologías de enseñanza sino que, en cambio, examinan las aptitudes básicas y los conocimientos generales, criterios que no ofrecen información acerca de su capacidad como educadores⁴⁵.

La erosión de los sueldos en África, por ejemplo, ha redundado en que a menudo los maestros de escuela primaria reciben menos de la mitad del importe que constituye el límite absoluto de pobreza de los hogares.

Si el medio de instrucción en la escuela es un idioma que no se habla en el hogar, particularmente cuando los progenitores son analfabetos, los problemas de aprendizaje se acumulan y aumentan las probabilidades de abandono escolar.

En el pasado, los gobiernos de los países más ricos han considerado que la formación de docentes es un proceso prolongado de estudios teóricos en la universidad. Los países en desarrollo, frente a su imposibilidad de financiar este modelo propio del mundo industrializado, han recurrido a menudo a cursos acelerados en los que sólo se enseñan mínimamente los métodos educacionales a docentes que ya tienen una preparación deficiente⁴⁶. Entre estos dos extremos está el nuevo modelo de formación de docentes que constituye un elemento esencial de la revolución en materia de educación. Parte de ello es la revisión del concepto de supervisores e inspectores escolares, a los que se capacita para que se desempeñen como asesores pedagógicos: son profesionales experimentados que pueden orientar a los maestros y contribuir a resolver problemas en un proceso continuo, en lugar de evaluar a los maestros y formular juicios al respecto.

Ningún sistema educacional viable puede detenerse en el nivel primario. Durante el decenio después de la Conferencia de Jomtien, fue natural que se hiciera hincapié en garantizar la educación primaria universal, pero a medida que aumenta el número de niños egresados de los primeros grados, va aumentando la necesidad de enseñanza secundaria, especialmente dado que de esta última saldrán los futuros maestros. La formación de maestros cuesta hasta 35 veces el costo anual por estudiante de una educación secundaria general⁴⁷. Esta experiencia de educación secundaria debe reflejar el modelo participatorio, sensible a las cuestiones de género y centrado en el niño, planteado por la Convención sobre los Derechos del Niño, a medida que los maestros muy probablemente dupliquen el modelo educacional que ellos mismos experimentaron en la escuela⁴⁸.

Por otra parte, quienes no egresan de la escuela secundaria aún necesitarán preparación para su función como maestros; en todo el mundo están surgiendo modelos innovadores de formación de docentes. Una importante estrategia —poco reproducida en otros lugares pero que demuestra que es posible una formación eficaz de

docentes a un costo relativamente bajo— es el Curso Integrado de Educación de Maestros de Zimbabwe (ZINTEC). Este curso, resultado de la necesidad de que Zimbabwe cumpliera con su promesa de ofrecer educación primaria universal, impartió a los asistentes cuatro meses de educación intensa con internado al comienzo de un programa cuadrienal, además de tres años de educación en el servicio utilizando un conjunto de materiales de enseñanza a distancia sumado a la supervisión por profesores universitarios y otros supervisores escolares ordinarios, y un curso final de cuatro meses de duración con internado⁴⁹.

En la India, las iniciativas de formación de maestros han tratado de contrarrestar las antiguas pautas de interacción entre maestros y alumnos e inspirar ideas sobre las posibilidades del aula por conducto del programa Shikshak Samakhya (Potenciación del papel del maestro) en el estado de Madhya Pradesh. En ese programa, los maestros experimentan una explosión de ideas, conocimientos, aptitudes y actividades interactivas, una amplia gama de materiales atractivos y coloridos de enseñanza y aprendizaje, diferentes métodos pedagógicos, un espíritu de colegialidad y el apoyo de sus pares⁵⁰. Este método alternativo y participatorio de educación incluye a maestros que trabajan conjuntamente, con el propósito de facultarlos para que adopten sus propias decisiones. Shikshak Samakhya ha logrado elevar la baja moral que era endémica entre los maestros de Madhya Pradesh. También ha aproximado el proceso de formación de maestros al ámbito activo y participatorio propio de la iniciativa de “Aprendizaje gozoso” que está transformando la experiencia en el aula en 11 estados de la India (recuadro 7).

En 44 escuelas de la ex República Yugoslava de Macedonia, el Proyecto de Enseñanza Activa y Aprendizaje Interactivo ha cambiado las prácticas tradicionales del aula al facilitar las alianzas entre el maestro, el estudiante y los progenitores. Las edades y aptitudes de los niños constituyen la base para la planificación del trabajo, las tareas por escrito son variadas y las lecturas abarcan una amplia gama de propósitos⁵¹.

Y en Bangladesh, donde los maestros de primaria, en su mayoría, hacen aprender por repetición, algunas aulas se benefician con el Programa Intensivo por Distritos de Educación para Todos (IDEAL). Este programa, realizado conjuntamente por el UNICEF y el Gobierno, enseña a los maestros las diferentes maneras en que los niños aprenden, cada uno según su talento individual. Por ejemplo, algunos niños aprenden mejor en la acción, otros prefieren escuchar y otros, visualizar. Para que el ámbito del aula sea más propicio, gozoso y sensible a los alumnos, especialmente las niñas, los maestros de IDEAL utilizan métodos participatorios. El valor de este enfoque ha resultado obvio para muchos maestros: Abdul Majid Mollah, maestro principal de una escuela primaria en Jhenaidah dijo: “He estado aspirando a este tipo de organización del aula durante los últimos 35 años; mi sueño se ha convertido realidad”⁵².

Los educadores de Bangladesh no son los únicos que descubren la mágica interacción con los niños que quieren aprender. “Estábamos muy preocupados cuando comenzamos el curso, pero ahora sabemos que podemos enseñar según la nueva modalidad y disfrutamos de ella”, dijo un maestro que aprendía las nuevas técnicas en la República Democrática Popular Lao, quien agregó: “Ahora es más divertido enseñar; las tareas se hacen sin tropiezos cuando los niños disfrutan de ellas”⁵³. Al hacer que el aprendizaje sea algo vivo para sus alumnos, los maestros están recuperando su propio sentido de autoestima y misión. “Vine porque estoy cansado de lo que sucede en mi escuela”, dijo un maestro explicando por qué asistía a los talleres de educación democrática en Chile. “Estoy cansado de hacer siempre lo mismo, de trabajar aislado, del miedo al cambio. Trato de hacer muchas cosas. Siempre he estado a favor del cambio. Me gustaría pensar que todos nosotros avanzamos juntos hacia la misma meta”⁵⁴.

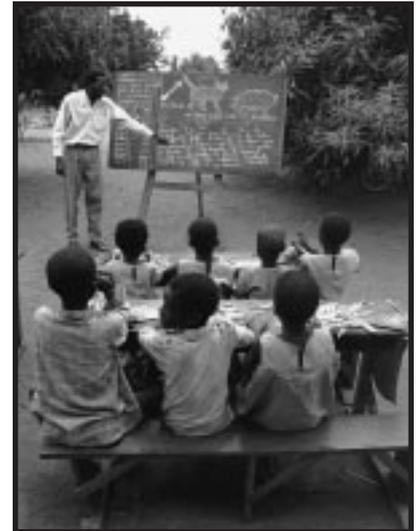
Barreras idiomáticas

Otro obstáculo de grandes proporciones que se opone al acceso de los niños a las

escuelas es que en muchos países las lecciones se imparten en el ex idioma colonial; por ejemplo, éste es el caso en muchos países africanos de idioma inglés, francés y portugués, que tienen los niveles más bajos en matriculación primaria en el mundo. Si el medio de instrucción en la escuela es un idioma que no se habla en el hogar, particularmente cuando los progenitores son analfabetos, los problemas de aprendizaje se acumulan y aumentan las probabilidades de abandono escolar. Por otra parte, hay abundantes investigaciones que indican que los estudiantes aprenden más rápidamente y adquieren más fácilmente otras aptitudes académicas cuando la enseñanza comienza en su lengua materna (recuadro 8). Además, estos niños también aprenden un segundo idioma más rápidamente que quienes inicialmente aprendieron a leer en un idioma no familiar.

En el decenio de 1990, varios países de América Latina modificaron su legislación educacional para afirmar los derechos de los pueblos indígenas, lo cual condujo a la participación de los indígenas en la adopción de decisiones educacionales, así como en la planificación, aplicación, realización y evaluación de políticas y programas educacionales. En Bolivia, por ejemplo, las organizaciones indígenas elaboraron un programa de educación bilingüe intercultural y en los países andinos y de la Cuenca del Amazonas, grupos indígenas participaron en la formulación de programas de capacitación de recursos humanos. Un estudio del caso de un programa boliviano documentó el entusiasmo de las niñas y las mujeres por la educación bilingüe como medio de comunicación intercultural. En general, las experiencias en América Latina también han demostrado que involucrar a los propios grupos étnicos puede fortalecerse la solidaridad entre los pueblos y crearse conciencia acerca de la discriminación por motivos de género y por otras razones⁵⁵.

Hay también programas innovadores de educación bilingüe que proporcionan modelos duplicables en todo el mundo. En Viet Nam, la mayoría kinh constituye el 87% de la población. El 13% restante está compuesto de 53 minorías étnicas distin-



UNICEF/98-1891/Pirozzi

Las investigaciones muestran que el aprendizaje en la lengua materna en los primeros grados sirve para forjar una base educacional muy importante e impulsa la confianza de los niños y su autoestima. Estudiantes en una clase de francés al aire libre en Benin.

Aprendizaje festivo: Facultar a los profesores de la India



UNICEF/9582/Vilas

La primera señal que indica que esta escuela es diferente es el color del edificio: está pintada de un rosa cálido y seductor. Dentro, las diferencias con otras escuelas de la India son todavía más palpables. No es sólo la brillante decoración de animales y flores, pintada sobre la parte alta de las paredes encaladas, ni la exposición de los objetos de artesanía hechos por los niños, ni siquiera la pizarra de un metro de alto —la parte baja de la pared, pintada de negro— que da la vuelta a la habitación. La diferencia más chocante se aprecia en el ambiente.

Tanto los niños como el maestro disfrutan claramente con sus tareas. Quieren estar aquí. Nada puede contrastar más violentamente con el lúgubre aprendizaje de memoria que se ha practicado habitualmente en las aulas de la India durante generaciones.

Se trata de una *bal mitra shala* —una clase acogedora para los niños— y es parte de una estrategia del Shikshak Samakhya, el programa de capacitación de profesores que ha rejuvenecido las escuelas primarias en el estado indio de Madhya Pradesh. La palabra “estrategia” está cuidadosamente escogida: se trata de un modelo diferente de educa-

ción de profesores, de un cambio en la manera de operar y en las prácticas que se realizan en clase, y de un programa de motivación muy efectivo; sin embargo, es mucho más que la suma de todas estas cosas. Casi por primera vez, el sistema educativo —los planificadores y administradores— han confiado en los profesores de base. Y han obtenido como recompensa una historia de éxitos de lo más alentadora.

El distrito donde comenzó esta historia no era un lugar fácil para iniciar un programa piloto. Dhar ha sido clasificado oficialmente como “atrasado”: las tribus registradas incluyen a más del 75% de la población; la gente emigra con regularidad a las ciudades en busca de trabajo y las tasas de asistencia son bajas.

Cuando el 5 de septiembre de 1992, el Día del Maestro, el programa se puso en marcha en 186 escuelas primarias y en 23 centros de recursos agrupados, los profesores locales lo consideraron otro fastidioso programa gubernamental. Pero la gran fuerza del Shikshak Samakhya es la manera en que motiva a los profesores. Desde el primer momento, éstos participaron en el diseño y en la formulación del plan, de forma que

pronto lo hicieron suyo. El valor de este nuevo planteamiento era tan palpable que se extendió rápidamente a los distritos adyacentes; la entrega con la que los profesores de la primera fase han apoyado a sus colegas en las zonas donde el programa se aplicaba por primera vez ha sido importantísima.

En 1995, el Shikshak Samakhya lograba atraer ya la atención de toda la nación: programas inspirados en él están en marcha actualmente en otros 10 estados indios, bajo el nombre genérico de capacitación de profesores o “aprendizaje festivo”. Lo de aprendizaje festivo se refiere al movimiento por el cual los profesores se comprometen a enseñar con entusiasmo y a incorporar a su docencia canciones, bailes y ayudas educativas sencillas y de fabricación local, consiguiendo así que los niños participen de forma más activa en el proceso educativo. Los programas reciben el apoyo de varios organismos de las Naciones Unidas, entre ellos el UNICEF, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP).

El programa —a decir de Sardar Singh Rathore, un profesor superior de Dhar— ha ayudado a los profesores a recobrar el orgullo y el respeto que la tradición india atribuye a su profesión. Este respeto había menguado durante los dos últimos decenios. “No sólo disfrutaban con sus clases en las aulas, sino que han sido capaces de hacerlas tan interesantes que los niños están deseando volver a clase”, dice Mr. Rathore. Otra ventaja más ha sido el aumento de la matrícula en las escuelas donde se ha aplicado, especialmente entre las niñas y los niños que trabajan.

Los profesores incluidos en el programa asisten a una sesión de orientación inicial de dos días de duración, en la que otros profesores les enseñan esta nueva manera de enfocar la enseñanza, y reciben una capacitación práctica para preparar los nuevos materiales pedagógicos. La propia capacitación de los profesores se hace también según los

esquemas de la “educación festiva”, usando profusamente canciones, acertijos y actividades de grupo.

Edificado sobre la máxima de que un maestro motivado y un estudiante satisfecho son la mejor manera de transformar un sistema educativo, la estrategia de capacitación de los profesores o “educación festiva” se basa en la creencia de que los profesores de primaria pueden estar motivados y tener éxito si obtienen la confianza, el apoyo y la orientación que necesitan. Los padres enviarán a sus hijos a la escuela si la experiencia del aprendizaje es adecuada, eficaz y divertida.

“Viendo que los niños aprenden y además están deseando ir a la escuela, los padres y la comunidad se han apresurado a prestar apoyo al profesor y a la escuela”, sigue diciendo el Sr. Rathore.

El beneficio de este círculo “virtuoso” no puede estar más claro: la inversión que la India ha hecho en esta estrategia ha logrado capacitar a los profesores y hacer de la educación y el aprendizaje algo divertido. También ha tenido un efecto beneficioso sobre el rendimiento educativo de los niños. Además, la estrategia ha atravesado las fronteras nacionales y ha influido en la planificación de países vecinos como Bangladesh, el Nepal y Pakistán. Los principios fundacionales de la “capacitación de profesores” y del “aprendizaje festivo” llevan implícitas lecciones que deben aprender no sólo el resto de la India sino también el mundo entero.

Foto: Nuevas técnicas que involucran activamente a los niños en el proceso del aprendizaje están renovando la educación en la India, y logran que los profesores y los alumnos disfruten más de la educación. Aquí, un profesor y sus alumnos en la India.

tas que viven en regiones serranas remotas y zonas costeras y poseen las más bajas tasas de matriculación escolar del país. A partir de 1991, el Gobierno ha estado tratando de ampliar la enseñanza primaria y llevarla a las regiones serranas mediante un proyecto de enseñanza de multigrados. El lenguaje de instrucción es vietnamita, pero se ofrece capacitación acelerada a posibles maestros de las minorías étnicas. Además, el Banco Mundial y el UNICEF han patrocinado la preparación de libros bilingües en idiomas de las minorías étnicas, entre ellas Bahnar, Cham, H'Mong y Khmer, y están estableciendo centros especiales de producción literaria que emplearán a maestros, escritores e ilustradores locales que hablan y escriben los idiomas locales.

El modelo para estas acciones es el proyecto Intelyape, que desarrolló materiales para la alfabetización de aborígenes australianos del grupo Arrente en la ciudad de Alice Springs, otro ejemplo de cómo la revolución en materia de educación aplica innovaciones de una parte del mundo a otra⁵⁶

Medidas de emergencia

Los efectos de los conflictos armados sobre los niños son tan profundos e integrales que es casi imposible medirlos cabalmente. Puede estimarse el número de defunciones en un decenio (2 millones) y de lesiones graves (6 millones), el número de niños huérfanos o separados de sus familias (1 millón), y el de los que han quedado sin vivienda (12 millones)⁵⁷. Pero es imposible conocer las cantidades exactas de niños que están afectados espiritualmente y traumatizados emocionalmente por la violencia que han presenciado y en la que, en algunos casos, se han visto forzados a participar; por el masivo trastocamiento de la trama social en sus vidas; y por la experiencia cada vez más frecuente de ser blanco de ataques.

En conflictos armados, la educación puede servir tanto para la curación como para la rehabilitación. Al mantener las escuelas abiertas o reabrir las tan pronto como sea posible, los niños perciben cierta estructura y algún grado de normalidad en

En conflictos armados, la educación puede servir tanto para la curación como para la rehabilitación. Al mantener las escuelas abiertas o reabrir las tan pronto como sea posible, los niños perciben cierta estructura y algún grado de normalidad en medio del caos.

¿Qué lengua usar en la educación?

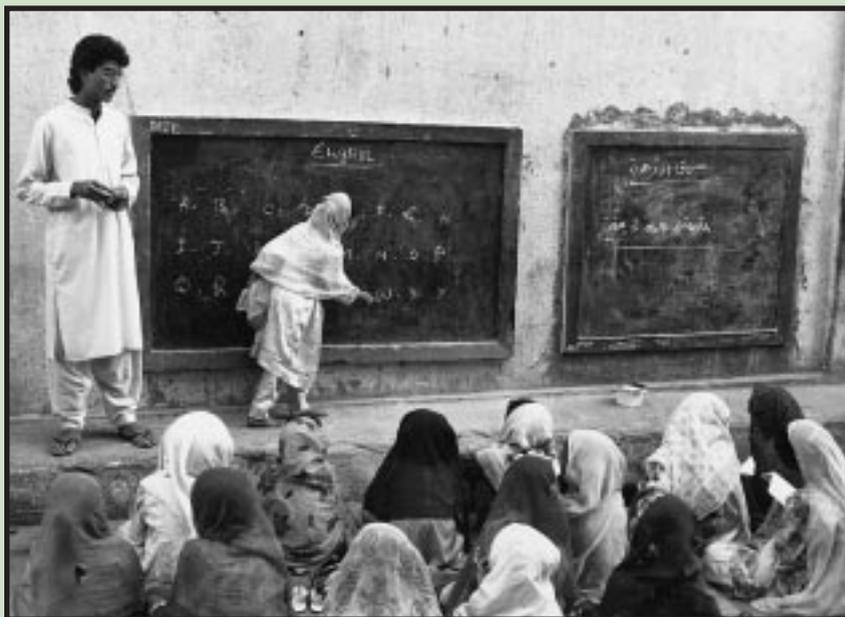


Photo Credit

La escuela puede ser un lugar ajeno y descorazonador para los muchos millones de niños que empiezan sus estudios en una lengua que no es la suya. Impelidos a utilizar una segunda lengua cuando todavía tienen cuatro, cinco o seis años, estos niños deben dejar de lado todo un universo que entienden y sustituirlo por otro que les es desconocido. Incluso pueden llegar a creer que la lengua que han aprendido desde que nacieron es inferior a la lengua de la escuela. Al estudiar asignaturas complejas como matemáticas y lectura, deben enfrentarse a uno de los más grandes retos de su existencia, porque las habilidades lingüísticas en las que descansan muchas de sus facultades cognitivas han sido de pronto consideradas irrelevantes para la tarea que se tiene entre manos.

Al derrumbarse estos cimientos del conocimiento, otro tanto puede suceder con la autoestima y el sentido de identidad del niño. No es de extrañar que muchos de ellos luchen por seguir en la escuela y sacar provecho de sus estudios. Un reciente estudio realizado en

Zambia, por ejemplo, demostró que los alumnos que empiezan sus estudios utilizando el inglés en vez de su lengua materna no llegaron a adquirir la suficiente soltura en la lectura como para aprender bien antes de tercero a sexto.

Los expertos reconocen cada vez más la importancia de que los niños utilicen su lengua materna cuando empiezan sus estudios escolares. El uso de esa lengua convalida sus experiencias. Les ayuda a aprender sobre la naturaleza misma del lenguaje y cómo utilizarlo para que el mundo, incluyendo todos los aspectos del plan de estudios escolar, adquiera sentido.

La lengua materna es una base fundamental del aprendizaje. Pero la adquisición de soltura en una lengua nacional —o incluso en una tercera lengua internacional, como el francés o el inglés— tiene también ventajas. Amplía la comunicación y, más adelante, ofrece más oportunidades para adquirir una educación superior o acceder a puestos de trabajo. Los educadores aborígenes encomian este aprendizaje bidireccional, que ayuda a los estudiantes a parti-

cipar en la comunidad y también en el mundo exterior.

Tras los primeros cursos —por lo menos al final del ciclo de primaria— lo ideal sería que los estudiantes que empiezan sus estudios en su lengua materna añadiesen una lengua nacional a la propia. Esta lengua podría ser, por ejemplo, una lengua occidental, la lengua de un ex-colonia, como el francés en Senegal, o una lengua indígena dominante, como el hindi en la India. Determinar qué lengua nacional debe introducirse en la escuela, no obstante, puede ser objeto de debate político.

En muchos países, este ideal de educación bilingüe raramente se da, a pesar del hecho de que la mayoría de la población del mundo tiene que servirse de más de una lengua en su vida diaria. Las consideraciones políticas y culturales a menudo desempeñan su papel. Por ejemplo, muchos padres y responsables de la toma de decisiones son partidarios de enseñar en la lengua nacional desde el principio, como medio para ayudar a que los niños se integren en la cultura dominante. Por esta razón, algunos padres nunca enviarán a sus hijos a una escuela que enseñe sólo en la lengua materna.

La escasez de materiales y de programas de capacitación han obstaculizado también el objetivo de la doble lengua. Para empezar, puede que los maestros no hablen las lenguas locales o indígenas de sus estudiantes, e incluso si las hablan, a menudo se encuentran en el aprieto de buscar materiales en esas lenguas que sirvan para el plan de estudios. Además, incluso los maestros que dominan una lengua local necesitarán más capacitación sobre cómo enseñar la lengua nacional como segunda lengua en cursos posteriores.

Para los Gobiernos, los costos de elaborar materiales de estudio y cursos para la enseñanza de los maestros pueden ser enormes, especialmente en aquellos sitios en que hay varias lenguas. África Occidental, por ejemplo, cuenta con entre 500 y 1.000 lenguas. Además, esos gastos deben sopesarse en relación al precio que la sociedad paga por los altos

índices de abandono escolar y de repetición de curso en las escuelas donde no existen esos programas.

Tanto si aprenden una segunda lengua en primero o en cuarto, a menudo los niños luchan con una lengua nueva, que puede ser radicalmente diferente a la suya en cuanto a vocabulario, estructura verbal y semántica. Por ejemplo, el khmer, una lengua indígena de Viet Nam, usa una escritura derivada del alfabeto sudindico, mientras que el vietnamita, la lengua nacional, utiliza el alfabeto romano. La mayoría de los niños aprende un sistema de escritura desde cero, en los primeros cursos, pero los que aprenden a escribir en una nueva lengua tienen que superar el obstáculo de relacionar signos con palabras que no les son familiares.

Países como Bolivia y Ecuador han progresado considerablemente en su educación bilingüe. Bolivia aprobó recientemente su Ley de Reforma de la Educación, que apoya el derecho a la lengua materna. Burundi, Kenya, Rwanda, Somalia, Tanzania y Zimbabwe han introducido la educación en lengua nativa en las escuelas primarias, y pueblos de Burkina Faso han hecho lo mismo en las escuelas de gestión comunitaria. La política educativa de Papúa Nueva Guinea permite a las comunidades decidir en qué lengua se van a dar los cursos primero y segundo. En el Nepal, el UNICEF apoya los esfuerzos del Gobierno para elaborar materiales educativos en cuatro lenguas.

La instrucción temprana en la lengua materna es una estrategia clave para llegar a más de más de 130 millones de niños que no están escolarizados y ayudarles a sacar provecho de sus estudios.

Foto: Cuando se obliga a niños de cuatro, cinco o seis años a adoptar un segundo idioma, tienen que renunciar a un universo lleno de significados a cambio de uno menos familiar. Unas niñas acuden a una clase de inglés en Pakistán.

medio del caos. Los maestros y otros profesionales pueden responder a los efectos psicosociales y emocionales de la violencia sobre los niños. Pueden impartirles enseñanza acerca de la supervivencia y la seguridad y detectar la conculcación de los derechos humanos.

En un esfuerzo por restaurar y proteger el derecho del niño a la educación en situaciones de emergencia, la UNESCO y el UNICEF formularon el concepto de “Edukit”, un sistema por el cual se envían materiales educativos y de formación de maestros a las zonas afectadas tan pronto como sea posible. Los niños reciben lápiz y papel, tiza y borradores, cuadernos y libros de ejercicios. Los maestros reciben guías de planes de estudios, materiales didácticos y libros de texto. Y las comunidades perturbadas pueden comenzar a reconstruir sus vidas. Los “Edukits”, que se utilizaron por primera vez en Rwanda y Somalia, han sido enviados al Afganistán, Ghana, el Iraq, Liberia, Malí, la República de Moldova, Sierra Leona, Somalia, el Sudán, la República Unida de Tanzania y Zambia.

También hay programas que ayudan a que las escuelas sean lugares donde se practica y se aprende la paz. En el Líbano y Sri Lanka (recuadro 9), los proyectos educativos nacidos en situaciones de conflicto han pasado a ser parte de los planes de estudios nacionales. Se enseña a los niños a resolver problemas, a negociar y a comunicarse, así como el respeto a sí mismos y al prójimo. Los niños aprenden que disfrutar de la paz es su derecho. La meta es reconciliar a las comunidades divididas y prevenir futuros conflictos.

En Croacia, donde los niños han padecido una cruel guerra civil, un proyecto innovador ofrece a los alumnos primarios 20 semanas de capacitación con el propósito de abordar el estrés psicosocial, aumentar la conciencia sobre los prejuicios, promover la resolución de conflictos y enseñar maneras de lograr la paz. Es uno de los diversos proyectos que se utilizan para contribuir a mitigar los efectos de los conflictos sobre los niños, así como abordar sus necesidades educativas muy especiales.

El proyecto, resultado de la colaboración entre el UNICEF, CARE, McMaster



La educación contribuye a restablecer la normalidad y a sanar los traumas derivados de los conflictos armados. Unos estudiantes en Angola, que ha padecido un conflicto de 30 años de duración, utilizan materiales pedagógicos de un “Edukit” de UNESCO y UNICEF.

Un nuevo comienzo: Educación en situaciones de emergencia



UNICEF/Tanzania/Pirozzi

Son las 7:30 de la mañana de un lunes brumoso. La neblina matutina, mezclada con el humo de las hogueras de los campamentos, flota a lo largo de filas de “viviendas” de plástico azul, muy juntas unas de otras. Con su mejor atuendo —un jersey de llamativas listas que le llega hasta las rodillas, donado por alguien de otro continente—, Veridiane se incorpora a la fila de pequeñas figuras que balancean sus bolsas de plástico vacías. La fila de los niños serpentea hasta un pequeño claro bajo una gran acacia llamada “escuela”. Hay bancos hechos con piedras o con troncos amorosamente alineados por los padres. El profesor da la bienvenida a Veridiane y a sus compañeros en su primer día de escuela.

Tales escenas eran comunes en los campamentos de refugiados de Tanzania en 1994, tras la entrada multitudinaria de 500.000 refugiados desde Ruanda. Desde aquellos primeros días de las “escuelas bajo los árboles”, la educación en situaciones de emergencia llegó a incorporar al 65% de todos los niños del campamento, dando a sus vidas una estabilidad más que necesaria.

Veridiane y el resto de refugiados fueron repatriados por la fuerza a Ruanda en diciembre de 1996. Para entonces, una nueva oleada de refugiados del conflicto civil en Burundi y de la República Democrática del Congo había llegado a Tanzania. Muchas de las lecciones aprendidas en experiencias pasadas con refugiados ruandeses fueron aplicadas a este nuevo grupo de refugiados. A las pocas semanas de su llegada comenzaron a funcionar las “escuelas bajo los árboles” con materiales pedagógicos proporcionados por el UNICEF, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (OACNUR) y otros organismos. Para los 58.000 niños burundeses se imprimieron y distribuyeron libros de texto idénticos a los que utilizaban en las escuelas de su país. Los 20.500 niños congolese de los campamentos pronto también recibirán materiales educativos.

En muchos casos, los sistemas escolares del país de origen de los niños aceptan el plan de estudios impartido en los campamentos, que es el mismo que se emplea en esos países. De esa forma, seis niños congolese, en virtud a un

acuerdo entre los dos Gobiernos en cuestión, participaron en 1997 en los exámenes nacionales de la República Democrática del Congo, que fueron realizados en Tanzania. Continúan las negociaciones con el Gobierno de Burundi para que se reconozcan los títulos obtenidos en los campamentos, y así los niños no tengan que repetir curso cuando finalmente regresen a casa.

Sin embargo, algunos aspectos de la enseñanza de los refugiados siguen respondiendo a las características especiales de la situación. Por ejemplo, en los campamentos de Tanzania, los niños aprenden inglés y swahili, para que puedan comunicarse con las comunidades vecinas. Los niños reciben instrucción sobre sus derechos mediante folletos ilustrados publicados por Kuleana, una ONG que tiene su sede en Mwanza (al norte de Tanzania). La resolución de conflictos es también una parte vital del plan de estudios escolar, así como de las iniciativas en materia de educación de adultos que se realizan en los campamentos.

En los enfoques por etapas de la educación en casos de emergencia en todo el mundo, es necesario abordar en primer lugar las necesidades de los niños que padecen estrés psicosocial. Antes de que puedan organizarse planes de estudio y respuestas pedagógicas más formalizadas, los programas recreativos (deportes, teatro y arte) pueden ofrecer al niño la oportunidad de expresar y dar rienda suelta a sus sentimientos. En situaciones de crisis grave, las series de programas de capacitación como el Programa de Emergencia para la Enseñanza, concebido para Ruanda por la UNESCO, el UNICEF y la OACNUR, son de gran utilidad como respuesta inmediata a las necesidades educativas.

Sin embargo, ninguna de ellas deberían considerarse como medidas provisionales. Por el contrario, las situaciones de emergencia pueden ser ocasión de un nuevo comienzo, en el que se coloquen las bases de un sistema educativo que atienda más a los derechos del niño y que incluya enseñanzas sobre la democracia, los derechos humanos y la paz,

unos temas que todavía se abordan poco en la educación predominante.

El proyecto Enseñanza para la Paz, que cuenta con el apoyo del UNICEF, fue concebido tras los 16 años de guerra civil que asolaron al Líbano. Iniciado en 1989 en colaboración con el Gobierno libanés y 240 ONG, el proyecto ha capacitado a 10.000 jóvenes que, a su vez, han organizado actividades educativas de las que se han beneficiado unos 200.000 niños. El objetivo es fomentar la paz y una cultura de reconstrucción y reconciliación, haciendo hincapié en los derechos del niño y en su desarrollo, así como en la resolución de conflictos y en la educación medioambiental.

En Sri Lanka, que atraviesa su decimoquinto año de guerra civil, el proyecto de Educación para la Resolución de Conflictos está imbricando los valores de la tolerancia, la compasión, el entendimiento y la convivencia pacífica, el respeto a otras culturas y la resolución de los conflictos por medios no violentos. Desde que se puso en marcha en 1992, el proyecto ha llegado a más de un millón de niños de la enseñanza primaria y ha capacitado a más de 75.000 administradores y 30.000 dirigentes estudiantiles. En 1999, el proyecto se introducirá en las escuelas secundarias de Sri Lanka.

En un mundo donde casi 50 millones de personas han sido expulsadas de sus hogares, obligadas a atravesar sus fronteras como refugiadas, o convertidos en personas desplazadas dentro de su propio país (1 de cada 120 habitantes de la población mundial), nunca ha sido tan acuciante como ahora este nuevo concepto de educación de la población para situaciones de emergencia.

Foto: En Tanzania, las "escuelas bajo los árboles", como ésta, proporcionan estabilidad y continuidad educativa a los niños refugiados de los países vecinos.

University del Canadá y el Ministerio de Educación de Croacia, comenzó en 1996 con alumnos del cuarto grado en una de las cuatro zonas del país afectadas por la guerra, a fin de ayudar a los niños a resolver los problemas cotidianos, fomentar su autoestima y mejorar sus posibilidades de comunicación. En el año lectivo 1997-1998, el proyecto ya estaba funcionando en las cuatro zonas afectadas por la guerra y Mali Korak (Pequeños Pasos), una ONG local, se encargaba del componente de formación de maestros.

Entre los éxitos logrados figuran la reducción del estrés psicosocial, la mejor atmósfera en el aula y las actitudes positivas con respecto a la escuela, los progenitores y la vida en general. Se espera llevar este tipo de formación a los maestros y alumnos en los ocho grados de la escuela primaria y a los adolescentes en asociaciones de jóvenes.

Para poner coto al trabajo infantil

Es probable que la mayoría de los niños que no asisten a la escuela estén trabajando. Según estimaciones de la OIT, en los países en desarrollo hay 250 millones de niños que trabajan a jornada parcial o completa⁸⁸. El trabajo priva a los niños de obtener educación o beneficiarse con ella, pero al mismo tiempo, los sistemas educacionales no toman en cuenta las circunstancias especiales de los niños que trabajan. La mayoría de éstos quieren asistir a la escuela. Para atraer a la escuela a los niños que trabajan, para retener a todos los niños de edad y nivel de conocimientos apropiados y para reintegrar a los niños que han abandonado la escuela, es preciso que la educación esté estructurada para responder a las necesidades concretas de los niños que trabajan, sus familias y sus comunidades (recuadro 10). En particular, es menester considerar el trabajo agrícola y doméstico, las formas más ocultas de trabajo infantil, que afectan desproporcionadamente a las niñas.

A fin de transformar la educación para que deje de ser parte del problema del trabajo infantil y se transforme en un elemento clave de la solución, será necesario

Los sistemas educacionales no toman en cuenta las circunstancias especiales de los niños que trabajan. La mayoría de éstos quieren asistir a la escuela.

La India: Ayudar a los pobres a escoger escuela



UNICEF/5683/Vilas

En Andhra Pradesh, el quinto estado de la India en extensión, 75 pueblos ya no tienen niños que trabajan porque están escolarizados gracias, en gran parte, a los esfuerzos que la Fundación M. Venkatarangaiya ha realizado durante los últimos siete años. Desde el inicio del programa en 1991, los esfuerzos de la Fundación M. Venkatarangaiya se han encaminado a dos objetivos inextricablemente unidos: ningún niño debe trabajar y todos los niños deben ir a la escuela.

El programa de la Fundación M. Venkatarangaiya se empezó a aplicar en cinco pueblos, donde se escolarizó a 16 niñas. En 1998, más de 80.000 alumnos de entre 5 y 7 años, niños y niñas, fueron matriculados por la Fundación en escuelas públicas a lo largo y ancho del distrito de Ranga Reddy.

“La esencia del programa es conseguir que la comunidad acepte la idea de que ningún niño debería trabajar”, explica Shanta Sinha, secretaria fideicomisaria de la Fundación y profesora de Ciencias Políticas en la Universidad de Hyderabad. “Ello es en sí mismo una

tarea extremadamente difícil ya que hay por medio un enorme conflicto de intereses. Para los padres significa la pérdida inmediata de ayuda, en tanto que para los empleadores supone la desaparición de una mano de obra asequible. Para el profesor acaba traducándose en un gran aumento del número de niños por aula, mientras que la comunidad en su conjunto carga con una responsabilidad adicional”.

Más difícil todavía que resolver estos conflictos de intereses es transformar los valores sociales y normas culturales que sustentan la idea de una infancia trabajadora. El modo en que la Fundación M. Venkatarangaiya ha logrado este cambio es un modelo de organización comunitaria y de creación de consenso entre los padres y los mismos niños, y los profesores — muchos de los cuales se han agrupado en un “Foro para la Abolición del Trabajo Infantil”—, los jóvenes voluntarios conocidos como “activistas en pro de la educación”, los funcionarios locales y los patronos.

En primer lugar, la Fundación, por medio de voluntarios, se puso en con-

tacto directamente con cada familia a fin de determinar la situación de cada niño del distrito. Se matriculó a los niños de 5 a 8 años de edad en escuelas normales y los de 9 a 14 años fueron enviados a escuelas nocturnas especiales o a campamentos residenciales, durante los tres meses de verano, en donde asistieron a una especie de “curso-puente” preparatorio antes de matricularse en las escuelas normales. Unos comités de padres vigilaron las experiencias y los progresos de ambos grupos de estudiantes.

Simultáneamente, la Fundación celebró reuniones públicas, pegadas de carteles y concentraciones. Se revitalizaron tanto las asociaciones de padres y enseñantes en cada pueblo como los comités administrativos a nivel de distrito. “A medida que se aumenta la presión para animar a los padres a enviar a sus hijos a la escuela”, dice la Profesora Sinha, “se alienta a los empleadores a dejar de contratar a niños. Ha habido algunos casos en los que los patronos, bajo la presión de la comunidad, se han ofrecido a subvencionar la educación de niños que otrora trabajaron para ellos. La comunidad ha respondido homenajeando a estos antiguos patronos”.

Con el aumento del número de niños escolarizados, el personal docente se vio obligado a hacer frente a nuevas exigencias. Con fondos provenientes en parte de la misma comunidad se contrató a maestros comunitarios suplementarios, muchos de los cuales eran alfabetizados de primera generación, para que sirvieran a los alumnos de enlace entre el mundo del trabajo y la escuela. Los maestros públicos recibieron el apoyo de la Fundación, que organizó diversos cursos prácticos centrados en las actitudes de los maestros hacia los niños trabajadores que asisten por primera vez a la escuela, y otros sobre los problemas específicos de los niños trabajadores.

A medida que maduraba el programa, el papel de la Fundación fue mejorando también. En 1997, la Fundación formó a más de 2.000 jóvenes voluntarios, maestros públicos, maestros de “curso-puente”, mujeres dirigentes y

funcionarios elegidos y de organizaciones no gubernamentales.

Al contrario que la mayoría de los programas, la Fundación M. Venkatarangaiya no ofrece incentivos económicos o recompensas ni a los niños ni a sus familias. Pero su enfoque ha tenido tal éxito que el Gobierno estatal lo está copiando en otros pueblos. ¿Cómo explica la Fundación su experiencia?

“La opinión de la Fundación”, dice la Profesora Sinha, “es que, en muchos casos, se ha puesto a los niños a trabajar porque no estaban escolarizados y no al revés”. La experiencia de la Fundación M. Venkatarangaiya contradice claramente la teoría en boga de que las necesidades económicas son las que hacen que los padres pobres prefieran que sus hijos trabajen en vez de ir a la escuela. Las familias pobres de Andhra Pradesh, cuando se les da la oportunidad y se les anima a hacerlo, se apresuran a sacar a sus hijos del trabajo y los matriculan en la escuela. “Parece que hemos dado con un tema que es especialmente sensible para los padres, por las esperanzas que tenían depositadas en sus hijos”, dice la Profesora Sinha. “El programa les ha tocado una fibra muy íntima”.

Foto: Para mantener a los niños en la escuela, es necesario transformar los valores sociales y las normas culturales que refuerzan la idea del trabajo de menores, una tarea que exige la participación de toda la comunidad. Una niña trabaja en una tienda de té en la India.

introducir considerables innovaciones y utilizar técnicas no tradicionales. Será necesario mejorar la formación de maestros y los materiales escolares e introducir mayor flexibilidad y creatividad en la administración educacional, los métodos de enseñanza y aprendizaje, los planes de estudios, los horarios escolares y la ubicación de las escuelas. Es necesaria la movilización de la sociedad civil, especialmente de los niños. Los niños están participando más regularmente en la planificación de sus propias actividades escolares, como por ejemplo en la Escuela Nueva en Colombia, donde se reúnen frecuentemente consejos infantiles como parte de la educación cívica.

El UNICEF está cooperando con los gobiernos en varios proyectos para satisfacer las necesidades de los niños que trabajan. Los programas de becas escolares en el Brasil han proporcionado subsidios educacionales a las familias más pobres, como incentivo económico para reducir la tasa de abandono escolar. Por ejemplo, la Bolsa Criança Cidadã, programa del Gobierno federal en regiones del país donde hay prevalencia de trabajo infantil, otorga subsidios a las familias y las secretarías municipales de educación para que amplíen los deportes, las actividades culturales y la enseñanza escolar cuando los niños trabajadores asisten a la escuela. Los niños trabajadores en el Distrito Federal se benefician con el programa Bolsa-Escola, que proporciona el equivalente de un salario mínimo (aproximadamente 100 dólares mensuales) a sus familias, subsidio que se pierde cuando la asistencia del niño es inferior al 90% durante el año lectivo. Esos programas, sumados a acciones para mejorar la calidad de la enseñanza primaria, han reducido las tasas de abandono escolar.

En Bangladesh, un memorando de entendimiento ha proporcionado una respuesta rápida y creativa en forma de proyectos extraescolares para niños que anteriormente trabajaban en la industria del vestido. El acuerdo, suscrito por la Asociación de Fabricantes y Exportadores de Ropa de Bangladesh (BGMEA), la OIT y el UNICEF en julio de 1995, estipula que los niños menores de 14 años



UNICEF/90-002/T/0116

Una niña emite su voto durante una elección de un consejo estudiantil en Colombia, donde los niños participan habitualmente en la planificación de las actividades de la escuela.

Las escuelas comunitarias de Egipto: Un modelo para la educación de la niña



UNICEF/98-0402/Goodsmith

Sorprendentemente, las innovaciones educativas se encuentran con más facilidad en las desheredadas comunidades rurales del sur de Egipto que en los barrios ricos de El Cairo. Allí donde el desierto se junta con los lujuriosos cultivos que bordean el Nilo y las montañas se elevan sobre el valle, las sagradas tradiciones están cediendo terreno a escuelas centradas en el niño que están atrayendo a los estudiantes más abandonados: las niñas.

Alrededor del 25% de la población rural del sur de Egipto vive en aldeas aisladas y escasamente pobladas, a no menos de 3 kilómetros de la escuela del pueblo más próximo. Las niñas son las más perjudicadas por esta situación. En la mayor parte de las zonas rurales meridionales, la tasa media neta de matriculación entre las niñas oscila entre el 50% y el 70%, frente al 72% de la media nacional. En las situaciones más extremas, sólo hay 12 niñas matriculadas por cada 100 niños en algunas zonas remotas.

En Asyut, Suhag y Qena —algunas de las provincias meridionales más pobres— se han construido cerca de 200 escuelas comunitarias. Su éxito, ya que

han logrado eliminar obstáculos para la educación de la niña y fomentar la participación activa en las aulas tanto de niñas como de niños, ha llevado a integrar sus principios de enseñanza y aprendizaje de calidad en el sistema educativo oficial.

Nadia, que creció en el entorno acogedor de la escuela aldeana de Al Gamayla, es actualmente una adolescente, con una sana autoestima y una sólida formación educativa. Ahora asiste a una escuela preparatoria secundaria en el pueblo de Om Al Qossur (Asyut), y tiene previsto proseguir su educación hasta ingresar en la universidad, aspiración ésta que respalda enérgicamente su familia. “Cuando no estaba más que en tercer grado, leía y escribía con mayor facilidad y habilidad que su hermano mayor, que había ido a la escuela del pueblo más próximo. Entonces empezamos a confiar en sus consejos. Ella era la que escribía nuestras cartas personales a su tío, que está trabajando en el Golfo”, dijo su padre.

Los profesores de la escuela secundaria de Nadia pronto se dieron cuenta de su destreza académica y su activa participación en clase, y ello los animó a diri-

girle al proyecto de escuela comunitaria a fin de buscar orientación sobre sus nuevos métodos de aprendizaje activo, entre ellos las actividades autodirigidas, el aprendizaje basado en la práctica, el trabajo en grupos y la participación de los niños en la gestión de la clase.

Los logros de alumnos como Nadia y otros 4.000 niños, que se han convertido en estudiantes activos, son el factor que han impulsado al Ministerio de Educación y al Gobierno de Egipto a ampliar el proyecto de escuelas comunitarias. Se van a agrandar algunos componentes del proyecto, como la capacitación de profesores y directores de escuela en pedagogía del aprendizaje activo, la elaboración de material autoeducativo y la puesta a prueba de sistemas de promoción flexibles, que asciendan de grado a los niños cuando alcancen un determinado nivel de aprendizaje y no sólo cuando aprueben un examen parcial o anual.

Las escuelas comunitarias iniciaron su andadura en 1992 gracias a la fuerte cooperación existente entre el Ministerio de Educación, las comunidades, las ONG y el UNICEF. Al agrupar a varios cursos en una misma aula, constituyen un modelo de aprendizaje activo que resulta especialmente atractivo para las niñas, ya que está basado en los principios de la propiedad comunitaria y de la participación de los padres en la educación de sus hijos. Conforme a los principios contenidos en el Convenio sobre los Derechos del Niño, las escuelas fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas como base del aprendizaje permanente.

Las escuelas comunitarias, con apoyo del Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA), se están incorporando a una iniciativa gubernamental puesta en marcha en 1993 que se denomina escuelas “de un aula”, y que está también orientada hacia las niñas de las aldeas rurales deprimidas. Las escuelas funcionan en más de 2.000 comunidades de todo el país.

La integración de los dos proyectos empezó realmente en 1995. Se creó, por decreto ministerial, un Comité de

Innovación Educativa, con el fin de estrechar los lazos entre ambas iniciativas e incorporar los mejores métodos de los dos proyectos en el sistema básico educativo general, estimulando así la introducción de innovaciones en la educación como parte de un proceso en marcha. La enseñanza activa y la gestión de la clase desde la perspectiva del niño se han incorporado a las escuelas oficiales.

El Comité de Innovación Educativa es el núcleo del Ministerio de Educación, y entre sus miembros hay gentes procedentes de las universidades, de la agencia nacional de alfabetización y de los medios de comunicación, así como personal del Ministerio de Asuntos Sociales. El Ministerio de Educación propuso recientemente que se incluyeran ONG, miembros de la comunidad y hombres y mujeres de negocios, así como funcionarios de sanidad y medio ambiente.

Con una demanda tan acusada de educación de calidad por parte de las comunidades, de los padres y de los encargados de la formulación de políticas, se ha creado un movimiento que tiende a considerar las escuelas comunitarias como un catalizador del cambio social y de la transformación personal. La demanda de enseñanza de calidad y la asunción por parte de las comunidades de la responsabilidad y propiedad de sus escuelas están estableciendo una sólida base para el desarrollo sostenible y el aprendizaje permanentes. Algunos lo denominan la revolución silenciosa; se trata de una ansiada colaboración con miras al aprendizaje y a la potenciación comunitarias.

Foto: Una niña en un aula de Asyut, Egipto.

deben dejar de trabajar, ser colocados en escuelas y recibir un estipendio mensual. Las lecciones obtenidas del memorando de entendimiento se han incorporado en un programa de educación básica para niños urbanos a los que es difícil llegar⁵⁹.

Elemento 3. Sensibilidad a las cuestiones de género y educación de las niñas

“Cultivo de tomates” es el tema de la lección agrícola de hoy en la escuela comunitaria de al-Akarma, en Alto Egipto. En medio de la lección, Nagwa levanta la mano. La maestra le da permiso para hablar y Nagwa, muy cortés, pero decididamente, corrige la información aportada por la maestra sobre cómo y dónde crecen los tomates. La maestra agradece a Nagwa e insta a la clase a aplaudirla⁶⁰.

Ésto es lo que sucede en un aula sensible a las cuestiones de género. El tema es pertinente a las vidas de los alumnos; la interacción entre maestro y alumno es mutuamente respetuosa; se alienta a una niña a participar en lugar de limitarse a escuchar pasivamente; y se valora su contribución (recuadro 11).

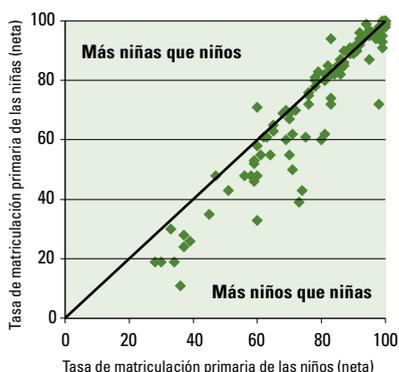
Las inversiones en los sistemas educacionales para que incluyan a todos, benefician a los niños en general. Lamentablemente, las aulas como la de Nagwa siguen siendo mayormente la excepción. La discriminación contra las niñas es el mayor impedimento para lograr la Educación para Todos.

El derecho de las niñas a una educación de alta calidad que responda a sus necesidades es denegado muy a menudo, incluso a las niñas que llegan a las aulas. Su aprendizaje y su autoestima puede quedar socavado por lecciones y libros de texto colmados de mensajes implícitos y explícitos de que las niñas son menos importantes que los niños varones. Sus maestros —tanto mujeres como hombres— pueden elogiar a los varones, recompensarlos con una mayor atención y ofrecerles más oportunidades de liderazgo. En la escuela, tal vez se asigne habitualmente a las niñas tareas de mantenimiento que sólo se asignarían a los varones para castigarlos.

La discriminación contra las niñas es el mayor impedimento para lograr la Educación para Todos.

Gráf. 7 Matriculación primaria: Donde están los niños y las niñas

Tal como indica este diagrama de dispersión sobre la tasa neta de matriculación de niños y niñas en los países en desarrollo, hay más niños que niñas matriculados en los países donde la matriculación general es reducida, pero la paridad de género aumenta a medida que se incrementan los niveles de matriculación general. Una matriculación más alta entre los niños puede observarse en la parte inferior del diagrama, mientras que una matriculación más elevada entre las niñas puede verse en la parte superior.



Fuente: *Estado Mundial de la Infancia 1998*, UNICEF, Nueva York, 1997 (Tabla 4)

Una clase sensible a las cuestiones de género debería contener aproximadamente iguales cantidades de niñas y varones y el rendimiento de unos y otros debería ser similar, pero hay en el mundo muchas clases que no satisfacen esos criterios sumamente básicos. Por ejemplo, de los 130 millones de niños de 6 a 11 años de edad de países en desarrollo que, según se estima, no asisten a la escuela, 73 millones son niñas⁶¹. En el decenio de 1990 se ha destacado la importancia de reducir esta discrepancia de género mediante estrategias bien definidas para promover la educación de las niñas, que ocupó un lugar preeminente en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990, aprobada por 155 países: “La prioridad más urgente es asegurar el acceso a la educación a niñas y mujeres, mejorar la calidad de la educación y eliminar todos los obstáculos que traban su activa participación. Deberían eliminarse todos los estereotipos de género en la educación”⁶² (gráficos 7 y 9).

Esas palabras fueron cuidadosamente escogidas para referirse no sólo a la calidad de la educación disponible para las niñas y la necesidad de eliminar todas las barreras que se oponen a la asistencia de éstas a la escuela, incluidas las relativas a provisiones culturales o falta de voluntad política, sino que también se refirieron a los aspectos físicos del problema, como la falta de espacio o de instalaciones apropiadas en las escuelas. Muchas niñas abandonan la escuela cuando comienzan a menstruar, lo cual las hace particularmente vulnerables cuando no hay retretes separados.

Hay ahora un reconocimiento casi universal de los amplios beneficios sociales de educar a las niñas, entre ellos:

- ▶ Cuanto más educada es una madre, tanto más se reduce la mortalidad de lactantes y niños (gráfico 8).
- ▶ Los hijos de madres más educadas tienden a estar mejor nutridos y a padecer menos enfermedades.
- ▶ Los hijos (y particularmente las hijas) de madres más educadas tienen más probabilidades de recibir educación y alfabetización (gráfico 10).
- ▶ Cuanto más años de educación haya recibido una mujer, tanto más tardío

será su matrimonio y tanto menor será el número de hijos que probablemente tendrá.

- ▶ Las mujeres educadas tienen menos probabilidades de morir de parto.
- ▶ Cuanto más educada sea una mujer, tanto más probable será que tenga oportunidades y opciones en la vida y evite ser oprimida y explotada por su familia o su situación social.
- ▶ Las mujeres educadas tienen más probabilidades de ser más receptivas a las iniciativas de desarrollo, de participar e influir en ellas y de enviar a sus propias hijas a la escuela.
- ▶ Las mujeres educadas tienen más posibilidades de desempeñar un papel en la adopción de decisiones políticas y económicas a escala de comunidad, región y país.

Si bien el mayor problema mundial es la falta de acceso de las niñas a educación de calidad, al parecer se está planteando un problema en la educación de los niños varones. Es evidente que en algunas regiones la matriculación de los varones es menor y su tasa de abandono escolar, mayor. Éste es un fenómeno de antigua data en países con tradiciones pastorales, como Lesotho y Mongolia, donde siempre se ha esperado de los niños varones que cuiden el ganado. Pero ahora también es un problema creciente en el Caribe, donde las niñas no sólo permanecen más tiempo en la escuela, sino que tienen un rendimiento sustancialmente mayor que el de los varones en los niveles primario y secundario. Esas comprobaciones son posiblemente la primera manifestación en el mundo en desarrollo de un problema de educación de los niños varones que existe en los países industrializados (recuadro 12).

Para proteger el derecho del niño a la educación, las escuelas y los sistemas educativos deben ser “sensibles a las cuestiones de género”. ¿Qué significa esto? En la práctica, la mayoría de las reformas introducidas para mejorar la calidad de la enseñanza y garantizar los derechos del niño también harán que la educación sea más sensible a las cuestiones de género. Entre las principales medidas de eficacia comprobada para promover la escolarización de las niñas que también mejoran la

calidad de la experiencia escolar para todos los niños figuran las siguientes:

- ▶ **Ofrecer** en el aula una experiencia de aprendizaje centrada en el niño que estimule lo mejor en cada persona, se base en la vida y el medio ambiente de la comunidad e incluya aprendizaje en el idioma local.
- ▶ **Contratar y capacitar** a maestros para que sean sensibles a las cuestiones de género y los derechos del niño. En algunas zonas se necesitan más maestras que sirvan como modelos de comportamiento para las niñas y aseguren que los progenitores estén cómodos con el ámbito del aula. Un estudio del UNICEF sobre países que han logrado la educación primaria universal en etapas iniciales de su proceso de desarrollo indican que es eso lo que hicieron esos países: emplearon una proporción mucho mayor de mujeres maestras⁶³. Sin embargo, el objetivo de todos los maestros, hombres y mujeres, debe ser crear aulas donde las niñas y los varones puedan contribuir por igual. La contratación de mayor cantidad de mujeres maestras tendrá una utilidad limitada si siguen descuidándose las necesidades de la niña. Es preciso cambiar totalmente el proceso educacional.
- ▶ **Eliminar** los prejuicios de género de las imágenes y ejemplos que presentan los libros de texto y los materiales de aprendizaje. Dado que esas imágenes tienden a presentar a los varones en situación de actividad, poder y autoridad, su eliminación podría parecer perjudicial para los niños varones. En realidad, los varones se benefician con planes de estudios que los alienten a un comportamiento basado en quienes ellos son y no en lo que la sociedad espera de ellos. Probablemente, si se revisaran a fondo los libros de texto, los materiales del aula y los planes de lecciones, se aumentaría su calidad general y su pertinencia a las vidas de los niños.
- ▶ **Otorgar** a la comunidad local mayor control sobre las escuelas, promover su mayor participación en sus actividades y velar por que los progenitores y las familias participen en lograr que la

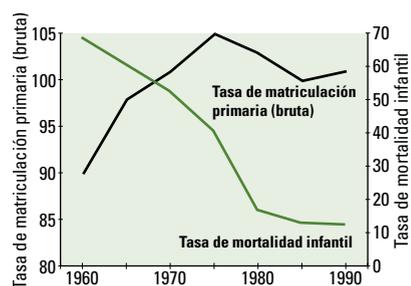
educación sea sensible a las cuestiones de género.

- ▶ **Velar** por que los directores, supervisores y otros funcionarios administrativos sean sensibles a las cuestiones de género, lo cual redundará en escuelas donde las niñas y los niños varones dispongan de un buen ámbito de aprendizaje, seguro y limpio. Esto abarcaría instalaciones que no desalienten la asistencia de las niñas y también incluiría un mejor equilibrio de género entre directores, supervisores y otros funcionarios administrativos.
- ▶ **Recopilar** estadísticas educacionales y asegurar que estén desagregadas por género, para obtener un panorama fidedigno del acceso de las niñas a la educación y su participación en ella. Los datos desagregados por ubicación geográfica, grupo socioeconómico y, de ser pertinente, grupo étnico y lingüístico, contribuirán a detectar otros posibles motivos de discriminación.
- ▶ **Ofrecer** programas que fomenten la atención de los niños de corta edad para el crecimiento y el desarrollo del niño (véase “Elemento 5. Cuidado del niño de corta edad”). Este tipo de atención y estimulación preescolar realza la autoestima y la preparación para la escuela de todos los niños, pero la posibilidad de que las niñas permanezcan en la escuela al parecer aumenta aun más que para los niños varones.
- ▶ **Ubicar** las escuelas más cerca de la vivienda de los niños. Esto puede lograrse mediante la localización en mapas de las escuelas para detectar las zonas donde hay menos servicios y estableciendo pequeñas escuelas de multigrados en zonas rurales remotas. Estas medidas hacen más accesible la escolarización a todos los niños, pero alientan particularmente la matriculación de las niñas.
- ▶ **Establecer** horarios flexibles de lecciones para posibilitar que participen niños que de otro modo podrían alejarse debido a sus responsabilidades familiares en los campos o en el hogar.
- ▶ **Ofrecer** educación gratuita o velar que no se niegue educación a los niños porque sus padres no pueden costearla.

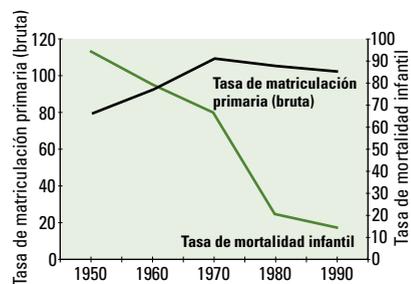
Gráf. 8 Las repercusiones de la educación en la mortalidad infantil

Un estudio del UNICEF realizado en 1997 analizó las repercusiones sobre la salud de las intervenciones en materia de salud, nutrición, agua y saneamiento y educación en nueve países y el estado de Kerala en la India, todos los cuales habían logrado una importante reducción de la mortalidad de lactantes. De todas las intervenciones, las relativas a la educación reflejaron las mayores repercusiones sobre los indicadores de salud, incluidas las tasas de mortalidad de lactantes y niños menores de 5 años, esperanza de vida al nacer y fecundidad total. A manera de ejemplo, los gráficos que se presentan a continuación muestran un descenso en la tasa de mortalidad de lactantes precedida por un aumento de la matriculación en la enseñanza primaria en la República de Corea y Costa Rica.

República de Corea



Costa Rica



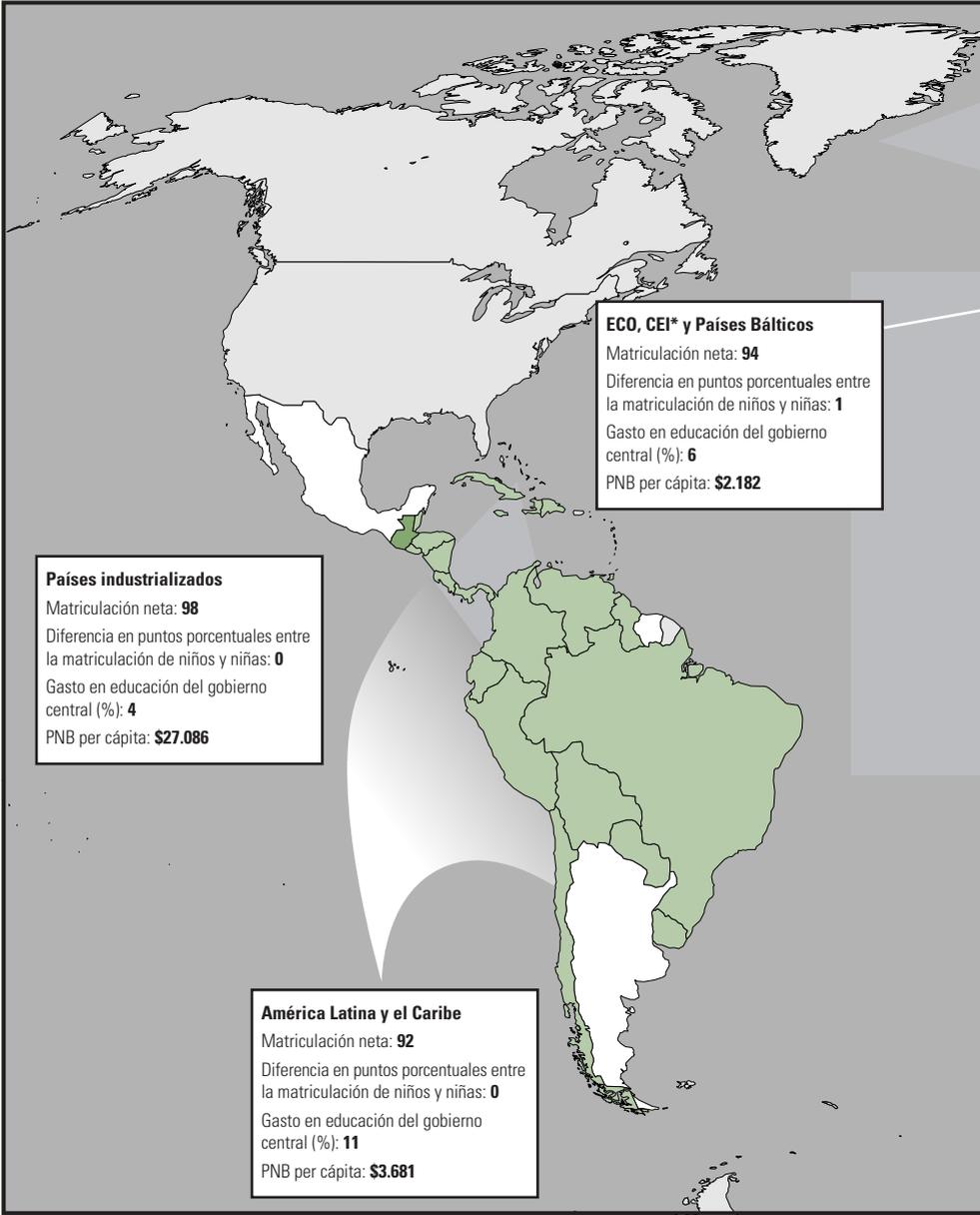
Fuente: Santosh Mehrotra y Richard Jolly, editores, *Development with a Human Face*, Clarendon Press, Oxford, 1997.

Gráf. 9 Un vistazo: La diferencia por razón de género en la enseñanza primaria e indicadores afines

El sesgo entre los géneros en materia de enseñanza primaria, que aparece en el mapa, es la diferencia en puntos porcentuales entre la tasa neta de matriculación en la escuela primaria de los niños y la de las niñas. En la mayoría de los países en desarrollo, la matriculación de los niños es superior a la de las niñas. La diferencia es mayor en Asia meridional, donde la matriculación de los niños es 12 puntos porcentuales superior a la de las niñas; en Oriente Medio y África septentrional es de 9 puntos porcentuales y en África al sur del Sahara es de 4 puntos porcentuales. En los países industrializados no hay diferencias entre los niños y las niñas; en América Latina y el Caribe, la matriculación de las niñas es superior a la de los niños.

Fuentes: UNESCO y UNICEF, 1998, para la matriculación neta. *Estado Mundial de la Infancia 1998* y *Estado Mundial de la Infancia 1999*, UNICEF, Nueva York, 1998, para las cifras sobre matriculación, sobre los porcentajes del gasto del gobierno central en la educación y el PNB per cápita; ONUSIDA para las cifras sobre VIH/SIDA; OIT para cifras sobre trabajo de menores.

Nota: Este mapa no refleja la posición del UNICEF sobre la situación jurídica de ningún país o territorio ni la delimitación de ninguna frontera. La línea de puntos representa aproximadamente la Línea de Control en Jammu y Cachemir acordada por la India y el Pakistán y las respectivas reclamaciones fronterizas entre China y la India.

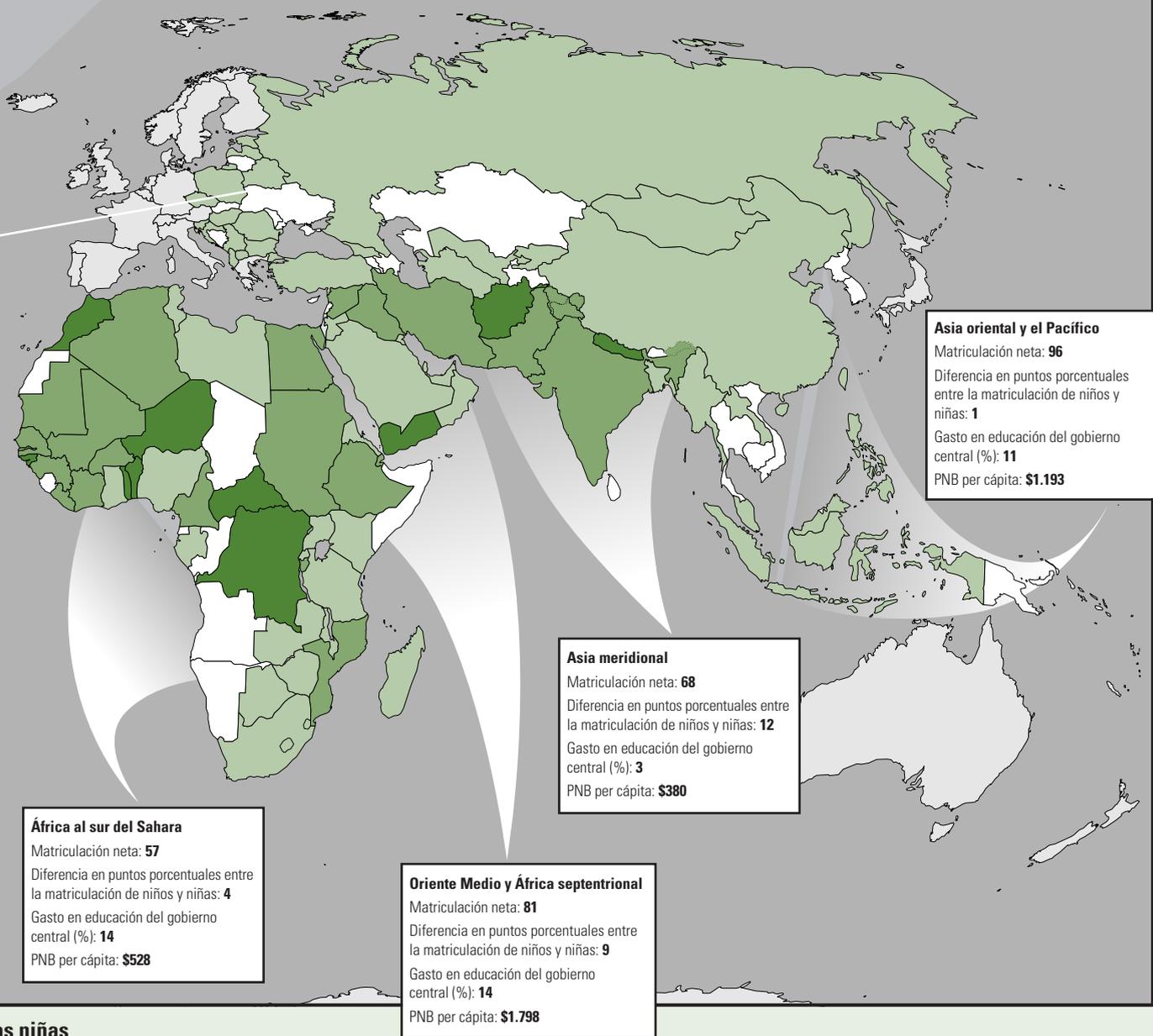


Diferencia en puntos porcentuales entre la matriculación en la escuela primaria de los niños y niñas

Menos de 5 5-14 15 o más Sin datos Países industrializados

Cifras a tener en cuenta

Más de 8,2 millones de niños de 14 años o de menor edad han perdido a su madre o a sus dos progenitores por causa del SIDA —7,8 millones solamente en África al sur del Sahara— y esta cifra aumenta en 50.000 al año. En los países en desarrollo, unos 250 millones de niños entre los 5 y los 14 años trabajan —unos 153 millones en Asia, 80 millones en África y 17,5 millones en América Latina. Estos millones de niños trabajadores y huérfanos a causa del SIDA corren el riesgo de que se deniegue su derecho a la educación básica, una conculcación que obstaculizaría aún más sus posibilidades para escapar de la pobreza y la explotación.



os y las niñas

Para una lista de los países de cada región, ver la lista de países de los resúmenes regionales en la página 122.

* Europa Central y Oriental, la Comunidad de Estados Independientes y los Estados Bálticos.

Los directores y administradores de escuelas deben promover el aprendizaje de alta calidad y centrado en el niño y asegurar que las escuelas sean lugares seguros, donde las niñas se sientan respetadas y estén en condiciones de seguridad física e intelectual.

Las familias pobres, al enfrentar la opción de enviar a la escuela a sus hijos varones o a sus hijas, a menudo optan por enviar a los primeros.

La sensibilidad de género no es meramente una faceta de la revolución en materia de educación, sino que está incorporada íntimamente en su trama misma. Las medidas encaminadas a fomentar la participación de las niñas promueven la causa de la educación universal en todos los frentes.

Por consiguiente, la adopción de decisiones en todos los planos del sistema debe fundamentarse en un enfoque consciente de las cuestiones de género. En el plano nacional, es preciso que las decisiones sobre educación se basen en información con especificidad de género a fin de asegurar, como prioridad absoluta, la igualdad. Asimismo, es preciso disponer de suficientes recursos para que las familias ya no deban absorber los costos directos e indirectos de la escolarización.

Los directores y administradores de escuelas deben promover el aprendizaje de alta calidad y centrado en el niño y asegurar que las escuelas sean lugares seguros, donde las niñas se sientan respetadas y estén en condiciones de seguridad física e intelectual, respecto del hostigamiento, la indisciplina, la violencia y el acoso sexual que las abruman en tantas escuelas. Los maestros deben utilizar materiales sensibles a las cuestiones de género y tener conciencia de sus propios prejuicios, para asegurar que las niñas participen tan frecuentemente como los niños varones y de la misma manera. También es preciso que los maestros incluyan en los planes de estudios materiales acerca de las contribuciones femeninas a la sociedad y a la comunidad local, especialmente cuando tal contribución está oculta o se la valora en menos.

El Programa de Educación de las Niñas, una iniciativa de alcance mundial del UNICEF, está tratando actualmente de alcanzar esas metas en más de 50 países, incluidos los de las tres regiones que tienen una mayor discrepancia de género: África al sur del Sahara, Asia meridional y Oriente Medio y África del Norte. Estas dos últimas regiones tienen ante sí un ca-

mino largo y escabroso antes de llegar a la equidad, pero al menos ha aumentado durante el último decenio la matriculación de niñas en escuelas primarias.

En la región del Oriente Medio y África del Norte, el adelanto ha sido notable, pero no obstante, dentro de esa región varían mucho las circunstancias de cada país. Bahrein y Jordania han eliminado completamente la discrepancia de género en la enseñanza primaria y Arabia Saudita casi lo ha logrado. Por otra parte, Marruecos tiene una discrepancia de género de 19 puntos porcentuales entre la matriculación de los varones y las niñas.

No obstante, en general los países de la región, en su mayoría, han logrado progresos sustanciales, lo cual refleja la prioridad que han asignado los gobiernos y los organismos internacionales a mejorar las oportunidades educacionales de la niña después de la Conferencia de Jomtien.

Los 17 programas por países del UNICEF en la región tienen un importante componente de educación femenina; los donantes de asistencia se han mostrado particularmente favorables a este tema; y se ha persuadido a los países de la necesidad de educar a las niñas, entre otras razones, y no la menor de ellas, por la creciente necesidad de contar con una fuerza laboral mejor capacitada y calificada. En los últimos años, el Gobierno de la República Islámica del Irán ha apoyado en particular la educación de niñas y mujeres campesinas.

Por otra parte, en África al sur del Sahara, la tasa bruta de matriculación de las niñas, un 51%, es inferior a la de 1985. La discrepancia de género en la región se ha reducido sólo debido a que la tasa de matriculación de varones ha disminuido aún más.

En la Conferencia Panafricana sobre Educación de las Niñas, celebrada en Uagadugú (Burkina Faso) en 1993, la UNESCO reconoció que África es un continente retrasado respecto de otros y exhortó a los gobiernos africanos, los organismos regionales, bilaterales e internacionales y las ONG a asignar prioridad a las educaciones de las niñas.

Afortunadamente, se está tratando con energía de lograr progresos en el decenio

de 1990, con las perspectivas de cosechar importantes dividendos en el próximo decenio. La Iniciativa sobre la Educación de las Niñas Africanas se está aplicando ahora, con el apoyo del UNICEF, en más de 20 países y tiene un respaldo financiero sustancial de los Gobiernos del Canadá y Noruega, hasta fines de 1999⁶⁴.

La Iniciativa está ayudando a los países a ensayar diferentes enfoques para subsanar la discrepancia en la matriculación de niños varones y niñas, pero una medida común es mejorar los sistemas educacionales en general a fin de proporcionar a las niñas una mejor experiencia educacional.

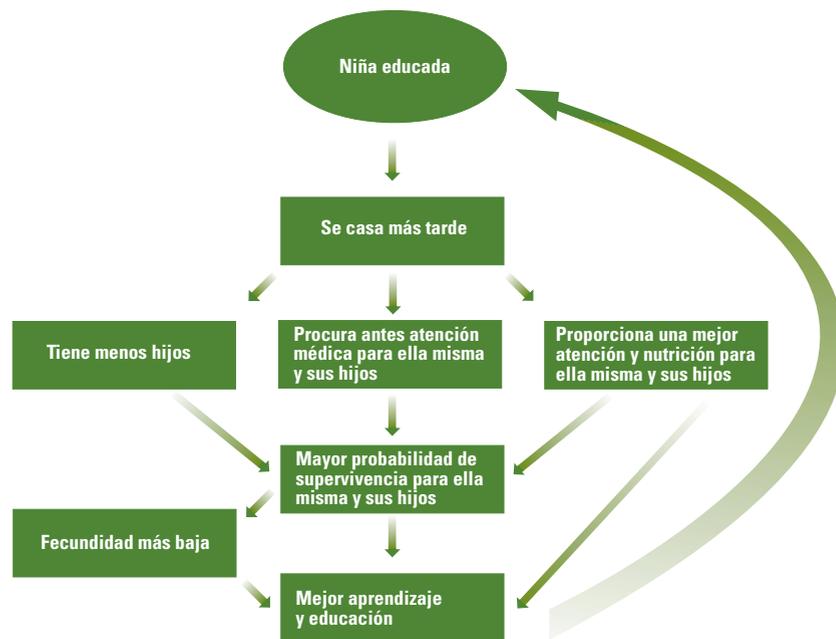
En Malí, por ejemplo, las limitaciones que obstaculizan la educación de las niñas son consideradas en el contexto más amplio de las deficiencias de todo el sistema educacional básico, de modo que en lugar de utilizar un enfoque fragmentario por proyectos, se hace hincapié en descentralizar la planificación y en lograr que el plan de estudios sea más pertinente. Los resultados preliminares son alentadores. En las escuelas participantes, las niñas constituyen un porcentaje mucho mayor de la población de alumnos que en las escuelas de aldeas vecinas⁶⁵.

El Programa para el Adelanto de la Educación de las Niñas en Zambia (PAGE) ha seleccionado cuestiones de género dentro del sistema, utilizando numerosas iniciativas, desde ensayar sus propias clases para niños de un solo sexo (no se dispone hasta ahora de los resultados), hasta aumentar el apoyo de los progenitores a la educación de las niñas mediante sesiones conjuntas con las alumnas y los progenitores. El intento de llegar a los progenitores —que ha contribuido a alentar a los campesinos a evaluar cómo asignan tareas en el hogar a sus hijos varones y a sus hijas— entraña el reconocimiento de que la sensibilidad de género comienza en el hogar y en la comunidad y no puede quedar relegada exclusivamente a la escuela.

En reuniones conjuntas de la escuela y la comunidad organizadas por PAGE, las actitudes siguen divididas, pero es evidente que el diálogo ha ayudado a mitigar la oposición encarnizada. Las siete provincias no incluidas en el programa origi-

Gráf. 10 Repercusiones generacionales de la educación de las niñas

Los beneficios de la educación de las niñas se van acumulando de generación en generación. Las mujeres educadas tienen mayores posibilidades de establecer familias más pequeñas con hijos más sanos que a su vez tienen mayores posibilidades de estar mejor educados que los hijos de las mujeres que no han recibido ninguna o escasa educación. Con el tiempo, una menor mortalidad infantil conlleva cambios en el comportamiento, y reduce la fecundidad. La reducción en el tamaño de los hogares mejora la atención de los niños, y una menor fecundidad reduce el tamaño de la población en edad escolar.



Fuente: Santosh Mehrotra y Richard Jolly, editores, *Development with a Human Face*, Clarendon Press, Oxford, 1997.

nario solicitaron ser admitidas, tras lo cual el Gobierno inició PAGE en 1998.

Mientras tanto, a escala nacional el Ministerio de Educación de Zambia ha aceptado los siguientes 10 criterios en función de los cuales los inspectores juzgarán si una escuela tiene sensibilidad de género, criterios que también podrían ser útiles a otros países:

1. Matriculación de al menos el 45% de niños de uno u otro sexo.
2. Tasa de egreso del 80%.
3. Tasa de progresión de las niñas del 85%.
4. Al menos 40% de maestros de uno u otro sexo.
5. El maestro principal y el adjunto deben ser de sexos opuestos.
6. Un radio de no más de 5 kilómetros para las viviendas de los niños.

El problema del machismo: Cuando los muchachos rinden menos



UNICEF/95-0653/Tououmji

Los padres se ocupan más de las hijas”, dice Sebastian Brizan, de 16 años. “Los muchachos también necesitamos protección”. Sebastian, que vive en Trinidad y Tabago, siente que tanto los padres como las escuelas prestan menos atención a los muchachos que a las muchachas. Comenzó a dejar de ir a la escuela en primaria. Dice que le aburría y que notaba que los profesores no ponían interés en su tarea. Al final, suspendió el Examen Común de Acceso, una prueba que hay que superar en los países anglófonos del Caribe si se quiere acceder a la escuela secundaria*.

En el Caribe, al contrario que en la mayoría del mundo en desarrollo, el rendimiento de los muchachos en la escuela es notablemente peor que el de las niñas: aprueban menos el Examen Común de Acceso y tienen muchas más posibilidades de dejar de asistir a clase que ellas. Al parecer, parte del problema reside en que los muchachos crecen con ideas muy estrictas sobre las funciones que corresponden a cada género.

* El examen se suprimirá en Trinidad y Tabago durante el año escolar 1999/2000.

“Nunca quise que nadie me tomara el pelo y me llamara ‘mariquita’”, dice Algie, de 17 años, de Dominica, al explicar por qué acostumbraba a ausentarse de la escuela.

“Los chicos no utilizan la educación de la misma forma”, dice una maestra de San Vicente y las Granadinas. “Tiene mucho que ver con la imagen. No quieren que se les vea como empollones, y un empollón es alguien que trabaja de firme en clase”. Un maestro de Barbados coincide en esa opinión. “Prefieren más bien que se les considere de los que no dan golpe. Ser muchacho y estudioso no es muy popular. No es cosa de hombres”.

El hecho de que, en el Caribe —y especialmente en Jamaica—, los educadores varones estén en franca minoría frente a las maestras no hace sino agravar el problema. En esta región, los modelos de roles educativos masculinos de carácter positivo son tan difíciles de conseguir como lo son los femeninos en muchos países en desarrollo. Esto también vale para las escuelas primarias en el mundo industrializado, en donde los muchachos son educados casi exclusi-

vamente por mujeres; el problema del bajo rendimiento educativo de los estudiantes varones está haciendo sonar las alarmas también en estas regiones.

En fechas tan recientes como principios de el decenio de 1980, la preocupación básica en el mundo industrializado se centraba, como en muchos países en desarrollo hoy en día, en el bajo rendimiento de las niñas antes que en la problemática de los muchachos. Sin embargo, en la actualidad las niñas superan en general a los niños por lo que a logros académicos se refiere. Algunos observadores vinculan este dato con cambios en la economía y en el mercado de trabajo, ya que creen que al varón se le ha sustraído su papel tradicional, y el subsiguiente sentimiento de desánimo se ha extendido entre los jóvenes.

Pero en Nigeria, como en muchos países de América Latina, es precisamente el mayor acceso al mercado laboral de que disfrutaban los jóvenes lo que está resultando un problema. En Nigeria oriental, el número de muchachos que dejan la escuela se está disparando: en las provincias de Abia, Anambra, Enugu e Imo, el 51% de los jóvenes habían abandonado la escuela en 1994. En 1996, la cifra ascendía al 58%.

Chima Ezonyejaku es uno de ellos. Su padre es un director de escuela retirado y su madre todavía enseña en una escuela rural, pero Chima ha abandonado sus estudios para colocarse de aprendiz con un hacendado comerciante de Onitsha. Como la mayoría de sus amigos, piensa que la escuela es una pérdida de tiempo y quiere comenzar a hacer dinero cuanto antes.

Es poco probable que muchachos como Chima vuelvan a la escuela, por lo que necesitarán de iniciativas educativas especialmente diseñadas para ellos. Con este fin, el UNICEF está asistiendo a Forward Africa, una ONG local, y al Gobierno de Nigeria a promover iniciativas informales de carácter educativo en mercados, talleres mecánicos y escuelas coránicas. Se han creado planes de estudios y materiales educativos con los que abordar los problemas reales a los que se

enfrentan los muchachos y las muchachas que están al margen del sistema educativo oficial.

Cuando Sebastian suspendió el Examen Común de Acceso de Trinidad y Tabago, tuvo la suerte de matricularse en el Centro de Estudios de Cocorite. En el Caribe, el UNICEF apoya a los niños que corren el riesgo de quedar sin escolarizar mediante la asistencia a centros como el de Cocorite. Allí, dice, a los estudiantes se les enseña a distinguir entre lo que está bien y lo que está mal y los maestros le hablan de la “vida” y le dan consejos. En el Centro puede adquirir conocimientos tanto de tipo práctico como académico que le ayudan a mantener la atención. Ya no falta a clase, porque uno de los maestros lo controla y se asegura de que no deje de asistir. En el Centro de Cocorite ha encontrado profesores que se toman su tarea con interés.

Lo importante es mejorar los conocimientos del estudiante para la vida activa —negociación, autodominio, capacidad de tomar decisiones, de pensar de forma crítica, de resolver conflictos, de mantener relaciones interpersonales y de comunicarse— y prestar una capacitación profesional haciendo especial hincapié en la autoestima y la confianza.

En el Caribe, como en todas partes, es preciso transformar el sistema educativo para que tenga en cuenta las diferentes necesidades en función del género y esté preparado para confrontar en la escuela y, si es posible, fuera de ella, los problemas sociales y culturales derivados de ser muchacho o muchacha, algo que puede obstaculizar el desarrollo educativo de los jóvenes. Y ese cambio no ha hecho más que empezar.

Foto: En el Caribe, las iniciativas destinadas a mantener a los niños en la escuela ofrecen conocimientos prácticos y académicos. Unos niños aprenden carpintería en un centro de formación profesional en Haití.

7. Instalaciones sanitarias separadas para cada clase de 40 alumnos.
8. Enseñanza sensible a las cuestiones de género.
9. Utilización de materiales sensibles a las cuestiones de género.
10. Activo apoyo de los progenitores y la comunidad.

Como lo ponen de manifiesto estos criterios, el concepto de “sensibilidad a las cuestiones de género” entraña la preocupación por la igualdad de género, que también beneficia a los niños varones. PAGE señala una encuesta en una zona en que se mostró que el programa ha logrado aumentar el número de niñas que aprueban el examen final de séptimo grado, mientras el número de niños varones que aprueban ese examen ha aumentado todavía más⁶⁶.

“Lograr que las niñas asistan a la escuela es meramente el primer tramo de un camino largo y escabroso lleno de baches y bloqueos, algunos culturales y otros económicos”⁶⁷, dijo Priscilla Naisula Nangurai, maestra principal en Maasailand (Kenya), aludiendo a las presiones que sufren las niñas para abandonar la escuela. La Sra. Nangurai formaba parte de un grupo de “dinámicas directoras de escuela africanas” objeto de reseñas preparadas por el Foro de Mujeres Educadoras Africanas (FAWE) a fin de promover la educación, al ofrecer modelos positivos de comportamiento.

FAWE, una organización notable en sí misma (recuadro 13), está colaborando con un equipo del Instituto de Estudios de Desarrollo, Sussex University (Reino Unido), acerca de un importante nuevo programa de educación de niñas, titulado Género y Enseñanza Primaria en África (GAPS). El propósito de GAPS es adaptar prominentes investigaciones e importantes modelos financieros propuestos en el libro *Educating All the Children** a las necesidades prácticas y las circunstancias culturales de diversos países africanos. Recomienda un conjunto de reformas que en un plazo de 10 a 15 años “proporcio-

*El libro mencionado es de los autores Christopher B. Colclough y Keith Lewin (Clarendon Press, Oxford, 1993).



UNICEF/93-2288/Pirozzi

Las lecciones y los libros de texto con mensajes implícitos y explícitos que sugieran que las niñas tienen menos valor que los niños pueden menoscabar el aprendizaje y la autoestima de las niñas. Una estudiante participa en una clase en Ghana.

Las mujeres educadoras derriban los obstáculos que enfrentan las niñas de África



UNICEF/93-1220/Andrew

Sesenta mujeres influyentes y con visión de futuro (ministras o ex-ministras de educación, rectoras universitarias y especialistas en educación), entusiasmadas con la idea de hacer hincapié en la importancia de la educación de la niña en África, crearon el Foro para Docentes Africanas (FAWE). El programa de la organización en favor de las jóvenes africanas, así como las expectativas que han puesto en los encargados de formular las políticas en África, están claros. “Las niñas y las mujeres son el recurso intelectual de África que contribuirá al cambio crucial que el continente está buscando”, afirma la Dra. Eddah Gachukia, Directora Ejecutiva del FAWE. “No sólo se debe educar a las niñas, además se les debe dar la oportunidad de utilizar su educación y sus habilidades para tomar decisiones sobre el desarrollo de África y participar en dicho desarrollo”.

El Foro de Educadoras Africanas insiste en que los problemas (incluso el inequívoco tema de la financiación) tienen solución. “Nosotros, en el Foro, no queremos oír decir que los recursos son el motivo de que no haya Educación

para Todos”, dijo la Dra. Gachukia al UNICEF durante una entrevista realizada en su oficina del centro de Nairobi. “África tiene los recursos, internos y externos, para financiar la Educación para Todos. Lo que África tiene que hacer es administrarlos adecuadamente en beneficio de todos”.

El Foro de Educadoras Africanas, con 26 miembros asociados, entre los que se cuentan ministros de educación y políticos, y 31 capítulos nacionales en todas las áreas del África al sur del Sahara, viene trabajando desde 1992 para promover la Educación para Todos, especialmente de la niña, a través de actividades de promoción, acciones concretas y reformas de las políticas. Ahora, tras seis años de funcionamiento, la misión del Foro va más allá del simple acceso a la educación y la mejora de su calidad.

En cierta forma, los miembros de Foro (personas expertas en sus esferas individuales y que trabajan juntas formando una red de profesionales que se extiende por países, sectores y disciplinas diferentes) personifican la visión que la organización tiene de la mujer culta y activamente comprometida en la vida

pública de África. En 1994, por ejemplo, citando resultados de sus propias investigaciones, estas personas intercedieron con éxito ante los ministros de educación de varios países africanos para que se transformaran las normas que impedían a las niñas embarazadas volver a matricularse en la escuela. “La lección ha sido”, dice la Dra. Gachukia, “que la educación es un derecho de todos los niños, incluso de las niñas que se quedan embarazadas, y no un privilegio de las que no lo están”.

Por medio de las secciones nacionales del Foro, la organización apoya los esfuerzos de los miembros de base con becas y premios a personas e instituciones que han encontrado métodos eficaces en relación a los costos, innovadores y que pueden reproducirse en otros lugares, para promover la educación de las niñas y la igualdad de géneros en materia de educación. A fines de 1997, el Foro había concedido más de 40 becas en 27 países. “Nosotros no competimos con otros programas de educación de niñas, los consideramos socios nuestros”, explica la Dra. Gachukia. “Todo lo que hacemos es vincularlos a los encargados de formular políticas para que sus ideas a escala local puedan adquirir un reconocimiento y un apoyo en los planos regional y nacional”.

El galardón más prestigioso del Foro es el Premio Agathe Uwilingiyimana para logros innovadores en la educación femenina en África. El premio, que se concedió por primera vez en 1996, está dedicado a la memoria de la ex-primer ministra ruandesa, una consagrada educadora y miembro de Foro, que había sido profesora en una escuela secundaria de niñas y que en una ocasión ocupó el cargo de Ministra de Educación. Se ha reconocido que los proyectos llevados a cabo en ocho países (Burkina Faso, Etiopía, Gana, Guinea, Kenia, Malawi, Sierra Leona y Zambia) han sido un éxito y las lecciones aprendidas gracias a ellos se han documentado y difundido.

La fuerza más poderosa de la organización, según su Directora Ejecutiva, es el alcance de sus políticas. En 1995, en

Etiopía, Guinea y Tanzania, el Foro comenzó su programa de planificación estratégica de recursos en colaboración con el Instituto de Estudios para el Desarrollo de la Universidad de Sussex (Reino Unido). Desde entonces, el proyecto se ha aplicado en Ghana, Malawi, Malí, Senegal, Uganda y Zambia. A través de la planificación estratégica de recursos, la organización ayuda a los ministros de educación a determinar los problemas específicos que afectan a las niñas, a reunir y analizar información y a elaborar una gama de opciones políticas para superar las diferencias por cuestión de género y garantizar la enseñanza primaria para todos. “Presentamos los logros de la planificación estratégica de recursos en cada país e invitamos a todos (miembros de la comunidad, profesores, donantes, diseñadores de políticas) a que examinen los resultados y las recomendaciones”, dice la Dra. Gachukia, explicando que los socios a nivel nacional están dispuestos a trabajar juntos para poner en funcionamiento sus recomendaciones. “Creemos que esta estrategia hace que todo el que participe se sienta parte integrante del proceso y de cualquier política que surja”.

En un análisis definitivo, considerando lo eficaces que han sido sus programas y actividades, las contribuciones más valiosas del Foro al desarrollo de África podrían muy bien encontrarse en las probadas capacidades de los miembros de la organización para cambiar las ideas imperantes (ministro por ministro, país por país) sobre lo que se puede esperar de las niñas.

Foto: FAWE cree que la educación de las niñas es la clave del desarrollo de África. Aquí, unas niñas en la puerta de un aula de Malawi.

nará enseñanza para todos, a niveles razonables de calidad e igualdad de género⁶⁸.

El gobierno nacional de cada país asume la responsabilidad conjunta del proyecto de investigación. Los tres primeros países estudiados —Etiopía, Guinea y la República Unida de Tanzania— han pasado a la segunda etapa, en que comenzarán a aplicarse las reformas, y actualmente se están realizando investigaciones en un segundo grupo de países.

Las propuestas de reforma son audaces y de amplio alcance y marcan un rumbo hacia el cual Etiopía podría posiblemente avanzar desde sus actuales tasas brutas de matriculación primaria de 39% para los niños varones y 24% para las niñas hasta 102% y 106%, respectivamente, en un período de 15 años. Esas propuestas abarcan reformas para economizar en los costos, como la promoción automática en los grados primero a quinto y el aumento del doble turno hasta un 75% en los niveles primario y secundario.

El costo de un aumento tan espectacular en la enseñanza primaria sería inevitablemente alto, especialmente dado que depende para su éxito general de “reformas que mejoren la calidad y la igualdad de género”, como mayores gastos en materiales didácticos, mayores salarios para maestros y subsidios para útiles escolares y ropa a 50% de las niñas campesinas. No obstante, el modelo sugiere que Etiopía, que tiene un camino por recorrer mucho más largo que el de muchos otros países para lograr la Educación para Todos⁶⁹, podría alcanzar esa meta mediante una combinación de mayores gastos, crecimiento económico moderado y asistencia con beneficiarios bien definidos.

Mientras tanto, Guinea está tratando de superar algunos de los factores sociales y culturales que obstaculizan la educación de las niñas. Ha reducido los costos directos de la escolarización mediante la desgravación impositiva y la abolición de la obligatoriedad de vestir de uniforme. Dado que la principal razón para que las niñas abandonen la escuela en Guinea es para casarse, el Gobierno ha establecido que es ilegal obligar a una niña a casarse antes de que llegue al noveno grado. Para abordar la segunda causa importante de abandono

Aun cuando un país logre ofrecer enseñanza primaria universal, como ocurre con muchos países del Asia oriental y del mundo industrializado, y en partes de América Latina donde no hay indígenas, subsiste la necesidad de educación sensible a las cuestiones de género.



UNICEF/93-060/Murray-Lee

Las labores del hogar alejan a millones de niñas de la escuela. Es necesario romper esta barrera invisible para asegurar el derecho a la educación. Una clase en Bangladesh.

escolar entre las niñas —responsabilidades domésticas y tareas en el hogar— ha introducido dispositivos como molinos mecánicos y ha perforado pozos de agua para reducir la carga de trabajo de las niñas. También ha promulgado reglamentaciones que especifican el tiempo y los parámetros de las tareas escolares, para asegurar que éstas se asignen por igual a los niños varones y las niñas⁷⁰.

Aun cuando un país logre ofrecer enseñanza primaria universal, como ocurre con muchos países del Asia oriental y del mundo industrializado, y en partes de América Latina donde no hay indígenas, subsiste la necesidad de educación sensible a las cuestiones de género. En verdad, a nivel secundario inicial, las niñas enfrentan graves obstáculos para continuar su educación. En el Asia sudoriental tiene importancia particularmente crítica que las niñas atraviesen el precario puente entre la escuela primaria y la secundaria, dado que cuando llegan a la adolescencia, muchas enfrenten el riesgo de ser reclutadas para la industria del sexo y otros ámbitos de trabajo riesgoso y malsano. El embarazo, otro riesgo durante este período, causa en muchos países la automática expulsión de las niñas de la escuela, en contravención con la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 2). La suspensión o exclusión de las niñas embarazadas de la escuela fue tema en 1997 de un dictamen del Comité de los Derechos del Niño⁷¹.

Botswana está abordando la discriminación mediante un proyecto piloto, en virtud del cual las niñas embarazadas reciben tres meses de licencia por maternidad, durante los cuales deben mantenerse en contacto con la escuela mediante cursos especiales. Cuando regresan a la escuela, colocan a sus hijitos en un centro ubicado junto a la escuela secundaria de primer nivel. A cambio de ello, las niñas tienen que trabajar en la guardería diurna, que también sirve como aula viviente para adquirir aptitudes de cuidado de los niños y conocimientos para la vida, a estudiantes tanto varones como mujeres, y para reducir el número de embarazos en la adolescencia. La respuesta de la comunidad al proyecto ha sido positiva. En verdad, la

demanda popular obligó al Gobierno de Botswana a permitir que las estudiantes embarazadas se presentaran a rendir examen y fueran readmitidas en la escuela a la que asistían.⁷²

El trabajo es un importante factor que priva a millones de niñas de su derecho a la educación:

Asabe Mohammed, de 14 años de edad, vendedora de alimentos en la aldea de Soro (Nigeria), ha estado en las calles vendiendo comida cocinada por su madre durante todos sus años de escuela primaria. “Pienso que cuando empecé a vender comida, no era tan grande como ella”, dice, señalando a una niña de 7 años de edad. Pero Asabe tuvo una segunda oportunidad: asistir al Centro Educacional para Niñas de Soro, establecido en mayo de 1993 como parte de una iniciativa del UNICEF y el Gobierno de Nigeria para dar a las niñas que no asistían a la escuela la oportunidad de adquirir una educación básica y posteriormente, ingresar a la escuela secundaria. En septiembre de 1997, Asabe fue una de las 35 niñas que se diplomaron en una colorida ceremonia. Recibió un certificado de postalfabetización, así como premios por su excelente desempeño en aritmética, escritura y costura y ahora se está matriculando en una escuela secundaria de primer nivel en Darazo, a unos 30 kilómetros de distancia. Las otras niñas que no continúan su educación se benefician con la enseñanza y ahora están estableciendo sus propias empresas en actividades como bordado, costura, tejido y fabricación de jabón⁷³.

En casi todos los poblados y aldeas del mundo en desarrollo hay niñas como Asabe. Por esta razón, el éxito de las reformas de género en la educación tal vez tendrá que ser juzgado, no sólo en función de los resultados en lo concerniente a las tasas de matriculación o de adelanto en el aprendizaje, sino por la medida en que mejoran las vidas de las niñas.

Elemento 4. El Estado como aliado clave

La obligación de asegurar el ejercicio del derecho de todos los niños a la educación y de lograr la Educación para Todos in-

cumbe a los gobiernos nacionales. Pero dentro de esta obligación general, muchos protagonistas desempeñan papeles de importancia vital en la tarea de impartir educación básica de alta calidad a todos los niños, desde el gobierno central hasta los gobiernos locales y desde los organismos internacionales hasta las comunidades locales, las ONG y los grupos confesionales. Por otra parte, sólo el Estado puede congregar todos los componentes en un sistema educacional coherente, aunque flexible.

Históricamente, la provisión de educación en países en desarrollo se ha descarrado debido a que los gobiernos se han centrado en la educación superior, en detrimento de los niveles primario y secundario. La mayoría de los países en desarrollo, que heredaron sistemas educacionales coloniales, inmediatamente después de la independencia prefirieron destinar sus limitados recursos a crear universidades y escuelas para responder a las necesidades de la industrialización. Muchos países siguen haciendo hincapié en la educación superior (terciaria), en detrimento de los niveles primario y secundario (gráfico 11). El ejemplo más extremo es el de las Comoras, que gastan 8% del PNB per cápita en cada alumno preprimario o primario y 1.168% en cada estudiante universitario⁷⁴.

Hay muchos países donde el desequilibrio es sumamente alarmante. El resultado inevitable es que no se ha logrado la educación primaria universal. En la minoría de países que han llegado a esa meta, el Estado proporcionó las políticas y el liderazgo y, en la mayoría de los casos, pasó a ser la principal fuente de educación primaria, colaborando con las comunidades, las escuelas privadas y el sector privado. En muchos de esos casos, la concentración de los recursos del Estado en educación primaria significó que para la educación secundaria se dependía más de otras fuentes.

El papel más crítico del Estado en educación es como garante del derecho de los niños a la educación básica. En los últimos años, la experiencia ha conducido a una comprensión más atenuada del papel del Estado y del Estado mismo. Ya no es útil pensar en el Estado en términos mo-

nolíticos, como autoridad nacional única, sino que es mejor comprender que la autoridad del Estado existe en todos los planos, desde el nacional o federal hasta el local, y que los papeles que el Estado desempeñará con respecto a políticas, financiación y prestación de servicios, a menudo varían sustancialmente de un nivel a otro.

En varias cláusulas de la Convención se reitera y refuerza la responsabilidad del Estado respecto de la educación de los niños. En el artículo 28 se garantiza el derecho del niño a la educación y en el artículo 29 se plantea el concepto de educación de calidad para satisfacer ese derecho. En consecuencia, el Estado debe asegurar que los niños logren egresar de la educación primaria y debe fijar normas para asegurar niveles mínimos de calidad y adelanto del aprendizaje (véase “Elemento 1. Aprendizaje para la vida”).

Como refuerzo de esos conceptos, el artículo 3 exhorta a los Estados a asegurar que en todas las medidas y acciones concernientes a los niños, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño, y el artículo 2 estipula que los Estados Partes deben proteger a los niños de todas las formas de discriminación y cubrir el ostracismo educacional de las niñas, que constituyen casi dos tercios de los niños que no asisten a la escuela en los países en desarrollo. Por consiguiente, los Estados deben aplicar todas las medidas clave de política que comprobablemente aumentan las probabilidades de que las niñas se matriculen en la escuela y permanezcan en ella (véase “Elemento 3. Sensibilidad a las cuestiones de género y educación de las niñas”).

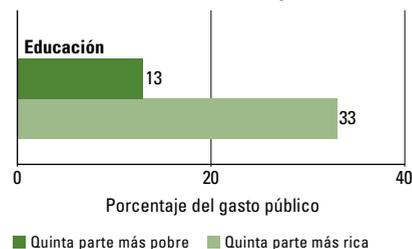
Los Estados pueden emplear diversos enfoques para proteger dichos derechos, incluida la legislación. Las leyes parecerían ser sumamente útiles en la medida en que responsabilizan al propio Estado para que dé cumplimiento a sus propias obligaciones, de las cuales una de las más importantes es velar por que todos los niños tengan acceso a la escuela. Otros enfoques son reducir el trabajo infantil en condiciones de explotación y movilizar a la sociedad en apoyo de la Educación para Todos.

Por sobre todo, el Estado, como protagonista de importancia vital en la revolu-

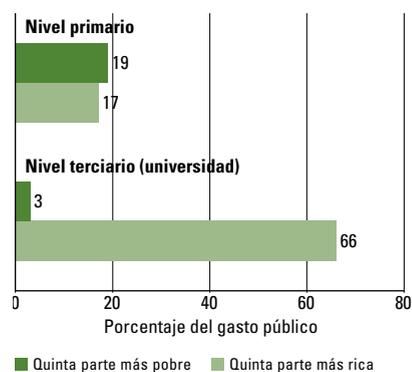
Gráf. 11 ¿Quién se beneficia del gasto público en la educación?

Un promedio de un 33% del gasto público destinado a la educación beneficia a la quinta parte más rica de la población, mientras que solamente un 13% beneficia a la quinta parte más pobre. El gasto público en servicios sociales básicos como la educación primaria beneficia a la sociedad de manera más equitativa, mientras que el gasto en el nivel terciario (universidad) beneficia a la quinta parte más rica.

Beneficiarios de la educación pública



Beneficiarios del gasto en educación pública al nivel primario frente al terciario



Fuente: El Banco Mundial, citado en la publicación del Banco Mundial, FNUAP, OMS, PNUD, UNESCO y UNICEF, *Cómo aplicar la Iniciativa 20/20: alcanzar el acceso universal a los servicios sociales básicos*, UNICEF, Nueva York, 1998, págs. 9 a 10.

El Estado, como protagonista de importancia vital en la revolución en materia de educación, debe aportar voluntad política para plasmar los principios en la realidad.

ción en materia de educación, debe aportar voluntad política para plasmar los principios en la realidad. Independientemente de cuán flexible y diversificado se torne el sistema educacional, el Estado debe seguir involucrado en la planificación para todo el sistema, diseñar y supervisar el plan de estudios, educar a los maestros, fijar normas, contribuir a la construcción de escuelas y sufragar sueldos. Pero el papel del Estado también está cambiando rápidamente. En lugar de actuar como autoridad central omnipotente, el Estado está comprobando que las alianzas con múltiples sectores de la sociedad ofrecen mayores posibilidades de lograr la Educación para Todos y muchos Estados están delegando facultades en los niveles inferiores del sistema para mejorar la eficacia y la respuesta a las necesidades.

Movilización

El programa de Educación para Todos tenía el propósito de galvanizar a la comunidad internacional para que pasara a la acción, desde el plano de los gobiernos y las instituciones mundiales hasta las compañías privadas, los medios de difusión, las escuelas locales y las aldeas. En el decenio de 1990 se ha hecho evidente la potencia de ese concepto.

El Brasil ofrece un importante ejemplo de movilización y alianzas que abarca a la sociedad en su conjunto, y no sólo al sector educacional y a quienes tradicionalmente están interesados en la educación. En 1993, la movilización nacional en el Brasil culminó con una "Semana Nacional sobre Educación para Todos", de la cual surgió un plan decenal conducente a acciones gubernamentales concretas en muchos aspectos. En 1995, el nuevo Gobierno del Brasil amplió las acciones, entre ellas la transferencia de fondos federales a escuelas y municipalidades locales, la mejora de los tests para la medición del adelanto de los estudiantes en el aprendizaje y el empleo de la televisión como medio para realizar un programa nacional de educación de maestros a distancia⁷⁵.

Probablemente, el papel gubernamental más importante ha sido movilizar a

todo el país en pro de la campaña de educación universal. El participante más visible en esta campaña ha sido el Presidente Fernando Henrique Cardoso quien, poco después de asumir el cargo en enero de 1995, demostró que la educación era su máxima prioridad al impartir la primera lección del año en la escuela José Barbosa, en Santa Maria da Vitória, estado de Bahía. Posteriormente se inició una campaña nacional de movilización titulada "Acorda Brasil. Esta na Hora da Escola!" (¡Despierta, Brasil, es hora de ir a la escuela!).

La respuesta pública superó todas las expectativas. En todo el país se celebraron debates. Se estableció un servicio telefónico gratuito, Fala Brasil (Habla el Brasil) para que el público expresara sus opiniones sobre la educación y las cuestiones relativas a los programas del Ministerio de Educación; recibe en promedio 1.500 llamados por día. Se estableció una base nacional de datos para registrar los proyectos o innovaciones educacionales eficaces y ofrecerlos para su duplicación o adaptación en otras regiones. La información está disponible en la Internet a partir de 1997⁷⁶.

El Brasil puso en práctica casi todas las directrices clave para el éxito de la movilización:

- ▶ Expresar claramente la meta y la visión, con plazos concretos para alcanzar los objetivos;
- ▶ Vigilar frecuente y eficazmente el progreso, mediante unos pocos indicadores claramente definidos;
- ▶ Colocar la meta de la educación básica universal en el centro mismo de la vida nacional;
- ▶ Establecer un consenso nacional, para que los resultados sobrevivan los cambios en el gobierno;
- ▶ Utilizar eficazmente el poder de la nueva tecnología de la información y las comunicaciones;
- ▶ Seleccionar, emular y crear proyectos que tengan éxito⁷⁷.

Otros países se han movilizado eficazmente respecto de la Educación para Todos. A partir de 1995, Filipinas ha designado el último lunes de enero como Día Nacional de la Matriculación Escolar

(NSED). Cada año, ese día las escuelas de todo el país permanecen abiertas desde las 7.00 hasta las 18.00 horas a fin de matricular a los niños que tienen la edad necesaria para comenzar el primer grado el siguiente mes de junio. El propósito es no sólo incrementar la matriculación sirviéndose de la atención que prestan los medios de difusión al NSED, sino también ayudar a las autoridades educacionales a planificar el número de maestros, aulas y materiales que se necesitan para el siguiente año lectivo. Ese día los niños reciben reconocimientos médicos y odontológicos, medida que también contribuye a preparar a las escuelas para recibir estudiantes que tienen necesidades especiales⁷⁸.

Este tipo de movilización nacional aumenta las expectativas del público. También crea retos para las autoridades. En los primeros años del NSED, aún había escasez de maestros y aulas cuando los niños llegaban a las escuelas en el mes de junio siguiente⁷⁹. No obstante, el Ministerio de Educación de Filipinas hizo gala de suficiente flexibilidad para respaldar la campaña de movilización con una decisión de vasto alcance. Asignó los mejores maestros, especialmente los que tenían buenas dotes lingüísticas, a los primeros grados, a fin de facilitar la transición desde el hogar a la escuela y lograr que los niños tuvieran una primera experiencia en materia de educación tan positiva como fuera posible.

El poder de una idea para movilizar el entusiasmo y los recursos también se puso en evidencia en Malawi, donde en 1994 el nuevo Gobierno señaló su distanciamiento de la era autocrática del ex Presidente Hastings Kamuzu Banda proclamando la educación primaria universal gratuita. De un plumazo, la decisión liberó a las familias de los niños de la agobiante carga doble de pagar matrículas escolares y comprar uniformes, lo cual causó un aumento masivo en la matriculación, desde 1,9 millón hasta 3,2 millones de niños, con proporciones aproximadamente iguales de niñas y varones⁸⁰.

Este audaz enfoque tuvo sin duda importantes repercusiones para el presupuesto gubernamental, pero capturó la imaginación de los donantes y prestamis-

tas internacionales en tal grado que Malawi ha podido mantener y perfeccionar su compromiso en los años posteriores. En recompensa por sus audaces acciones, Malawi ha recibido asistencia internacional y préstamos de gran magnitud para construir aulas, educar a maestros y mejorar los suministros educacionales.

Las campañas de movilización pueden aportar nuevos fondos para la educación, aun cuando los beneficios para la sociedad de involucrar al sector privado no se restringen a los recursos financieros. En el Brasil, el Banco Itaú, el segundo por orden de importancia entre los bancos privados del país, y la Fundación Odebrecht han colaborado especialmente con el Gobierno y el UNICEF a fin de apoyar y promover la educación y los derechos del niño en los medios de difusión y en campañas de recaudación de fondos.

Ambos donantes también han proporcionado apoyo concreto a varios proyectos. El Banco Itaú ha donado todo el equipo para el centro telefónico educacional Fala Brasil, lo mantiene y capacita a los operadores⁸¹; además, financia un premio a la educación y la participación en reconocimiento de la labor de las ONG, grupos comunitarios y sindicatos, y apoya a las ONG ofreciendo capacitación y oportunidades de establecer redes. La Fundación Odebrecht apoyó firmemente el Estatuto de Derechos del Niño y Adolescentes del Brasil, una de las respuestas mundiales más creativas a la Convención sobre los Derechos del Niño y un aliado en las acciones nacionales de movilización en pro de la Educación para Todos.

Alianzas

La concertación de alianzas ha pasado a ser un concepto central en la planificación y la administración de la educación, especialmente en situaciones en que hay cantidades sustanciales de niños privados de educación. El Estado mantiene su responsabilidad en cuanto a fijar objetivos nacionales, movilizar recursos y mantener las normas educacionales, mientras que las ONG, los grupos comunitarios, los órganos confesionales y las empresas comerciales pueden contribuir a que la



UNICEF/96-0515/Noorani

La educación, clave del desarrollo humano y social, tiene que asumir una posición en el centro de la vida de los países. Dos niños leen juntos en Filipinas, donde el Gobierno ha iniciado una campaña nacional para aumentar la matriculación escolar.

Una comunidad que participa activamente en la administración de un establecimiento educacional —sea éste un establecimiento preescolar, una escuela primaria o una escuela secundaria— tiene mayores oportunidades de que los servicios educacionales sean pertinentes y un mayor incentivo para que tengan éxito.

educación sea un componente de importancia fundamental de la vida de toda la comunidad.

El papel de las comunidades locales excede con mucho la recaudación de dinero para las escuelas, aun cuando en algunos países, la alianza con progenitores y comunidades locales significa recaudación de fondos. En verdad, el costo de enviar a los niños a la escuela ha aumentado pronunciadamente para las familias. En una encuesta sobre presupuestos de los hogares realizada en 1992 en Kenya se mostró que los hogares contribuían directamente a un 34% del costo total de la educación primaria⁸². Los hogares camboyanos aportan tres cuartos del costo total de la educación pública primaria y los hogares vietnamitas aportan la mitad⁸³, lo cual representa un notable apartamiento de la educación totalmente gratuita ofrecida hasta hace poco. El efecto inevitable de esos costos es la disminución de la matriculación y la retención de los niños en la escuela. Los estudios realizados en dos países africanos y tres países asiáticos por el UNICEF confirman que los costos privados son un importante factor que desalienta la asistencia a la escuela⁸⁴.

La alianza con la comunidad bien puede conducir a que haya una mayor disponibilidad de fondos, pero esto debería ser un producto secundario de la colaboración, y no su única meta. Si se pide a los progenitores que aporten más recursos pero ellos no tienen voz en la organización y administración de las escuelas y no ven que mejora la calidad de la educación, ellos y sus hijos se distanciarán muy pronto.

Por otra parte, una comunidad que participa activamente en la administración de un establecimiento educacional —sea éste un establecimiento preescolar, una escuela primaria o una escuela secundaria— tiene mayores oportunidades de que los servicios educacionales sean pertinentes y un mayor incentivo para que tengan éxito. Cualquier proyecto tiene mayores probabilidades de éxito si se basa en las necesidades explícitas de la comunidad y si esa comunidad es un factor clave en la realización, la vigilancia y la evaluación del proyecto (gráfico 12).

“Nosotros decidimos lo que es mejor para nuestros niños y tenemos capacidad para actuar al respecto”, dice Enamul Huq Nilu, presidente de un comité de administración escolar en Jhenaidah, Sadar Thana (Bangladesh)⁸⁵. Su escuela es parte del proyecto IDEAL, cuyo propósito ha sido reestablecer la participación de la comunidad y los progenitores en las escuelas primarias, que había finalizado cuando el Gobierno nacional asumió el control en 1973. Mediante un proceso de planificación local facilitado por el Gobierno y funcionarios del UNICEF, miembros del comité de administración escolar, progenitores y maestros, colaboran a fin de preparar un plan anual para la escuela, que es supervisado luego por todos los participantes⁸⁶.

Una filosofía similar es intrínseca al proyecto CHILDSCOPE, en el distrito de las llanuras de Afram (Ghana). Su principal estrategia ha sido facultar a las comunidades circundantes de sus 11 escuelas primarias para que detecten los impedimentos a la educación de sus niños y elaboren sus propias soluciones. Los progenitores participan activamente en la educación y el desarrollo de sus hijos, y esto redundará en mejoras en la alfabetización, los conocimientos de aritmética y la matriculación general, en particular la de las niñas. Además, el enfoque integral del proyecto ha suscitado una mayor conciencia de la comunidad acerca de las necesidades sanitarias y nutricionales de niños que están creciendo.

Como ilustra el proyecto CHILDSCOPE, las escuelas pueden cumplir funciones de importancia vital como agentes de cambio. Pueden llegar a las comunidades locales en colaboración con otros organismos, por ejemplo, a fin de individualizar a los niños que tal vez necesiten protección. En este sentido, los maestros y los empleados de la escuela son agentes locales del Ministerio de Educación y asumen una parte de la responsabilidad para detectar a los niños que no asisten a la escuela y cuyos derechos probablemente están amenazados.

La alianza al servicio de la Educación para Todos abarca todos los segmentos de la sociedad en cuanto a garantizar los de-

Gráf. 12 Levantamiento del mapa escolar



Este mapa forma parte del proyecto Lok Jumbish, realizado por un grupo de pobladores en el estado de Rajastán, en la India, que recibieron capacitación de una organización local que colaboraba con Lok Jumbish. Está basado en una encuesta de hogares llevada a cabo para averiguar si los niños y las niñas de 6 a 14 años asistían de forma habitual a la escuela. La encuesta se convirtió en la base de un plan provisional de mejoras escolares después de que sus resultados fueran debatidos por la comunidad.

Estas encuestas para el levantamiento de escuelas en los poblados, que se llevan a cabo en pequeñas comunidades de todo el mundo, sirven para calibrar las necesidades en materia de educación al establecer la existencia de poblaciones en edad preescolar y escolar. Encuestas bien definidas pueden proporcionar a las comunidades y a los planificadores nacionales y regionales en materia de educación una información

precisa y oportuna que puede utilizarse para mejorar la eficiencia educativa, incluida la cobertura escolar y las necesidades presentes y futuras en materia de maestros. Los análisis de la información pueden explicar las razones de una matriculación reducida, o la baja tasa de asistencia de las niñas, por ejemplo.

Las encuestas son especialmente de utilidad cuando escasea una información fiable o cuando los datos agregados a escala nacional o regional no logran reflejar las condiciones particulares de la situación en el ámbito local. La participación de los miembros de la comunidad en todas las etapas del proyecto —recogida, análisis, verificación y empleo de los datos desagregados— aumenta su compromiso con la educación de sus hijos tal como se estipula en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Fuente: 'Lok Jumbish, 1992-1995.' Lok Jumbish Parishad, Jaipur, India, n.d.

rechos del niño. No obstante, para que esa alianza sea eficaz, el Estado debe estar dispuesto a transferir algunas de sus facultades de adopción de decisiones a los estratos inferiores del sistema.

Descentralización

Imagine usted que es un maestro de escuela primaria en un distrito rural. Usted recibe la noticia de que ha muerto un miembro de su familia, y quieren asistir al funeral. En lugar de solicitar permiso al maestro principal o a la junta de regentes de la escuela, usted debe presentar su solicitud a un funcionario del ministerio en la distante capital. Allí, su solicitud será tramitada por burócratas que no lo conocen, que nunca han estado en su escuela y que no saben qué puede hacerse para sustituirlo durante su ausencia. Hasta hace poco, ésta era la norma en Venezuela, que tenía uno de los sistemas educacionales más centralizados del mundo⁸⁷.

Aparentemente, la organización de la enseñanza pública es notablemente similar en todo el mundo. Cada escuela está administrada por un maestro principal o director. A escala de distrito, un órgano administrativo ofrece supervisión y apoyo técnico. Un organismo educacional estatal o provincial tal vez esté presente sólo en los países de mayor magnitud, pero casi todos los países tienen un ministerio nacional de educación que se encarga de planificar y asume la responsabilidad administrativa de todo el sistema.

El control centralizado puede ser más eficiente cuando se trata de proporcionar libros de texto y asegurar que en todas las regiones del país los niños tengan acceso a materiales de calidad y que éstos, por ejemplo, no promuevan el odio étnico. Pero se reconoce cada vez más que para que las escuelas mejoren y respondan mejor a las comunidades locales, es preciso que se les dé más autonomía para evaluar y resolver sus propios problemas.

La descentralización es una opción importante, pero entraña un costo. Probablemente, ha de requerir una planificación más cuidadosa, una capacitación más costosa, una recopilación más amplia de datos e incluso más personal y más recur-

sos. Es preciso adoptar medidas de descentralización, no debido a que sea la opción menos costosa, sino porque es la mejor y porque fortalece el compromiso y la capacidad del Estado en cuanto a lograr la Educación para Todos.

Como la experiencia lo pone cada vez más de manifiesto, la descentralización pasa a ser más dinámica cuando se redistribuye el control de las escuelas y el poder no se concentra por entero en los maestros principales sino que se involucra a la comunidad en la administración, mediante la creación de un órgano rector integrado por progenitores, maestros y representantes de la comunidad en general. La descentralización así entendida debería ser un instrumento para alentar las alianzas y la movilización, características clave de la revolución en materia de educación.

Las recientes experiencias en el estado de Minas Gerais (Brasil), uno de los mayores y más desarrollados del país, muestran los mejores resultados de la descentralización. Tras examinar las causas de una lamentable tasa de abandono escolar —en 1990, sólo 38 de cada 100 estudiantes ingresados a la escuela primaria egresaban del quinto grado— el gobierno del estado asignó la máxima prioridad a la descentralización educacional. También transfirió la facultad de adoptar decisiones desde la capital del estado hacia las juntas escolares, presididas por un director electo y compuestas por cantidades iguales de representantes de los progenitores y del personal de las escuelas. Originariamente, las juntas se encargaban de las cuestiones financieras y administrativas con las que los progenitores se sentían cómodos, pero ahora también participan en cuestiones pedagógicas. La participación comunitaria y el control local ya han mejorado sustancialmente las normas educacionales; en 1994, egresaron del primer grado un 11% más de estudiantes que en 1990; las repeticiones de grado disminuyeron desde el 39% en 1990 hasta el 19% en 1994.

Ana Luíza Machado Pinheiro, Secretaria de Educación de Minas Gerais, dice: “Hace tres o cuatro años, cuando las escuelas estaban desintegrándose, si alguien formulaba una propuesta pedagó-



UNICEF/93-1992/Prozzi

Los progenitores y las comunidades locales deben convertirse en los aliados fundamentales del Estado en la gestión de las escuelas, para garantizar que los servicios educativos estén a tono con las necesidades de la comunidad. Unos niños aprenden a contar en una clase de matemáticas en Benin.

gica, la gente decía: “¿Para qué, si no tenemos ni pupitres ni materiales didácticos? Si la escuela está en situación caótica, ¿cómo vamos a poner en práctica una nueva propuesta pedagógica?” Ahora que las escuelas están restauradas y limpias, todos están hablando de calidad”⁸⁸.

Contrariamente a lo que se esperaba, en las comunidades más pobres se registró la mayor participación escolar y el mayor adelanto de los alumnos. El modelo de Minas Gerais ha inspirado a muchos otros estados del Brasil a seguir el ejemplo; es particularmente atrayente dado que no requiere recursos adicionales, sino simplemente una mejor gestión de los elementos con que ya se cuenta⁸⁹.

En todo el mundo están apareciendo otros modelos eficaces de gestión descentralizada de las escuelas. En Polonia y otros países de Europa central y oriental, los sistemas escolares descentralizados son una reacción contra los antiguos sistemas socialistas sumamente centralizados. En Asia, los conglomerados de escuelas —agrupamientos de escuelas para compartir recursos, economizar en costos y maximizar la movilización comunitaria— han demostrado ser particularmente útiles. El fortalecimiento de los agrupamientos escolares ha sido una parte de importancia vital del proyecto titulado Sistema de Evaluación y Progresión Continuas (CAPS), realizado en Myanmar, cuyo propósito es reducir las tasas de abandono escolar y repetición a nivel primario. La eficacia de la administración escolar dimanada del sistema de agrupamientos es tan importante como la formación de maestros, el aprendizaje centrado en el niño o la movilización comunitaria en lo concerniente a mantener a los niños en la escuela. El efecto de la buena administración sobre la más alta calidad de la educación puede pronosticarse tan seguramente como el efecto de la buena enseñanza⁹⁰.

La descentralización puede crear oportunidades educacionales para grupos que tradicionalmente pueden estar excluidos de un sistema educacional centralizado. El proyecto de Programa de Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) en El Salvador, por ejemplo, que confiere el control de los establecimientos escola-

res y preescolares a asociaciones comunitarias, se destina principalmente a niños campesinos. Las necesidades de las minorías étnicas en materia de disposiciones especiales, como la enseñanza en su propio idioma, probablemente serán reconocidas por un maestro local mejor que por una autoridad educacional nacional.

Es posible matricular a más cantidad de niños en las escuelas mediante la descentralización. En las regiones de Mopti y Kayes (Malí), donde las tasas de matriculación de niñas son muy bajas, los equipos a escala de distrito, incluidas ONG locales, colaboran expresamente con las comunidades para elegir y capacitar a comités de administración escolar responsables de velar por la paridad de género, entre otras cosas. Mauritania asigna gran prioridad a la recopilación descentralizada de datos acerca de la educación de las niñas, mediante comités de administración local de establecimientos educacionales y observatorios regionales.

En realidad, la necesidad casi universalmente reconocida de disponer de datos educacionales desglosados por género —tasas de matriculación y abandono escolar y de adelanto del aprendizaje— puede satisfacerse mucho más fácilmente mediante la descentralización.

No obstante, a medida que el acelerado proceso de mundialización causa que los gobiernos privaticen una cantidad cada vez mayor de funciones, puede emprenderse la descentralización con el propósito de reducir los costos o de privatizar. En ese caso, la educación pública probablemente quedará debilitada, y el acceso a la educación y la calidad de ésta disminuirán en las regiones de bajos ingresos simplemente debido a que es allí donde hay menos recursos para dedicar a la escolaridad. La desigualdad de este tipo proliferó, por ejemplo, en Chile después de introducir en 1981 un sistema de vales cuyo efecto fue trasegar a los estudiantes desde las escuelas públicas hacia las privadas, con lo cual los ingresos de las escuelas públicas disminuyeron⁹¹. Además, la descentralización sobrecarga aún más la capacidad profesional y administrativa local y, cuando no va acompañada de un programa firme y eficaz de fortalecimiento de

La descentralización pasa a ser más dinámica cuando se redistribuye el control de las escuelas y el poder no se concentra por entero en los maestros principales sino que se involucra a la comunidad en la administración.



Como promedio, cerca de la mitad de los niños de los países menos adelantados carecen de acceso a la educación primaria. Unas niñas en una escuela primaria en Níger.

esa capacidad, puede menoscabar la calidad y aumentar sustancialmente los costos.

La descentralización puede proporcionar enormes beneficios si se pone en práctica desde una posición de fuerza y de compromiso en pro de la equidad y la calidad educacional y la potenciación del papel de las comunidades. Los ejemplos más poderosos se dan cuando un ministerio nacional de educación es fuerte, en lugar de estar impulsado por las exigencias de las limitaciones financieras, y cuando el ministerio puede actuar, según sea necesario, para poner coto a las desigualdades que vayan surgiendo.

Elemento 5. Cuidado del niño de corta edad

El principio de que el aprendizaje comienza al nacer fue reafirmado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de la Conferencia de Jomtien⁹². Ha ido aumentando la toma de conciencia acerca de la importancia central de los primeros años de vida en cuanto a la educación, junto con los programas que ponen en práctica ese concepto.

Cada año, nuevas investigaciones vienen a ahondar nuestra comprensión de la manera en que se desarrollan los niños. El rápido desarrollo del cerebro de un niño de corta edad depende en gran medida del estímulo del medio ambiente, especialmente de la calidad de la atención y la interacción de que disfruta el niño. Recientes trabajos en biología molecular han establecido que el desarrollo del cerebro en el primer año de vida de un niño es más rápido e intenso que lo que se había creído antes. En el momento de nacer, un niño tiene 100.000 millones de neuronas en el cerebro, vinculadas por complejos enlaces nerviosos o “sinapsis”⁹³. Esas sinapsis son las conexiones que posibilitan el aprendizaje y en los primeros meses después del nacimiento su número se multiplica por 20⁹⁴. El desarrollo físico, mental y cognoscitivo depende de esos vínculos de comunicación en el cerebro.

La buena salud nutricional tanto de la madre (mientras está embarazada y amamantando) como del niño reviste importancia vital, no sólo para la supervivencia

y el crecimiento físico del niño, sino también para su desarrollo mental y sus futuras perspectivas educacionales⁹⁵. Además, hay pruebas convincentes de que la calidad de la atención —incluidos nutrición, atención de la salud y estímulos— que recibe un niño durante sus primeros dos o tres años puede tener efectos a largo plazo sobre el desarrollo de su cerebro. Y además de ello, la atención al desarrollo del niño, al menos hasta los 8 años de edad, tiene importancia crucial para ayudar a los niños a alcanzar su potencial.

Habida cuenta de la importancia de la nutrición y del cuidado del niño de corta edad, todo enfoque significativo de la educación básica debe incluir programas en la primera infancia que promuevan la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo del niño. Va en aumento el consenso acerca de que el cuidado del niño y la educación temprana son inseparables: no es posible cuidar a los niños si no se les educa y no es posible educarlos si no se les cuida⁹⁶.

El mundo está finalmente reconociendo que los derechos del niño a la educación, al crecimiento y al desarrollo —físico, cognoscitivo, emocional y moral— no pueden satisfacerse sin un enfoque integral al servicio de sus necesidades desde su nacimiento. El mundo está reconociendo que el desarrollo mental, social y emocional de los niños preescolares tiene enormes efectos sobre su capacidad para prosperar en el aula y, más tarde, medrar en el mundo adulto.

Cuidado del niño: un imperativo social

Las familias están en la línea de frente en cuanto al amor, el cuidado y el estímulo a sus niños y los progenitores son los primeros maestros, y los más importantes (recuadro 14). Pero la atención y el estímulo, tan esenciales para el desarrollo físico, emocional e intelectual de un niño, provienen hoy cada vez más de una compleja combinación de servicios oficiales y extraoficiales proporcionados por gobiernos, empresas, ONG u otros.

Los jardines de infantes o guarderías diurnas en plena escala para todos los

niños no son la única manera de satisfacer las necesidades de los niños y de las familias en cuanto a cuidado de buena calidad. La ampliación de los servicios de atención del niño de corta edad para su crecimiento y desarrollo, aun cuando ha sido rápida, ha sido obstaculizada porque muchos gobiernos creyeron erróneamente que el modelo occidental de centros preescolares oficiales, de costo prohibitivo, es el único medio de satisfacer las necesidades de los niños en las etapas tempranas de la vida.

Las investigaciones indican que las guarderías diurnas estructuradas fuera del hogar constituyen el medio más eficaz; un estudio realizado entre 1982 y 1986 acerca de Turquía indicó que dichas guarderías logran los mejores resultados, según todas las mediciones del desarrollo psicosocial. Por otra parte, el mismo estudio determinó que los niños cuyas madres los cuidaban en el hogar pero que recibían capacitación y algún apoyo externo adelantaban mucho más que otros niños cuyas madres no recibían capacitación. Los niños tuvieron calificaciones más altas en el uso del idioma, las matemáticas y los resultados académicos en general durante los cinco años de escuela primaria y demostraron mejores niveles de integración social, autonomía personal e incluso relaciones en la familia. En 1992, ya llegados a la adolescencia, esos niños aún seguían asistiendo a la escuela en mayores cantidades que sus homólogos cuyas madres no habían recibido capacitación⁹⁷. Por consiguiente, la forma más práctica y de menor costo para que un país en desarrollo obtenga los numerosos beneficios de la atención temprana del niño de corta edad es tratar de aumentar los conocimientos de los progenitores acerca del desarrollo del niño.

Cuanto mejores sean la atención y el estímulo que recibe el niño, tanto mayor será el beneficio para la economía nacional, así como para el niño. Por ejemplo, los niños que tienen buenas experiencias en la primera infancia (salud, educación, nutrición, estímulo, crecimiento y desarrollo) tienen menos probabilidades de “despilfarrar” fondos públicos abandonando la escuela o repitiendo grados; además, padecerán menos enfermedades y serán adultos más productivos.

A menudo se han utilizado programas oficiales para asegurar que los niños estén preparados para la escuela, especialmente cuando los progenitores tienen que trabajar y no pueden proporcionar atención primaria a sus hijos. Pocos países en desarrollo cuentan con presupuestos para ofrecer al niño una atención de nivel similar al que ofrecen países industrializados como Bélgica, Dinamarca, Francia e Italia, donde el 80% de los niños de 3 años de edad asisten a guarderías o establecimientos preescolares⁹⁸.

Por otra parte, en Trinidad y Tabago un 60% de los niños de 4 años están matriculados en guarderías administradas, a petición del Gobierno, por la organización Servol (Service Volunteered for All). Cada uno de los centros preescolares de Servol ha sido establecido a petición de las comunidades locales, que han creado juntas escolares compuestas cada una de ocho personas, que proporcionan y mantienen las instalaciones y abonan la porción de los sueldos de los maestros que no se sufraga con el pequeño subsidio gubernamental.

Los maestros de los centros Servol no tratan de ejercer una presión sobre los niños de corta edad para que aprendan a leer, escribir y contar, sino que se proponen darles una imagen positiva de sí mismos y desarrollar sus recursos, su curiosidad y su sentido de la responsabilidad. La educación de los progenitores es fundamental: se ofrecen “sesiones intensivas” en que los maestros explican el daño causado a los niños de corta edad tanto por la disciplina excesiva como por el descuido y comunican la importancia de la higiene y la nutrición⁹⁹.

El modelo de guarderías de Servol representó una novedad importante y eficaz respecto de los establecimientos en que se esperaba que los niños se quedaran sentados y escucharan al maestro. Muchos ex países comunistas han estado tratando de efectuar la misma transición. Uno de los aspectos principales del anterior sistema político en el ex bloque soviético era que ofrecía abundantes guarderías para los hijos de personas que trabajaban. Si bien eran limpias, seguras y poco costosas, muchas tenían un plan de estudios rígido en que todos los niños hacían prácticamente lo mismo al mismo tiempo.

El mundo está reconociendo que el desarrollo mental, social y emocional de los niños preescolares tiene enormes efectos sobre su capacidad para prosperar en el aula y, más tarde, medrar en el mundo adulto.

Educación de los padres y las madres: Apoyar a los primeros maestros del niño



UNICEF/900-0013/Ellen Toimie

En la mayoría de las sociedades, el hogar y la familia son los entornos en los que el niño se relaciona e interactúa con mayor intensidad. El aprendizaje del niño comienza al nacer y continúa durante la primera infancia, constituyendo una importante preparación para la escolarización. La función de los padres y madres y de otras personas encargadas de su atención pasa a tener una importancia especial, por lo tanto, ya que refuerza las características sociales, intelectuales, emocionales y físicas del niño, que mejorarán más adelante su aprendizaje tanto en la escuela como en la vida.

Las culturas han ido perfeccionando con el tiempo sus medios para transmitir conocimientos a los niños, y la sabiduría popular de las sociedades constituye, para el cuidado y el desarrollo del niño, una base que, normalmente, se adapta bien a las necesidades de una situación concreta. Pero el mundo está cambiando y a veces los padres y madres, especialmente los jóvenes, pueden beneficiarse de la información y los conocimientos nuevos sobre el crecimiento y el desarrollo saludables del niño de que disponemos hoy en día.

“Muchas veces, las prácticas o tradiciones locales son correctas pero, cada

vez más, desaprovechan una parte de los nuevos conocimientos de que disponemos”, dice el Dr. Robert Myers, fundador del Grupo Consultivo sobre el Cuidado y el Desarrollo del Niño en la Primera Infancia, un grupo interinstitucional.

Los programas de educación de padres y madres pueden llenar este vacío, ayudando a éstos y a otras personas encargadas de la atención del niño a entender qué necesitan para lograr un mejor desarrollo del niño, adoptar prácticas de atención infantil correctas y utilizar con eficacia los servicios existentes de atención a las necesidades sanitarias, nutricionales y de desarrollo psicosocial del niño. Dichos programas también refuerzan la confianza de los padres y madres en sí mismos, facilitando, a su vez, la promoción del desarrollo del niño.

En todo el mundo, desde Cuba a Indonesia y desde China a Turquía, existen programas innovadores que apoyan y educan a los padres y madres y otras personas encargadas de la atención. Han demostrado ser populares porque llegan a gran número de gente, a un costo relativamente bajo, a través de las redes comunitarias existentes.

Los resultados son palpables e impresionantes. En México, los progenitores

que han recibido capacitación a través del Programa de Educación Inicial —que se aplica en todo el país y que está dirigido a las personas encargadas de la atención de los 1.200.000 niños menores de tres años más pobres de México— afirman que su actitud acerca de la educación infantil ha cambiado. Muchos añaden que ahora reconocen que los castigos tradicionalmente aplicados a los niños son a menudo inapropiados. Este programa no escolar, que ejecuta el Gobierno con apoyo del UNICEF, ha hecho saber que las funciones de género que se manejan en la educación infantil también están cambiando. En las aldeas rurales alejadas, son los padres, y no las madres, quienes asisten a las sesiones de capacitación.

Un programa de educación de padres y madres que se lleva a cabo en Turquía se ha convertido en un modelo de educación no escolar y multiuso encaminada a mantener a los niños en la escuela y hacer que aprendan. Se celebran debates de grupo sobre temas como la salud, la nutrición y las actividades recreativas de carácter creativo del niño y la interacción entre la madre y el hijo. En los estudios de seguimiento del primer plan piloto, se encontraron diferencias importantes de desarrollo cognitivo entre aquellos niños cuyas madres habían recibido la capacitación y los de madres que no la recibieron.

Durante 15 años, el proyecto Promesa de Colombia ha beneficiado a más de 2.000 familias rurales. Comenzó alentando a grupos de madres a estimular el desarrollo físico e intelectual de los niños en edad preescolar jugando con ellos en casa. Paulatinamente, las madres del grupo empezaron a discutir temas sanitarios, de nutrición, de higiene ambiental y de formación profesional. Con el tiempo, la iniciativa se amplió y los residentes se organizan de forma espontánea para resolver otros asuntos.

En Filipinas, el Servicio de Eficacia Paterna combina las visitas a domicilio de voluntarios con las reuniones de grupo que, regularmente, debaten sobre temas propios de la paternidad. Una eva-

luación del programa demostró que éste ha contribuido a hacer que los padres y las madres adquieran conocimientos y otras habilidades conexas en las esferas de la salud, la paternidad, el cuidado y el desarrollo del niño en su primera infancia, la disciplina filial y las relaciones conyugales. En regiones seleccionadas, se apoyó a los grupos de debate de padres y madres con unas emisiones radiofónicas semanales, de 30 minutos de duración, llamadas “La Familia Filipina en las Ondas”, en las que se abordaron 26 temas, entre ellos los derechos del niño, la educación del niño teniendo en cuenta las diferencias entre los géneros, el niño y los medios de comunicación y el abuso infantil.

Las actividades de educación de los padres y las madres tienen el máximo de eficacia cuando complementan y refuerzan programas de servicios más estructurados y organizados y, de hecho, pueden hacer que, en caso de que desaparezca un programa o un centro de cuidado infantil, se mantengan los logros conseguidos en el desarrollo del niño en la primera infancia.

Sin embargo, ello no quiere decir que los “programas de educación de los padres y madres sean la panacea”, según el Dr. Myers. Confiarse sólo a ellos, prescindiendo de toda una serie de programas más estructurados, como los servicios de cuidado del niño y sanitarios, deja a los padres y madres sin la amplia gama de apoyos que necesitan —recursos, instalaciones, tiempo e información— para conducir el crecimiento y el desarrollo de sus hijos.

Foto: En Colombia, una madre sostiene a su hija. Sus vecinos la escogieron para que gestionara una guardería para los niños de la comunidad, y recibió capacitación para satisfacer sus necesidades en materia de salud, nutrición y desarrollo.

En respuesta a la disminución de la disponibilidad de establecimientos preescolares y de la matriculación en ellos, actualmente los maestros de 23 países de Europa oriental y de la ex Unión Soviética están avanzando por un camino diferente. Con financiación de la Fundación Soros, están estudiando un nuevo plan de estudios formulado por Children’s Resources International (CRI), en que se aplican las mejores técnicas de educación de niños de corta edad. El plan de estudios “Paso a paso” destaca la educación centrada en el niño y el juego iniciado por éste y ha cobrado tanta popularidad que el proyecto se ha llevado a Haití, Mongolia y Sudáfrica, donde se han preparado planes de estudios para niños de muy corta edad y para niños de hasta 10 años de edad¹⁰⁰. Otro proyecto, financiado por Save the Children (Estados Unidos) en Bosnia y Herzegovina y en Croacia, combina el juego estructurado para estimular el desarrollo de los niños con una intensa participación de los progenitores y la comunidad, manteniendo los costos a un nivel reducido¹⁰¹.

La RDP Lao es otra ex economía centralizada que está tratando de introducir cambios. A partir de 1989, el Gobierno ha buscado aliados externos, entre ellos Save the Children Fund (Reino Unido), para que lo ayuden a introducir en las escuelas y guarderías métodos pedagógicos más centrados en el niño. Según Mone Kheuaphaphorn, director del jardín de infantes de Dong Dok, en el decenio de 1990 se han introducido cambios profundos. Anteriormente,

los maestros hablaban mucho y los niños sólo podían escuchar; tenían muy pocas oportunidades de participar ... Por lo general no se disponía de materiales didácticos ni de juguetes y, cuando los había, no se relacionaban con el tema y no eran atractivos para los niños ... Las actividades estaban controladas por los maestros y los niños no tenían ningún acceso al juego libre o a la opción. [Ahora] la filosofía es “aprendizaje mediante el juego”, que incluye muchas actividades ... En síntesis: la nueva manera de enseñar contribuye a que los niños sean felices, saludables y creativos. Desde que se aplicó el nuevo sistema se han celebrado reuniones

Cuanto mejores sean la atención y el estímulo que recibe el niño, tanto mayor será el beneficio para la economía nacional, así como para el niño.



UNICEF/589/Hartley

Un planteamiento rígido de la educación preescolar, según el cual los niños deben sentarse en silencio y escuchar al profesor, está cediendo el paso a modelos que hacen un mayor hincapié en la participación de los niños. En Rumania, un niño juega con un muñeco en una guardería que promueve actividades de aprendizaje creativo.

*regulares de toda la escuela y reuniones mensuales en el aula con los progenitores, para asegurar que estos últimos estén en condiciones de apoyar el aprendizaje de sus hijos y también contribuyan a la escuela cuando es necesario. Los padres y madres ven con agrado que haya un adelanto en las aptitudes y los comportamientos de sus hijos y también que la escuela se haya transformado en un lugar atractivo para los niños*¹⁰².

El nuevo enfoque centrado en el niño también ha posibilitado que la RDP Lao inicie un eficaz proyecto que integra a los niños con necesidades especiales y dificultades de aprendizaje en el sistema escolar, en la etapa de jardín de infantes. La sensibilidad a las necesidades de los niños y la satisfacción de éstas en un moderno centro preescolar ha logrado que la educación sea más accesible a esos niños, y a niñas y minorías, que tendrían a estar excluidos del sistema escolar tradicional.

Todos los indicadores señalan que quienes más se benefician —en aspectos tanto psicosociales como educacionales— con los programas de atención en la primera infancia son los niños pobres¹⁰³. Habida cuenta de esta comprobación, tales acciones son particularmente apropiadas para las comunidades pobres. La Iniciativa Educativa Pratham Mumbai en la ciudad de Mumbai (ex Bombay) está ofreciendo educación en guarderías centradas en el niño a 30.000 niños de 3 a 5 años de edad residentes en tugurios. Sus objetivos principales son fomentar el amor al aprendizaje en las comunidades pobres y preparar a los niños tanto como sea posible para los retos de la escolarización¹⁰⁴. Pratham, una ONG, confía en que el proyecto abarcará toda la ciudad hacia el año 2001 y también está realizando una campaña para enmendar la Constitución de la India, de modo que ésta garantice el derecho a la educación de todos los niños menores de 8 años.

Vínculos intersectoriales

La lección que arroja el enfoque de atención en la primera infancia en relación con la meta de Educación para Todos es que todas las escuelas pueden y deben cambiar

para ponerse al servicio de las necesidades evolutivas del niño. Muchos de los principios que se aplican en los programas de atención en la primera infancia —la necesidad de vínculos intersectoriales entre educación y salud o nutrición, o las ventajas de los métodos de enseñanza flexibles y centrados en el niño— podrían ponerse en práctica eficazmente en todas las escuelas, especialmente en los grados primarios iniciales.

Hasta hace poco, los trabajadores en salud y nutrición solían concentrarse en contribuir a la supervivencia del niño en sus primeros años, que son los más vulnerables, mientras que los expertos en educación prestaban atención a la matriculación escolar o la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Esos ámbitos de tareas raramente se vinculaban entre sí, pero la situación ha cambiado. La creciente colaboración del sector de educación con profesionales de salud y saneamiento, nutrición y planificación de la familia —colaboración que forja y fortalece los “vínculos intersectoriales”— constituye otro aspecto de importancia vital de la revolución en materia de educación.

En Nigeria, los programas de atención del niño en la primera infancia se han ido ampliando sostenidamente a partir de 1987. Cada centro ofrece inmunización gratuita y se ocupa de la nutrición del niño; en verdad, muchos programas han promovido la eliminación de parásitos para luchar contra las infecciones parasitarias de los niños. Desde un comienzo, el propósito del proyecto fue proporcionar atención de bajo costo con base comunitaria, dado que anteriormente los establecimientos preescolares sólo eran utilizados por el 2% de los niños, hijos de familias más acomodadas, incluso en zonas urbanas. Incluso esos programas prestaban escasa atención a la salud, la nutrición y los aspectos psicosociales y cognoscitivos del desarrollo del niño.

La estrategia eficaz ha sido llegar a los niños dondequiera que éstos estén. Se han instalado centros culturalmente aceptables de cuidado del niño en la primera infancia en mercados, iglesias, mezquitas, salones comunitarios y anexos de escuelas primarias. El proyecto, apoyado por el UNICEF,

tiene servicios basados en viviendas en zonas pobres, al servicio de unos 175.000 niños. Una red de ONG se propone ampliar los servicios de cuidado del niño en la primera infancia para llevarlos a todos los niños nigerianos menores de seis años¹⁰⁵.

La necesidad de un enfoque coordinado e interdisciplinario de la educación, la salud y la nutrición del niño reviste importancia más vital en los primeros años de la vida. A fin de alcanzar esta meta, se necesita la colaboración entre distintos aliados, como sindicatos, entidades del sector privado, ONG y grupos profesionales. Es menester que los niños estén mejor preparados para la escuela, y el cuidado del niño en la primera infancia, ofrecido o bien en el hogar por los progenitores o bien en jardines de infantes estructurados, ha demostrado ser el mejor medio para lograrlo. Asimismo, es preciso que las escuelas estén mejor preparadas para recibir a los niños de corta edad en un ámbito acogedor y propicio; deben entonces educar a esos niños y, en última instancia, realzar su capacidad para que aprovechen la educación. A juzgar por la información que llega desde todas partes del mundo, esa lección se está aprendiendo.

Mundialización y aprendizaje

Casi todos los elementos del concepto amplio de la educación surgido de la Conferencia de Jomtien pueden ser puestos en práctica y lo han sido, como hemos descrito, de diversas maneras en los sistemas educacionales de todo el mundo. Lo que ese concepto amplio no podría haber previsto era la extraordinaria aceleración de los cambios políticos, sociales, económicos y tecnológicos que ocurrirían en el mundo y que tendrían grandes efectos sobre la educación.

Por ejemplo, si bien en el concepto amplio de la Conferencia de Jomtien se destacaba la importancia de que el Estado colaborara con las entidades de la sociedad civil para asegurar el acceso a la Educación para Todos de buena calidad, no se previó el rápido surgimiento al finalizar la guerra fría de una multitud de nuevos Estados nacionales, muchos de los

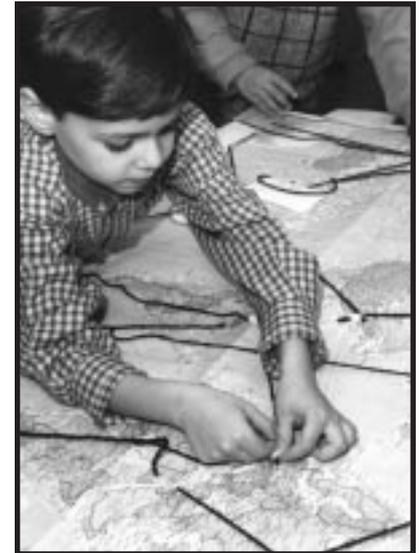
cuales tuvieron que debatirse contra problemas de autoridad débil, capacidad limitada y recursos precarios. Súbitamente, se hizo más urgente la necesidad de entablar alianzas y el reconocimiento de que no es necesario que el Estado sea la única fuente de educación. La atención prestada a los derechos humanos replanteó el papel principal del Estado como garante del derecho de todos los niños a recibir educación de buena calidad.

De ese modo, si bien en muchos casos el Estado sigue siendo la fuente principal de educación básica, en otros constituye sólo una entre una amplia gama de organizaciones diferentes que ofrecen educación básica. No obstante, el Estado mantiene una importante función de liderazgo, formulación de políticas y normas, y expresión de las metas nacionales. Y en todos los casos, el Estado es responsable de velar por la vigencia del derecho de todos los niños a recibir educación básica de alta calidad.

Si bien en el concepto amplio de la Conferencia de Jomtien se reconoció la importancia del proceso de mundialización, en 1990 pocos podrían haber previsto cuán acelerado sería el proceso en los ocho años siguientes. Actualmente, programadores en Filipinas preparan programas para empresas de *software* en el Reino Unido, mientras abogados en la India preparan alegatos para bufetes jurídicos de los Estados Unidos.

De la mezcla de culturas y del creciente predominio de algunas culturas e idiomas en la “aldea mundial” han surgido dos fuertes tendencias: mayor demanda de escuelas que enseñan un idioma internacional para tener acceso a la “aldea mundial”, y creciente preocupación por la educación para contribuir a preservar y proteger la identidad cultural y étnica y la diversidad. Por consiguiente, la educación se está convirtiendo en una estrategia clave para proporcionar acceso a un mundo cada vez más interdependiente y también para contribuir a asegurar la supervivencia de la identidad cultural y étnica.

En 1990, nadie podría haber pronosticado el crecimiento extraordinariamente acelerado de las modernas tecnologías de comunicación e información. A la sazón



UNICEF/94-12837/Outonuij

La Educación para el Desarrollo levanta puentes a lo largo de los continentes y culturas al promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre los jóvenes de todo el mundo. Al procurar que cooperen, que piensen de forma crítica y analítica, que resuelvan los problemas y participen activamente en el aprendizaje, la Educación para el Desarrollo contribuye a establecer las bases para la paz, la solidaridad mundial, la justicia social y la concienciación en materia de medio ambiente. Comenzada por el UNICEF en 1992 para informar a los jóvenes y los educadores del mundo industrializado sobre cuestiones internacionales y el papel del UNICEF en la promoción del desarrollo, hoy en día numerosos educadores de todo el mundo utilizan los programas de Educación para el Desarrollo para promover una ciudadanía mundial. Unos estudiantes de los Estados Unidos colocan cintas en un mapa para indicar los intercambios comerciales entre los países.

Gráf. 13 Meena: una defensora de los derechos de la niña en dibujos animados



Impulsada por el deseo de ir a la escuela como su hermano, una niña en un poblado de Asia meridional aprende a contar y obtiene así su derecho a recibir una educación. Su nombre es Meena y es la protagonista de una serie de 13 dibujos animados creados por las oficinas del UNICEF en Asia meridional y la compañía internacional de dibujos animados Hanna Barbera.

La serie de dibujos Meena se gestó tras una amplia investigación llevada a cabo por el UNICEF en Bangladesh, la India, Nepal y Pakistán para descubrir personajes, escenarios y argumentos que despertaran un eco entre las diversas poblaciones de la región. El resultado son unas historias llenas de aventuras y diversión que sin embargo consiguen presentar los problemas de la vida diaria que enfrentan las niñas de Asia meridional.

El ingenio de Meena para abordar temas tales como la falta de igualdad en el acceso a la educación, los alimentos y la atención de la salud, el SIDA, la prác-

tica de la dote, el matrimonio prematuro y otras cuestiones han convertido a este personaje en un modelo para las niñas y una firme defensora de los derechos de todos los niños.

El primer episodio ha sido doblado a 30 idiomas y emitido en todos los países de Asia meridional, así como Turner's Cartoon Network, y pronto se emitirá en China, Myanmar y diversos países del Oriente Medio. En 1998, toda la serie de 13 episodios fue emitida por primera vez en varios canales de televisión de Bangladesh, la India, Nepal, Pakistán y Sri Lanka, y un programa de radio, coproducido por el Servicio Mundial de la BBC, fue presentado en la India. Unidades móviles y un libro de dibujos animados han difundido el mensaje de Meena a más de un millón de personas del ámbito rural en toda la región. La audiencia potencial de los materiales de Meena solamente en Asia meridional se calcula en unos 500 millones de personas.

existía la *Internet*, pero despertaban muy poca atención. El adelanto meteórico de las tecnologías de procesamiento de la información y de las comunicaciones electrónicas ha creado la posibilidad de introducir en la educación cambios que no se tomaban en serio en 1990.

Súbitamente, están surgiendo con velocidad asombrosa nuevas posibilidades para plasmar en la realidad el concepto amplio de la educación de la Conferencia de Jomtien, utilizando no sólo los medios de difusión de masas y la radio, como se propuso en la Conferencia de Jomtien, sino también nuevas combinaciones de tecnologías de la información y la comunicación, que ya están transformando la enseñanza y el aprendizaje en comunidades privilegiadas. Por poderosas que sean esas tecnologías, a menos que pueda asegurarse el acceso a ellas de los menos pri-

vilegiados, sólo servirán para ampliar la discrepancia en materia de aprendizaje existente entre comunidades y países, en lugar de salvar la brecha.

En los años transcurridos después de Jomtien, han surgido notables posibilidades de promover el bienestar humano. Al mismo tiempo, se han ampliado las disparidades entre los privilegiados y los pobres y con ellos, las amenazas de inestabilidad social y conflicto civil, con lo cual la fundamentación de que la revolución en materia de educación es una inversión para promover la paz, la prosperidad y el adelanto de los derechos humanos es ahora incluso más fuerte que hace un decenio. En la próxima sección, "Inversión en los derechos humanos" se considera más detalladamente la justificación de esa inversión.



Los recientes avances tecnológicos tienen el poder de transformar la educación, pero a menos que se pueda garantizar el acceso de todos a estas nuevas tecnologías, solo servirán para incrementar la brecha entre ricos y pobres. Unos niños sentados frente a una computadora en los Estados Unidos.