

Lurdes Vidal (coord.)



Los retos de la educación básica en los países del Mediterráneo Sur



CONSEJO EDITORIAL

Presidente:

Jesús Sebastián

Vocales:

Inés Alberdi, Julio Carabaña, Marta de la Cuesta,
Manuel Iglesia-Caruncho, Tomás Mallo, Mercedes Molina,
Eulalia Pérez Sedeño

Secretario:

Alfonso Gamo

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LOS PAÍSES DEL MEDITERRÁNEO SUR

Lurdes Vidal Bertran (coord.)

Estos materiales están pensados para que tengan la mayor difusión posible y que, de esa forma, contribuyan al conocimiento y al intercambio de ideas. Se autoriza, por tanto, su reproducción, siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

Están disponibles en la siguiente dirección:

<http://www.fundacioncarolina.es>

Primera edición, diciembre de 2006

© Fundación Carolina - CeALCI

Guzmán el Bueno, 133 - 5.ª dcha.

Edificio Britannia

28003 Madrid

www.fundacioncarolina.es

informacion@fundacioncarolina.es

© IEMed

Girona 20, 5.ª planta

08010 Barcelona

www.iemed.org

info@iemed.org.

© de los autores

Diseño de la cubierta: Alfonso Gamo

Foto de la cubierta: IEMed

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY

Impreso y hecho en España

Printed and made in Spain

ISSN: 1885-866-X

Depósito legal: M-50.359-2006

Fotocomposición e impresión: EFCA, S.A.

Parque Industrial «Las Monjas»

28850 Torrejón de Ardoz (Madrid)

Impreso en papel reciclado

COORDINACIÓN Y REDACCIÓN

Lurdes Vidal Bertran. Se desempeña en el Instituto Europeo del Mediterráneo como redactora de la revista *Afkar/ideas*, publicación trimestral dedicada a las relaciones entre España, Europa y el Magreb, y responsable del área de mundo árabe y de temas educativos en la región euromediterránea.

ASESORES

Aicha Belarbi (Marruecos), Mohamed Charfi (Túnez), Carme Coll (España), Mohsine Elahmadi (Marruecos), Nader Fergany (Egipto), Eman Qaraeen (Jordania).

El IEMed agradece a Maribel Rodríguez del Centro de Estudios de la Fundación Carolina los comentarios y contribuciones aportadas durante la elaboración de este documento.

EQUIPO COLABORADOR DEL IEMed

Helena Oliván, Jordi Padilla, Mariona Rico, Josep Robles, Carolina Mateu, Adriana Vozzi, Àlvar Closas-Farriol.

ÍNDICE

PRÓLOGO	IX
INTRODUCCIÓN	1
1. METAS Y COMPROMISOS SOBRE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MEDITERRÁNEO SUR	11
I. El derecho a la educación	11
II. Metas y compromisos internacionales en la educación.....	13
III. Las iniciativas en materia de educación en el Mediterráneo.....	19
IV. La educación en el área euromediterránea: Las potencialidades del Proceso de Barcelona.....	30
2. LA AYUDA OFICIAL AL DESARROLLO (AOD) EN LOS ESTADOS ÁRABES: LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN	43
I. El compromiso de España con la cooperación al desarrollo en materia de educación.....	46
II. La estrategia de la cooperación española en educación para el Magreb y Oriente Medio.....	51
3. ACCESO UNIVERSAL Y EQUITATIVO A LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	59
I. Educación inicial.....	59
II. Acceso, permanencia y conclusión en la educación primaria y secundaria.....	78
III. Educación básica de jóvenes y adultos.....	113
IV. La brecha de género en la educación.....	132
4. EDUCACIÓN BÁSICA DE CALIDAD PARA TODOS.....	157
I. La mejora de la calidad en la educación: un objetivo estratégico para la región	161
II. Educación inclusiva: necesidades educativas especiales y atención a la diversidad.....	163
III. Currículo educativo en la enseñanza básica.....	173
IV. La condición y la competencia de la profesión docente	194
V. La gestión de la educación.....	206
VI. Nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) para la educación básica	218
VII. Articulación entre educación formal y no formal.....	235

CUADRO RESUMEN: PRINCIPALES PROBLEMAS DEL ACCESO Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MEDITERRÁNEO SUR	241
CONCLUSIONES. UNA PROPUESTA A PRIORIZAR.....	243
BIBLIOGRAFÍA	253

PRÓLOGO

La aptitud de aprender sólo progresa paulatinamente; para aumentarla es necesario repasar la ciencia varias veces y ascender gradualmente de lo fácil a lo difícil. Después de la aptitud viene la facultad de la adquisición, y, a partir de ahí, el alumno empieza a abarcar los problemas que integran la ciencia.

Ibn Jaldún (Túnez 1332 – El Cairo 1406)¹.

Los países al sur del Mediterráneo, y en particular las poblaciones árabes, han entrado en el nuevo milenio con la mayor generación de jóvenes de su historia. La educación es la piedra angular del desarrollo, especialmente en la era de la globalización y del cambio tecnológico acelerado, de modo que cada uno de estos niños y jóvenes constituye un pilar fundamental para construir el futuro de la región.

Es indudable que, aunque el coste de la mejora de los sistemas educativos puede ser importante, los costes de perpetuar la ignorancia son infinitamente mayores. Así nos lo demuestra la realidad que, día tras día, nos alerta de la necesidad de trabajar en favor de la educación. Mejor conocimiento, de uno mismo y del otro, y mejores oportunidades de futuro constituyen una suma siempre positiva.

El compromiso de la Fundación Carolina con la cooperación para el desarrollo y en particular con los sectores prioritarios de la acción española se refleja, entre muchas otras actividades, en la publicación de una trilogía de estudios dedicados a la educación básica. En efecto, este documento dedicado a la región del Mediterráneo sur viene a complementar dos documentos de trabajo, uno dedicado a América Latina y otro al África subsahariana.

Para acometer el presente estudio la Fundación Carolina y el Instituto Europeo del Mediterráneo han unido sus esfuerzos. Se espera que el documento contribuya a aportar elementos de reflexión para la formulación de propuestas y programas, que redunden en la mejora del acceso y la calidad de la educación básica en el Mediterráneo sur. Esta es una apuesta conjunta que se inscribe en un contexto nacional, regional e internacional que promueve decididamente una educación de calidad y para todos.

Desde el Instituto Europeo del Mediterráneo el compromiso con el Mediterráneo y en especial con los ejes principales de la agenda euromediterránea, se traduce en el es-

¹ Capítulo XXIX “De la dirección que hay que imprimir a la enseñanza a fin de hacerla verdaderamente útil”. En *Introducción a la historia universal (Al-Muqaddimah)*. Fondo de Cultura Económica. México, 1977.

fuerzo por contribuir a un mayor conocimiento de la situación actual de la educación en el Mediterráneo y en el impulso a las acciones de cooperación en este terreno. Esta atención deberá contribuir a una mayor efectividad y potencialidad de los esfuerzos de las políticas nacionales en este campo, así como de las intervenciones de la cooperación en educación.

En las últimas décadas, el papel de la educación como clave para el desarrollo, para romper el círculo de la pobreza y promover el desarrollo económico y social de los países, ha entrado de lleno en la agenda global. De este modo, se han multiplicado las iniciativas en favor de la mejora del acceso y la calidad de la educación. La Cooperación Española se ha caracterizado tradicionalmente por reconocer esta primacía de la educación entre sus sectores prioritarios y por destinar recursos al conjunto de los ciclos educativos. Actualmente se otorga mayor relevancia a la educación básica, de acuerdo con las orientaciones de los objetivos fijados por la comunidad internacional.

El entorno euromediterráneo también ha prestado un interés renovado a la cooperación en educación, de modo que ha pasado a ser un eje prioritario tanto del Programa de Trabajo para los próximos cinco años, como de los Planes de Acción de la Política Europea de Vecindad. Finalmente, el apoyo al programa educativo de la Fundación Euromediterránea Anna Lindh es otro de los aspectos principales que caracterizan la apuesta euromediterránea en favor de la educación, la formación y el diálogo intercultural.

En definitiva, el amplio consenso existente sobre la necesidad de cooperación en materia educativa como instrumento fundamental de lucha contra la pobreza y exclusión nos anima a seguir trabajando en ese ámbito, asumiendo que los retos educativos son retos compartidos. El presente documento constituye, así, solamente una primera aportación conjunta a tan encomiable empresa.

Rosa Conde Gutiérrez del Álamo
Directora
Fundación Carolina

Senén Florensa Palau
Director General
Instituto Europeo del Mediterráneo

INTRODUCCIÓN

La región de Estados Árabes, tal como la definen la mayoría de organizaciones internacionales, como por ejemplo la UNESCO, está compuesta de veinte estados, que geográficamente comprenden desde Mauritania hasta Irak de occidente a oriente, y de Siria a Sudán, de norte a sur. Doce de los países de la región pertenecen geográficamente a Asia Occidental, cinco al Norte de África y tres al África Subsahariana. En términos constitucionales, con la excepción de los Territorios Palestinos y de la Población Saharaui, ocho países son monarquías y once repúblicas.

Este conjunto de estados suele subdividirse a su vez en los estados del Magreb y del Mashreq. Los términos Magreb/Mashreq son voces árabes que indican la región de poniente (Magreb) y del levante (Mashreq) del mundo árabe. El término Magreb incluía tradicionalmente a Marruecos, Argelia y Túnez (Magreb central), pero posteriormente su uso se ha ampliado a toda el África Noroccidental árabe, incluyendo los territorios de Mauritania, Sáhara Occidental y Libia, desde el río Senegal hasta la frontera entre Libia y Egipto. Aunque el Mashreq de la terminología diplomática occidental se refiere únicamente a Egipto, Jordania, Líbano y Siria, en el uso propiamente árabe es Mashreq todo lo que queda entre el este del Magreb (a partir de Libia) e Irán, o sea, Egipto, Jordania, Líbano, Península Arábiga, Siria e Irak. A efectos del presente estudio, la voz árabe Magreb dará cuenta de los territorios de Marruecos, Mauritania, Argelia, Túnez y Población Saharaui; y la voz Mashreq dará cuenta de Egipto, Líbano, Siria, Jordania y Territorios Palestinos.

Los países que componen la región están determinados por diferencias demográficas, económicas y sociales muy remarcables, tanto entre ellos como en el seno de los mismos países. Así, en 1999 los Estados Árabes sumaban un total de 270 millones de habitantes, un cuarto de los cuales viven en Egipto, uno de los nueve países más poblados del mundo. Los países que constituyen el objeto del presente estudio muestran, de este modo, situaciones demográficas enormemente dispares (71,3 millones de habitantes de Egipto, 31,9 en Argelia, 30,6 en Marruecos, 18,1 en Siria, 9,9 en Túnez, 5,4 en Jordania, 3,5 en Líbano y Territorios Palestinos, 2,9 millones en Mauritania¹).

Asimismo, las tasas de crecimiento, aunque muestran tendencias a la ralentización, siguen siendo todavía considerablemente elevadas en la mayoría de los países, y a su vez con diferencias importantes entre ellos, como la tasa del 3,6% de crecimiento anual de la población en los Territorios Palestinos frente al 1% en el Líbano². Estas disparidades se reflejan también en el índice de fecundidad, donde las diferencias re-

¹ Datos de 2003. *Human Development Report 2005. International Cooperation at a Crossroads. Aid, Trade and Security in an Unequal World*. United Nations Development Programme. USA, 2005.

² Datos del período 1975-2003. *Human Development Report 2005. Ibid.*

gistradas varían del 5,8 de Mauritania o el 5,6 de los Territorios Palestinos al 2 de Túnez³. La región también se caracteriza por una población muy joven. De forma general, el 39% del total tiene menos de 14 años, y aproximadamente la mitad de la población es menor de 18 años, hecho que representa un potencial inmenso y un desafío enorme para la región. Los casos más destacables entre los países objeto de este estudio son el 46% de población menor de 15 años en los Territorios Palestinos o el 43,1% de Mauritania, frente al 29,5% de Líbano o el 27,5% de Túnez⁴.

Aunque de forma general la población tiende a concentrarse en áreas urbanas, en muchos países, como es el caso de Egipto o de los países del Magreb, se constata una proporción considerable de población rural, donde la economía se basa fundamentalmente en la agricultura. En algunos casos, además, algunos segmentos de la población son nómadas, que se desplazan frecuentemente de un sitio a otros en búsqueda de pastos para su ganado. Como es el caso, por ejemplo, de las poblaciones nómadas en Mauritania o en menor medida en otros países. A corte de ejemplo, si en 2003 se registra una población urbana del 87,5% en Líbano, ésta pasa a ser en Egipto, sólo un 42,2%.

En lo que a la economía se refiere las diferencias son notables, pues para algunos países como Argelia es fundamental el comercio de hidrocarburos, mientras que en otros países la producción económica sigue reposando en gran medida en el sector agrícola. Asimismo, cabe señalar la importancia en algunas economías de las remesas de emigrantes en Europa, como en el caso de los países del Magreb, o de los ingresos por turismo, como en Egipto o Túnez. De forma general, la mayoría de los países de la región mediterránea sur pueden definirse como economías en transición, que iniciaron sus procesos de reformas macroeconómicas a mediados de la década de los noventa. Mientras que algunos presentan economías de mercado bastante desarrolladas y cuentan con un cierto grado de integración en la economía mundial, otros todavía están en las primeras etapas de liberalización económica y experimentan una situación económica frágil o altamente vulnerable a factores externos. Algunos de los problemas que se evidencian son la evolución del perfil comercial, que sigue sin lograr un mayor grado de diversificación de la economía, y las inversiones extranjeras directas, que siguen siendo insuficientes, al igual que sucede con los intercambios a nivel regional. Así, la región árabe se enfrenta a numerosos retos económicos, entre los que se pueden enumerar el aumento de la productividad, la diversificación de las economías, la promoción de la innovación en ciencia y tecnología y la necesidad de lograr una mayor integración regional.

³ Datos para 2000-2005. *Ibid.*

⁴ Datos de 2003. *Ibid.*

Los niveles de renta por cápita son también desiguales en la región, como lo es el servicio de la deuda, que en algunos países supone un importante lastre, especialmente en el Magreb, donde partes importantes del presupuesto nacional se dedican al repago de la deuda externa (33% en Argelia, 28% en Marruecos, 23% en Túnez)⁵. En los últimos años, sin embargo, cabe señalar una mejora en términos de situación de deuda, debido a los acuerdos de reestructuración, reprogramación y condonación alcanzados tanto en el marco del Club de París como del Club de Londres. Sin embargo, el caso del Líbano constituye una excepción, donde el coeficiente del servicio de la deuda es muy elevado y va en aumento⁶. Con el objetivo de fomentar el crecimiento económico y reducir las cargas de los presupuestos estatales, muchos de los países de la región están otorgando un mayor papel del sector privado en la producción, aunque el sector público sigue siendo el principal actor económico en la mayoría de ellos.

Todo ello revierte en que, siendo países de desarrollo humano medio (salvo Mauritania que se incluye en el grupo de países de bajo desarrollo humano y con un porcentaje de población que vive con menos de 2\$ al día del 63,1%), y que en su mayoría cuentan con recursos importantes, existen unos índices de pobreza que, aunque no excesivamente alarmantes como puede ser el caso de otras regiones del mundo, siguen siendo persistentes. Si el cálculo de la población que vive con menos de 1\$ PPC por día en 2004 da cuenta de un 3,4% en toda la región de Oriente Medio y Norte de África⁷, una cifra que resulta verdaderamente baja según los baremos internacionales, el cálculo basado en el umbral de la pobreza en 2\$ PPC por día asciende al 31,5%. Según los cálculos realizados de acuerdo con los umbrales nacionales, en aquellos casos en que se dispone de ellos, los porcentajes para la subregión del Mashreq han disminuido del 21,6% al 15,7% entre 1990 y 2000, a diferencia de los disponibles para la subregión del Magreb, donde éstos han pasado del 7,3 al 9,1%. Sin embargo, cabe tener muy en cuenta las situaciones específicas, si bien Egipto, Jordania o Siria han registrado descensos importantes en los niveles de pobreza, no es así en el caso del Líbano y de la población palestina, donde las cifras registradas en 2002 dan cuenta de un 60% de la población palestina bajo el umbral de la pobreza.

A efectos de reducción de la pobreza, la región se enfrenta también a desafíos sociales y económicos de envergadura. La pobreza refleja el deterioro en las condiciones

⁵ *Arab States Regional Report*. UNESCO INSTITUTE OF STATISTICS. 2002.

⁶ *The Millennium Development Goals in the Arab Region 2005*. United Nations Regional Coordination Group. ESCWA-UN, octubre de 2005.

⁷ Cabe tener en cuenta que este dato incluye a más países de los que son estrictamente objeto de este estudio.

de vivienda, las deficiencias en los servicios sanitarios y de protección social, y plantea serios problemas para el desarrollo de la región. A pesar de las variaciones en las estimaciones sobre la pobreza, los análisis al respecto alertan de que ésta se explica tanto en términos de ingresos como de pobreza humana, y que la desigualdad y las desviaciones en la distribución de los ingresos es una tendencia en aumento en los países árabes. Además, los cálculos nacionales no dan cuenta de las desigualdades y distribuciones en el seno de cada país, por lo que encarar la cuestión de la pobreza y la desigualdad es un elemento clave para el desarrollo de la región.

Por otra parte, uno de los principales y más preocupantes escollos para el desarrollo de los países objeto de este estudio son los alarmantes niveles de desempleo, especialmente entre los jóvenes y las mujeres. La capacidad de integrar a estos dos segmentos de la población en el mercado laboral es uno de los retos primordiales para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza en la región. Los elevados niveles de desempleo pueden entorpecer el crecimiento económico, impedir un desarrollo equitativo y sostenible y, en definitiva, contribuir a generar mayor conflicto y malestar social. Para el año 2004, se calcula que un 21% de los jóvenes árabes estaban en paro, es decir, 5,2 millones de jóvenes sin trabajo y sin perspectivas de futuro, y entre los casos más graves se encuentra la subregión del Magreb, donde se registró en ese mismo año un 27,7% de desempleo juvenil. Esta situación se reproduce e incluso agrava en el caso de las mujeres jóvenes (un 30% de mujeres jóvenes en el Mashreq estaban sin empleo en 2004, un 24% para toda la región árabe), a pesar de que la participación de la mujer en la mano de obra sigue creciendo en la región. Si bien, el hecho positivo de una mayor participación femenina en la mano de obra de la región, ésta necesita encontrar oportunidades laborales dignas y productivas.

De forma general, los jóvenes, a pesar de contar con diplomas de estudios y certificaciones universitarias, deben enfrentarse a la falta de experiencia laboral, a las deficiencias en la formación y educación especializada, y están mucho más sujetos a empleos temporales o a tiempo parcial que sus congéneres adultos, y en muchos casos sin suficiente protección legal. Asimismo, los trabajadores jóvenes se encuentran mayores dificultades en términos de capacidades de autoempleo y de iniciativa empresarial, puesto que típicamente tienen menos acceso a créditos o a recursos financieros para poner en marcha sus iniciativas empresariales. A todo ello cabe sumar las consecuencias en algunos países de la predominancia del sector energético, con poco efecto multiplicador de empleo, la saturación de la capacidad de absorción de mano de obra por parte de las estructuras administrativas y burocráticas estatales, que en muchos casos constituían el principal sector de contratación de jóvenes y mujeres con niveles secundarios y terciarios de educación, o la cuestión de la migración

laboral. A nivel regional, el desempleo se vincula en gran medida a la calidad de la educación y al desfase entre las competencias de los graduados y las demandas del mercado laboral.

Por otra parte, la región se caracteriza también por disparidades políticas y sociales importantes. A pesar del inmovilismo político que ha prevalecido en el transcurso de la última década en la mayoría de los países del Mediterráneo Sur, recientemente ha resurgido un debate vigoroso en torno a la transición democrática y la necesidad de reformar los sistemas políticos. Este debate responde a la concienciación progresiva de las poblaciones y a la emergencia de una sociedad civil, incipiente en algunos países y en plena efervescencia en otros. Tal como indica el último informe sobre desarrollo humano en el mundo árabe, la situación de las libertades y la buena gobernanza en el mundo árabe es todavía insuficiente, a pesar de algunas mejoras en materia de derechos humanos en algunos países. El informe se refiere especialmente a los abusos a las libertades y derechos humanos sobre la población palestina, pero también a las limitaciones en cuanto a libertades, participación política y actividad de la sociedad civil en toda la región.

Esta situación se ve agravada por los acontecimientos a nivel internacional que amenazan la paz y la seguridad humana, muy especialmente desde los atentados del 11 de septiembre de 2001, por los graves conflictos de larga duración que persisten en la región, y por la crisis de legitimidad que padecen algunos regímenes árabes. Todo ello combinado con la emergencia de partidos políticos de obediencia islámica y una revitalización de la religiosidad en el Sur que contribuyen a acrecentar, tanto en Occidente como entre las propias élites gubernamentales al Sur del Mediterráneo, herederas de los movimientos árabes nacionalistas seculares, la percepción de amenaza para la estabilidad de algunos países de la región⁸.

Por ello, todavía se requiere un gran esfuerzo en este ámbito, así como en la protección de los segmentos más vulnerables, como los refugiados, los desplazados por conflicto, los trabajadores emigrantes (la región árabe se caracteriza por una migración laboral muy pronunciada, tanto intrarregional como global), y las minorías étnicas o religiosas.

A pesar de las evidentes disparidades entre los países del Mediterráneo Sur, en superficie, población, características físicas y ecológicas, y en niveles de bienestar humano, una lengua y un legado cultural y religioso compartido que persiste todavía

⁸ EUROMESCO (2005): *Barcelona Plus. Towards a Euro-Mediterranean Community of Democratic States. A EuroMeSCo Report*. Abril de 2005. EuroMeSCo Secretariat at the IEEL. Lisboa.

**INFORME ÁRABE SOBRE DESARROLLO HUMANO 2003:
CONSTRUIR UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.
Un llamamiento a «recuperar el conocimiento árabe»**

Los países árabes necesitan estrechar la «brecha creciente de conocimiento» mediante una inversión contundente en educación y la promoción de la investigación intelectual abierta, además de fomentar una mayor interacción con otras naciones, culturas y regiones del mundo. Así, los autores del informe identifican **cinco pilares para la sociedad del conocimiento árabe**:

1. Garantizar las libertades fundamentales de opinión, expresión y reunión mediante el buen gobierno regido por la ley.
2. Extender completamente una educación de alta calidad.
3. Apropiarse de la ciencia, universalizar el I+D y unirse a la Revolución de la Información.
4. Cambiar rápidamente hacia una producción basada en el conocimiento y en el valor añadido.
5. Desarrollar un modelo de conocimiento árabe ilustrado, abierto de miras y genuino.

Otros aspectos importantes que destacan los autores del informe y que afectan a la construcción de una sociedad del conocimiento árabe son:

- La necesidad de activar un diálogo entre árabes.
- La necesidad de mayor apertura cultural.
- Las presiones políticas: el terrorismo, antiterrorismo y ocupación.
- La necesidad de que las reformas procedan del interior de la región.
- La necesidad de despolitizar la religión.
- La necesidad de invertir en educación e investigación.
- La necesidad de construir una infraestructura de comunicaciones y de información.

hoy en un contexto cultural común, actúa como nexo que une a los pueblos incluso cuando en ocasiones siguen caminos distintos. No obstante, se impone ante el estudio de este grupo de países la cautela necesaria para evitar, a pesar de los rasgos comunes, caer en una generalización basada en estereotipos socioculturales demasiado evidentes. Así, pues, se deben tener en consideración las diversas naturalezas políticas, económicas, poblacionales o culturales de los países árabes, a pesar de

rasgos comunes y compartidos, y reconocer la diversidad existente tanto en el seno de cada país como entre un país y otro. Los estados árabes tienen lazos de relación importantes, pero sus contextos geográficos inmediatos son factores determinantes del devenir de las sociedades. Así, si las dinámicas de integración subregional en el Magreb se ven altamente condicionadas por la persistencia del conflicto del Sáhara Occidental, el conflicto palestino-israelí condiciona muchas de las decisiones políticas, tanto a nivel interno como externo, de los países de Oriente Próximo.

De forma generalizada, los países objeto de este estudio se enfrentan a un inmenso reto en común: superar la importante brecha de conocimiento que les separa de la sociedad de la información global. Superarla no es tarea fácil, pues es necesario actuar en tres áreas simultáneas de acción, potencialmente sinérgicas: absorción, adquisición y comunicación del conocimiento, mediante la vinculación entre sistemas educativos, formativos, y la demanda del mercado laboral⁹.

Los problemas principales que acusan estos países y que se detallan en los capítulos siguientes son, entre otros, elevados índices de analfabetismo, deterioro de la educación, ralentización de la investigación científica y del desarrollo tecnológico, bases productivas y competitividad precarias, y una pobreza e índices de desempleo crecientes. A pesar de ello, no se puede obviar que los países árabes han realizado progresos importantes en el desarrollo humano de sus poblaciones, especialmente en educación. Estos logros demuestran el compromiso a largo plazo de sus gobiernos en construir sistemas educativos que respondan a las necesidades de las nuevas generaciones que, en tanto que elemento clave del progreso, deben poder disfrutar de la oportunidad de convertirse en recipientes de conocimiento y motor del desarrollo. De este modo, la inversión y el esfuerzo en educación se erigen como una estrategia prioritaria para estos países para satisfacer las necesidades de desarrollo de la población.

ESTRUCTURA DEL INFORME Y CONSIDERACIONES GENERALES

El objetivo general del presente informe es ofrecer al lector un retrato de la situación de la educación básica en una serie de países seleccionados del Mediterráneo Sur, entre los que se encuentran Marruecos, Argelia, Mauritania, Túnez, Egipto, Líbano, Siria, Jordania, Territorios Palestinos, además de la Población Saharaui. Este panorama

⁹ *Arab Human Development Report 2004. Towards Freedom in the Arab World.* UNDP, Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab State. NY 2005.

ma de la situación educativa permite identificar los principales retos de la educación básica en la región, así como destacar la diversidad de situaciones existentes tanto entre los países como en el seno de los mismos por efecto de la inequidad de género, geográfica o socioeconómica.

El informe parte del análisis de los principales documentos relativos a la situación educativa, al cumplimiento de los objetivos del milenio y al desarrollo humano de la región árabe. Aunque a efectos prácticos se ha intentado agrupar situaciones similares en distintos países, se ha procurado escapar de generalizaciones que pudieran conllevar percepciones distorsionadas de la realidad debido al intento de homogeneizar situaciones de partida muy dispares.

Asimismo, una lectura superficial de muchos de los documentos publicados a nivel regional pueden conducir al error, puesto que engloban grupos de países distintos a los que constituyen el objeto del presente estudio. De este modo, aquellos estudios realizados en el marco del Partenariado Euromediterráneo sólo englobarán a los países socios mediterráneos; los estudios realizados por ISESCO cubren los países que son miembros de la Organización de la Conferencia Islámica (57 estados musulmanes); los trabajos de la ALECSO sólo englobarán aquellos que pertenecen a la Liga de los Estados Árabes; y por lo que a organizaciones internacionales se refiere, cabe señalar que bajo el epígrafe de «Estados Árabes», «Región Árabe» u «Oriente Medio y Norte de África», se contemplan grupos distintos de países, de modo que el uso de datos globales de estos informes puede provocar variaciones importantes de los resultados. Esto es especialmente importante cuando los informes incluyen países de bajo desarrollo humano, como Yemen o Yibuti, y también cuando se contemplan los países de alto nivel de desarrollo humano pertenecientes al Consejo de Cooperación del Golfo, como Qatar o los Emiratos Árabes Unidos.

Es por ello que se ha optado por señalar las fuentes en el caso de que se ofrezcan cifras globales, y por proporcionar datos por países procedentes de una misma fuente para las tablas y los gráficos. Así, las tablas de datos han sido elaboradas a partir del último informe EPT de la UNESCO (*Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life*. UNESCO. París, 2005), en el que, cabe señalar, no se dispone de datos en algunos indicadores para algunos casos, reflejando así algunas carencias en este ámbito en determinados países, y en ocasiones se trata de estimaciones realizadas por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) o por otras organizaciones cuando así se especifica.

Es imprescindible analizar los datos en su justa medida y completarlos con apreciaciones que contribuyan a reflejar una realidad en ocasiones difícilmente palpable

mediante cifras y datos estadísticos. Asimismo, en cuanto a la calidad de la educación, existen muchos aspectos que difícilmente serán cuantificables, aunque informaciones respecto a la evaluación de las competencias, el gasto en educación o las condiciones laborales del profesorado pueden ser indicadores orientativos de la calidad de la educación en la región. Sin embargo, en muchos casos no se dispone de estadísticas al respecto y las valoraciones deben realizarse con la preceptiva cautela. Finalmente, es necesario tener en cuenta que respecto a la Población Saharaui las fuentes y datos son muy escasos, tanto por lo que se refiere a la organización del sector educativo como a las estadísticas relativas a educación de la población refugiada.

En cuanto al contenido del informe, éste parte de las iniciativas internacionales en materia educativa, capítulo 1, pero insiste especialmente en las iniciativas en el ámbito regional y subregional, de modo que se desprende de la lectura de las mismas el compromiso adquirido con la educación en la región, tanto por parte de organizaciones regionales como de los mismos gobiernos de dichos países. El capítulo 2 se ha destinado a recoger algunos aspectos interesantes de la ayuda oficial al desarrollo en la región y más específicamente del compromiso de la cooperación española con el Magreb y Oriente Medio.

De las distintas etapas educativas, analizadas en el capítulo 3, cabe señalar la falta de información existente respecto a la educación inicial, que refleja la poca atención que ha recibido esta etapa en el pasado, y que se desarrolla fundamentalmente en entornos no formales, en comparación con el elevado grado de compromiso con la universalización de la educación primaria. El acceso a la educación primaria y secundaria es uno de los aspectos más documentados del proceso educativo en la región, tal como revela el informe, al igual que los aspectos relativos a la brecha de género en educación. No hay tanta disponibilidad de información sobre las brechas de tipo urbano/rural, ni sobre aspectos referentes a la calidad de la educación, cuestión que ocupa el capítulo 4 del presente estudio, que aborda aspectos de desarrollo curricular, gestión educativa, evaluación de competencias, condición del profesorado, nuevas tecnologías y atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales.

1. METAS Y COMPROMISOS SOBRE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MEDITERRÁNEO SUR

I. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Desde la redacción de la Carta de las Naciones Unidas, los Estados fundadores de la Organización otorgaron una particular importancia a los derechos humanos. De este modo, entre los propósitos de la Carta, se incluye el de *«Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión»*¹.

En 1946, el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas creó la Comisión de Derechos Humanos, el principal órgano de adopción de políticas en materia de derechos humanos del sistema de las Naciones Unidas, en el seno de la cual se estableció un comité de redacción con el único fin de elaborar la Declaración Universal de Derechos Humanos, que la Asamblea General aprobó en París el 10 de diciembre de 1948. Era la primera vez que una comunidad organizada de naciones se ponía de acuerdo sobre las normas que permitirían evaluar el trato que recibirían sus ciudadanos. Al aprobar la Declaración, los Estados Miembros de la ONU se comprometieron a reconocer y observar los artículos de la Declaración, en donde se enumeran los derechos civiles y políticos básicos, así como los derechos económicos y culturales a cuyo disfrute tienen derecho todos los seres humanos del mundo.

La Declaración está compuesta por 30 artículos que no tienen obligatoriedad jurídica aunque por la aceptación que ha recibido por parte de los Estados Miembros, poseen una gran fuerza moral. Esta Declaración, junto con el Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y sus respectivos protocolos opcionales, conforman la Carta Internacional de los Derechos Humanos.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales entró en vigor el 3 de enero de 1976 y tiene como objetivo promover tres ejes en materia de derechos humanos:

- El derecho al trabajo en condiciones justas y favorables.
- El derecho a la seguridad social, a un nivel de vida adecuado y a los niveles más altos posibles de bienestar físico y mental.
- El derecho a la educación y al disfrute de los beneficios de la libertad cultural y el progreso científico.

¹ <http://www.un.org/spanish/aboutun/charter.htm>.

Tal como cita el punto uno del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: «*Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos*»².

Así pues, desde la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, la educación se reconoce como un derecho inalienable de la persona, posteriormente también recogido por Naciones Unidas entre los derechos del niño (1958), y por lo tanto constituye un fin en sí misma. Pero además tiene un carácter *propedéutico* porque facilita el ejercicio efectivo de otros derechos fundamentales de la persona, tanto civiles y sociales, como políticos, ya que todos condicionan mutuamente su pleno ejercicio. Desde ambas perspectivas, la educación de los ciudadanos constituye un deber para los poderes públicos.

Si entendemos por desarrollo humano el proceso de ampliación de las opciones, posibilidades y libertades de las personas, podemos observar que en países donde se mantienen altos niveles de desigualdad y pobreza es más difícil alcanzar dichas posibilidades. Cuando la persona no tiene acceso a los derechos sociales básicos como por ejemplo la educación, la alimentación o el trabajo, tiene serios problemas para acceder a los derechos cívicos y políticos propios de la ciudadanía democrática.

Los derechos y libertades fundamentales se basan en los principios de *universalidad* e *indivisibilidad*. De ello se derivan dos consecuencias importantes:

- La educación es un derecho que el Estado debe garantizar a todos los ciudadanos.
- Para que los niños tengan acceso a ese derecho con probabilidades de éxito deben tener acceso a otros derechos (unas condiciones básicas de alimentación, salud, protección...).

Siendo un primer objetivo la escolarización básica universal en todos los países, cabe señalar que la satisfacción del derecho a la educación debe incluir también el derecho de una persona a aprender a lo largo de toda su vida, por lo que se requiere también tomar en consideración, entre otros aspectos, la calidad de la educación, como elemento principal para el disfrute de este derecho humano.

² <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>.

Desde la perspectiva más democrática y de compromiso con los derechos humanos, la igualdad de oportunidades es un principio irrenunciable en educación, por lo que calidad y equidad resultan ser dos conceptos inseparables. Si la calidad es siempre importante, en el caso de la educación de segmentos de población desfavorecidos es un elemento básico de equidad, puesto que éstos no disfrutaban de la opción de elegir y costearse una educación mejor que la que, por gratuita y cercana, les resulta accesible.

Así, pues, pueden distinguirse tres niveles de equidad: *igualdad en el acceso*, *igualdad en el tratamiento educativo*, y por último, *igualdad de resultados*. Sólo cuando se está en vías de alcanzar el tercer nivel podemos hablar de equidad en educación.

Los intentos de satisfacer los derechos básicos en materia educativa por parte de la comunidad internacional se reúnen en torno a varios acontecimientos importantes que han marcado unos objetivos que comprometen tanto las acciones de los gobiernos, como las de los organismos, agencias y organizaciones no gubernamentales dedicadas a la cooperación para el desarrollo. Concretamente cabe mencionar la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (Jomtien, 1990), el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), y la Declaración sobre los Objetivos del Milenio (ODM) de Naciones Unidas (2000).

II. METAS Y COMPROMISOS INTERNACIONALES EN LA EDUCACIÓN

II.1. *La Conferencia de Jomtien (Tailandia, 1990)*

En 1990 se celebró en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, convocada por una comisión formada por representantes de UNESCO, PNUD, UNICEF y Banco Mundial. En ella participaron 155 gobiernos y más de 150 organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales que formularon un llamamiento a todos los países con el fin de universalizar la educación básica. En esta conferencia se elaboró la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT), y se creó la Plataforma para la Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, incorporando una serie de **propósitos**:

1. Situar por vez primera en la agenda internacional la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población, reafirmando el compromiso con una educación básica de calidad como derecho humano fundamental.

2. Ampliar el término de necesidades básicas de aprendizaje. *«Responder a las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una «visión ampliada» que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de servicio, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso»* (Art. 2. de la Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos. «Perfilando la visión»).
3. Universalizar el acceso y promover la equidad:
 - Aumentar los servicios de educación básica de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
 - Proporcionar educación básica a todos los niños, jóvenes y adultos y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
 - Garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir todo obstáculo que impida su participación activa. Es imperativo eliminar todos los estereotipos sobre los géneros en la educación.
 - Modificar las desigualdades educativas y suprimir las discriminaciones en el acceso de los grupos desamparados.
 - Prestar atención especial a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas discapacitadas, como parte integrante del sistema educativo.
4. Concentrar la atención en el aprendizaje: la educación básica debe poner especial atención en las adquisiciones y resultados del aprendizaje real, más que exclusivamente en la matrícula, en la participación continuada e inerte en los programas o en el cumplimiento de requisitos para obtener certificados. Los enfoques activos y participatorios son especialmente valiosos para asegurar las adquisiciones del aprendizaje y permitir a sus sujetos alcanzar su máximo potencial. En consecuencia, es necesario definir un nivel aceptable de adquisiciones del aprendizaje para los programas educativos y mejorar y aplicar sistemas de calificación de sus logros.
5. Ampliación de la perspectiva de la educación básica:
 - El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, a través de medidas que involucren programas para familias, comunidades o instituciones, según sea conveniente.
 - El principal sistema para ofrecer educación básica fuera de la familia es la enseñanza escolar primaria. Los programas suplementarios alternativos pueden ayudar a responder a las necesidades de aprendizaje de niños cuyo acceso a la escolaridad formal está limitado o no existe, en la medida que compartan los mismos estándares de aprendizaje aplicados a las escuelas.

- Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse a través de una variedad de sistemas. Los programas de alfabetización son indispensables y la alfabetización en lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural. Otras necesidades pueden satisfacerse mediante la capacitación técnica, la práctica de oficios, los programas de educación formal y no formal, en materia de salud, nutrición, población, técnicas agrícolas, medio ambiente, ciencia, tecnología, vida familiar, incluyendo una sensibilización hacia los programas de la fecundidad y otros problemas de la sociedad.
 - Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicaciones y acción social se pueden emplear para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a la gente sobre materias sociales. Además de los medios tradicionales pueden movilizarse otros recursos como bibliotecas, televisión y radio, etc.
6. Valorizar el ambiente para el aprendizaje: Los conocimientos y las destrezas que mejorarán el ambiente de aprendizaje de los niños deberán integrarse con los programas de aprendizaje para adultos de la comunidad. La educación de los niños y la de sus padres se apoyan mutuamente, por lo que esta interacción debería usarse para crear, para todos, un ambiente de aprendizaje cálido y vital.
 7. Fortalecer la concertación de acciones: Las autoridades, nacionales, regionales y locales, tienen la obligación de proporcionar educación básica para todos, pero será necesaria la concertación de acciones nuevas y revitalizadoras a todos los niveles: acordar convenios entre todos los subsectores y todas las formas de educación, reconociendo el especial rol profesional de los docentes y el de los administradores y demás personal; convenios entre departamentos y dependencias gubernamentales y otras esferas sociales; concertar acciones entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y las familias. Las acciones concertadas están en el núcleo de «una visión ampliada y un compromiso renovado».

Los **requerimientos** de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos:

1. Generar un contexto de políticas de apoyo: En concreto en los sectores sociales, culturales y económicos a fin de impartir y aprovechar la educación básica con vistas a la superación del individuo y de la sociedad.
2. Movilizar los recursos financieros y humanos a fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje a través de acciones de alcance mucho más amplias.
3. Fortalecer la solidaridad internacional. Los países con menos ingresos tienen necesidades a las que se debe conceder prioridad a fin de corregir las actuales disparidades económicas. Ello fomentará un aumento de los recursos destinados a la educación básica.

La Declaración Mundial de Educación para Todos marcó un hito histórico en la voluntad y el compromiso de los países para «establecer —desde el campo de la educación de los niños, de los adultos y de las familias— nuevas bases de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza».

11.2. *El Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000)*

El Foro Mundial sobre la Educación acogió representaciones de 164 países, así como del Banco Mundial y de las distintas agencias de la ONU, además de contar con la presencia de 150 organizaciones no gubernamentales. El Foro tenía como propósito presentar los resultados globales de la evaluación de la década de *Educación para Todos* (EPT), lanzada en Jomtien, y aprobar un nuevo Marco de Acción, para continuar con la labor emprendida. El Marco de Acción aprobado en Dakar ratifica la visión y las metas acordadas en Jomtien en 1990 y fija el plazo para alcanzar el objetivo de una educación de calidad en el año 2015.

Los **objetivos** del Marco de Acción de Dakar son los siguientes:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar para que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar para que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros de aprendizajes reconocidos y medibles, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Con el fin de lograr estos objetivos el Marco de Acción de Dakar propone las siguientes **estrategias**:

1. Promover un sólido compromiso político nacional e internacional con la Educación para Todos, elaborando planes nacionales de acción y aumentando la inversión en educación básica.
2. Fomentar políticas de Educación para Todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo.
3. Velar por el compromiso y participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación.
4. Crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas.
5. Atender las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.
6. Aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación.
7. Poner en práctica programas y actividades educativos para luchar contra la pandemia del VIH/sida.
8. Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos.
9. Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes.
10. Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la Educación para Todos.
11. Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos en el plano nacional, regional e internacional.
12. Aprovechar los mecanismos existentes para acelerar la marcha hacia la Educación para Todos.

II.3. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000)

Del 6 al 8 de septiembre del año 2000, en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, los líderes del mundo se reunieron en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York y convinieron en establecer objetivos y metas mesurables, con plazos definidos, para combatir la pobreza, el hambre, las enfermedades, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y la discriminación contra la mujer. En la Declaración de la Cumbre del Milenio se definieron además otros compromisos en materia de derechos humanos, buen gobierno y democracia. Los objetivos abarcan una variedad de

problemas clave del desarrollo y están enraizados en un marco de derechos humanos. La libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto por la naturaleza y la responsabilidad compartida son la base de la Declaración del Milenio.

En dicha Declaración se recogen los siete primeros objetivos referentes a la erradicación de la pobreza, la educación primaria universal, la igualdad entre los géneros, la mortalidad infantil y materna, la lucha contra el avance del VIH/sida y la sostenibilidad del medio ambiente. Para lograr estos objetivos, y en respuesta a quienes demandaban un cambio hacia posturas más sociales de los mercados mundiales y organizaciones financieras, se añade el objetivo 8, que es el de fomentar una Asociación Mundial para el Desarrollo. En otras palabras, el objetivo promueve que el sistema comercial, de ayuda oficial y de préstamo garanticen la consecución en 2015 de los primeros siete objetivos y, en general, un mundo más justo.

Cada objetivo se divide en una serie de metas, un total de 18. Por primera vez, la agenda internacional del desarrollo pone una fecha para la consecución de acuerdos concretos y medibles. En el año 2015 deben haberse reducido a la mitad el porcentaje de personas que sobreviven con menos de un dólar al día y el de personas que padecen hambre. Del mismo modo, para ese año todos los niños del mundo deben tener acceso a la enseñanza primaria y las mujeres deben tener el mismo índice de escolarización en todos los niveles educativos. En cuanto a la salud, se debe reducir en dos tercios la tasa de mortalidad infantil, y en tres cuartas partes la de mortalidad materna. Se debe haber detenido la propagación del VIH/sida y la pandemia debe haber comenzado a remitir. En cuanto a medio ambiente, se prevé reducir a la mitad el porcentaje de personas que carecen de acceso a agua potable, reducir en 100 millones el número de personas que habita en chabolas e incorporar a todas las políticas y programas nacionales el concepto de desarrollo sostenible.

Los ocho objetivos están interrelacionados, es decir, el éxito o el fracaso de un objetivo individual afectará a los esfuerzos para alcanzar los demás. El mundo está avanzando hacia la consecución de los ODM, pero este progreso es desigual y demasiado lento. La gran mayoría de los países lograrán los Objetivos de Desarrollo del Milenio sólo si reciben apoyo considerable —en promoción, conocimientos y recursos— del exterior. Las tareas de la comunidad mundial, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo, consistirán en movilizar apoyo financiero y voluntad política, renovar la participación de los gobiernos, reorientar las prioridades y las políticas de desarrollo, crear capacidades y establecer asociaciones con la sociedad civil y el sector privado.

III. LAS INICIATIVAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN EN EL MEDITERRÁNEO

Los países objeto de este estudio se reúnen en torno a diversas organizaciones regionales árabes o islámicas, como la Liga de los Estados Árabes o la Organización de la Conferencia Islámica, entre otras. Estas organizaciones, conscientes de la importancia que adquiere la educación para el desarrollo y el bienestar de sus poblaciones, han generado sus propios organismos para la promoción de la educación, la cultura y la ciencia.

Así, pues, la cooperación entre los países puede efectuarse a través de relaciones bilaterales y multilaterales que permitan intercambiar información y experiencia, y fomenten las contribuciones en inversiones y en recursos humanos; o bien a través de organizaciones regionales y subregionales tales como la ALECSO (Organización Árabe para la Educación, la Cultura y la Ciencia, de la Liga Árabe), con sede en Túnez, la ISESCO (Organización Educativa, Científica y Cultural Islámica, dependiente de la Organización de la Conferencia Islámica), con sede en Rabat, así como otros organismos que quedan fuera del marco de este estudio pero que también han asumido un papel importante en materia educativa en la región árabe, como por ejemplo la ABEGS (Oficina Árabe para la Educación de los Estados del Golfo) o el AGFUND (Programa Árabe del Golfo para las Organizaciones de Desarrollo de Naciones Unidas), que ponen en marcha, juntamente con organizaciones multilaterales y regionales, programas y proyectos que aportan informaciones y conocimientos técnicos en materia de educación, entre otros.

III.1. *El programa educativo de ISESCO*

A raíz de la necesidad de impulsar el desarrollo y la prosperidad de los países islámicos en el campo educativo, científico y cultural, se creó, en el seno de la Organización de la Conferencia Islámica, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Los objetivos establecidos en la Carta de la ISESCO son los siguientes:

1. Reforzar y promover la cooperación entre los Estados Miembros y consolidarla en los campos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación.
2. Desarrollar las ciencias aplicadas y el uso de tecnología avanzada en el marco de los nobles y perennes valores e ideales islámicos.
3. Consolidar la comprensión entre los pueblos musulmanes y contribuir a alcanzar la paz y la seguridad mundial a través de diversos medios, particularmente la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación.
4. Consolidar complementariedades e intentar lograr una coordinación entre instituciones especializadas de la Organización de la Conferencia Islámica en los

CUADRO 1. *UNESCO y la educación: una perspectiva islámica*

ÁMBITO DE ACCIÓN	EJE	PROGRAMAS Y PROYECTOS
Alfabetización	Currículos educativos tradicionales al servicio del desarrollo sostenible	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar currículos educativos islámicos • Currículos y métodos de enseñanza en las escuelas coránicas • Ayudas a la enseñanza y a los currículos en las escuelas arabo-islámicas
	Personal ejecutivo trabajando en instituciones educativas tradicionales	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación y formación de profesores de educación islámica • Formación y reciclaje de personal de escuelas coránicas • Formación del personal de escuelas arabo-islámicas
	Apoyo a las instituciones educativas originarias	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento técnico para apoyar a las instituciones educativas originarias • Proporcionar ayuda a la enseñanza en instituciones educativas originarias • Fomentar experiencias positivas y pioneras en el desarrollo de instituciones de educación originarias • Instituciones educativas islámicas tradicionales
	Lengua árabe y lenguas de los pueblos musulmanes	<ul style="list-style-type: none"> • Currículos de lengua árabe y de lenguas de los pueblos musulmanes • Personal especializado en el ámbito de la lengua árabe y de las lenguas de los pueblos musulmanes • Enseñanza del árabe a no arabófonos en los Estados Miembros y entre comunidades musulmanas expatriadas y minorías musulmanas • Proyecto de creación de departamentos de cultura islámica, lengua árabe y lenguas de poblaciones musulmanas en universidades e institutos superiores • Proyecto de transcripción de lenguas de pueblos musulmanes en caracteres coránicos estandarizados • Proyecto para establecer centros de formación en lengua árabe activos en Estados Miembros no arabófonos
	Estrategias, planes, así como estudios e informes de referencia para erradicar el analfabetismo	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de alfabetización nacionales y planes de acción en el ámbito de la alfabetización • Estudios especializados e informes de referencia sobre alfabetización • Investigación educativa sobre alfabetización
	Consolidación de los mecanismos educativos de alfabetización	<ul style="list-style-type: none"> • Currículos, libros de texto y materiales de enseñanza de alfabetización • Formación de personal para alfabetización • Promover el autoaprendizaje
	Tecnología al servicio de la alfabetización	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicaciones informáticas en alfabetización • Tecnología y materiales educativos en alfabetización • Tecnología y evaluación pedagógica en el ámbito de la alfabetización
	Promover el partenariado y la cooperación en el ámbito de la alfabetización	<ul style="list-style-type: none"> • Partenariados del sector público y privado para la alfabetización • Los medios de comunicación al servicio de la alfabetización • Financiación y gestión financiera de la alfabetización • Proyecto de alfabetización en caracteres coránicos estandarizados • Proyecto de alfabetización para niñas, mujeres y niños de la calle • Manuales escolares y currículos educativos útiles • Tecnología de la educación al servicio de una educación útil

Educación para Todos	<p>Investigación y planificación educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar Centros de Investigación Educativa en los Estados Miembros • Investigación e innovación educativa • Planificación educativa y requisitos de enseñanza • Planificación educativa, administración y evaluación <p>Profesores y administración escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modernización de los sistemas de formación del profesorado • Mejora del estatus social y profesional del profesorado • Formación de personal administrativo educativo en activo • Desarrollo de estructuras administrativas educativas • Formación de inspectores y consejeros-orientadores en educación <p>Economía de la educación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sector privado y la inversión en educación • Fomento de las iniciativas de instituciones locales y organizaciones no gubernamentales en materia de inversión en educación • Inyección de fondos en la economía de la educación <p>Métodos de enseñanza y aprendizaje modernos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativas nacionales e internacionales en el ámbito de la educación a distancia y de la educación abierta • Formación en educación a distancia y educación abierta <p>Enseñanza de tecnología e informática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de generalización de la enseñanza en informática en tanto que materia principal • Proyecto de generalización del uso de la informática en las escuelas de regiones rurales o apartadas <p>Educación medioambiental, sanitaria y en materia de población</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación medioambiental, sanitaria y en materia de población desde la perspectiva islámica • Integración a los programas escolares de la educación medioambiental, sanitaria y en materia de población • Educación medioambiental, sanitaria y de población y el desarrollo sostenible • Apoyo material y ayuda técnica en los ámbitos de medio ambiente, sanidad y población • Formación de personal para la enseñanza de educación medioambiental, sanitaria y en materia de población 	<p>La educación al servicio de la sociedad</p> <p>La educación en derechos humanos y cultura de justicia y de paz</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Islam, y la educación en derechos humanos y cultura de justicia y paz • La educación en derechos humanos y cultura de justicia y de paz en los programas escolares • Actividades escolares destinadas a promover la educación en derechos humanos y en cultura de paz y de justicia <p>Educación orientada al empleo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de programas de formación profesional y técnica • Formación de personal pedagógico y administrativo para la formación profesional y técnica • Adaptación de la formación profesional y técnica al mercado laboral <p>Educación para necesidades específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de programas de enseñanza destinados a necesidades específicas • Formación de personal pedagógico especializado en educación para segmentos con necesidades específicas • Apoyo técnico en beneficio de los centros de enseñanza de personas con necesidades específicas
----------------------	--	--

Fuente: Programa de Trabajo de ISESCO (Organización Islámica para la Educación, las Ciencias y la Cultura) en materia de educación. www.isesco.ma.

ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación y entre Estados Miembros de la OCI a fin de consolidar la solidaridad islámica.

5. Consolidar la cultura islámica, proteger la independencia del pensamiento islámico frente a la invasión cultural y los factores de distorsión, y la preservación de los rasgos y características distintivos de la civilización islámica.
6. Salvaguardar la identidad islámica de los musulmanes en países no islámicos.

Puesto que algunas de las metas que la ISESCO persigue a través de sus programas de trabajo en materia educativa coinciden con las de la UNESCO y otras organizaciones internacionales en este ámbito, en mayo de 2001 la Conferencia Islámica firmó unos 106 acuerdos de cooperación con distintas organizaciones, entre ellas la UNESCO, la ONU, la OMS, y otras, de modo que muchas acciones, proyectos y programas se desarrollan conjuntamente a fin de maximizar su efectividad y resultados.

Dentro de los grandes proyectos educativos promovidos por la ISESCO destacan:

- El programa para la erradicación del analfabetismo en los países islámicos.
- El programa de educación básica para el desarrollo de recursos humanos en los países islámicos.
- La implementación de la caligrafía árabe para distintas lenguas.
- La mejora de los programas de educación científica.

III.2. *ALECSO y la educación*

La Liga de los Estados Árabes (Liga Árabe) es una organización regional creada para reforzar los vínculos entre los países árabes, coordinar políticas y promover los intereses comunes. Sus miembros ascienden a 22 estados, e incluye diversos consejos y organizaciones especializadas, entre las que se encuentra la ALECSO, la Organización de la Liga Árabe para la Educación, la Cultura y la Ciencia. La ALECSO fue creada en 1970 y tiene como responsabilidad principal la promoción de la coordinación de actividades educativas, culturales y científicas a nivel regional. De este modo, sus objetivos se definen de la forma siguiente:

1. Promover actividades educativas, culturales y científicas en los Estados Árabes.
2. Fomentar la unidad cultural de las diversas partes del mundo árabe a través de la educación, la cultura y la ciencia.
3. Intentar elevar los estándares culturales en el mundo árabe para cumplir con sus obligaciones de realizar una contribución positiva a la civilización mundial.
4. Desarrollar los recursos humanos y los estándares educativos, científicos y de comunicación en el mundo árabe.

5. Promover la cultura arabo-islámica y la lengua árabe dentro y fuera del mundo árabe.
6. Tender puentes y fomentar el diálogo y la cooperación entre la cultura árabe y otras culturas del mundo.

Asimismo, esta organización tiene otros organismos externos afiliados dedicados al ámbito de la cultura, la ciencia y la educación, como son el Instituto de Investigación y Estudios Árabes (El Cairo), el Instituto de Manuscritos Árabes (El Cairo), La Oficina de Coordinación de la Arabización (Rabat), el Instituto Internacional de Jartum para la Lengua Árabe (Jartum) y el Centro Árabe para la Arabización, Traducción, Autoría y Publicación (Damasco).

La ALECSO lleva a cabo una serie de conferencias ministeriales regulares para coordinar políticas de los Estados Miembros y preparar planes de acción común árabe. Estas conferencias son:

- La Conferencia de los Ministros Árabes para la Educación Superior y la Investigación Científica.
- La Conferencia de los Ministros Árabes de Educación.
- La Conferencia de los Ministros Árabes de Cultura.

Por otra parte, ALECSO también lleva a cabo otras conferencias regulares entre las cuales las más importantes son:

- La Conferencia sobre Lugares Arqueológicos y Patrimonio Cultural.
- La Conferencia sobre Arabización.

La ALECSO ha jugado un papel decisivo en la promoción de la ciencia y la tecnología (en 1999 esta organización publicó una estrategia árabe a favor de la información en la era de internet), así como en el ámbito del diálogo entre la cultura árabe y las otras culturas del mundo mediante conferencias internacionales como el diálogo entre la cultura árabe y china, la africana, la europea, la latinoamericana y la rusa.

En cuanto a la cooperación internacional, la ALECSO está presente en los foros árabes e internacionales relacionados con sus campos de especialización. Ha firmado acuerdos con varias organizaciones, agencias e instituciones árabes, regionales e internacionales. En esta línea, en el año 2004, la ALECSO y el Consejo de Europa establecieron un marco de cooperación que plantea el establecimiento de proyectos de educación sobre el diálogo intercultural, la ciudadanía y los idiomas para la mejora del conocimiento del «otro» así como un análisis comparativo de la imagen del

DECLARACIÓN DE TÚNEZ

Cumbre de la Liga Árabe, 22-23 de mayo de 2004

Esta declaración expresa el compromiso con los principios humanitarios y los derechos humanos. Los 22 gobiernos árabes prometen buscar reformas para modernizar los países árabes mediante la consolidación de prácticas democráticas y ampliando la participación en la vida política y pública.

Además, en el ámbito educativo, la Declaración de Túnez resalta la necesidad de consolidar programas de desarrollo globales e intensificar los esfuerzos con vistas a fortalecer los sistemas educativos, la difusión del conocimiento y fomentar la adquisición de conocimiento, luchar contra el analfabetismo y asegurar un futuro mejor para las nuevas generaciones en el mundo árabe. La Declaración pone el énfasis en las cuestiones de género en el área educativa en el sentido de ampliar la participación de las mujeres en educación.

Fuente: www.arabsummit.tn/fr/declaration_tunis.htm.

CARTA ÁRABE DE LOS DERECHOS HUMANOS

La Carta Árabe de los Derechos Humanos fue adoptada por el consejo de la Liga de los Estados Árabes el 15 de septiembre de 1994. En ella se incluye un proyecto de «modernización» que recoge algunos aspectos relativos a la educación:

- La alfabetización es un imperativo para los países árabes y la educación un derecho de todos los ciudadanos.
- Los Estados deben garantizar la educación gratuita a sus ciudadanos, como mínimo la educación general básica. La educación primaria es obligatoria para todos y debe accederse a ella sin ningún tipo de discriminación.
- Los Estados acuerdan adoptar las medidas necesarias en cada ámbito para asegurar la igualdad entre hombres y mujeres y, de ese modo, alcanzar los objetivos de desarrollo.
- Los Estados garantizan una educación dirigida al desarrollo del individuo y al respeto de los derechos humanos y las libertades individuales.
- Los Estados acuerdan añadir las dimensiones de derechos humanos y libertades individuales a los programas educativos y de formación, sean éstos oficiales o no.

Fuente: <http://www.diplomacy.edu/arabcharter/>.

«otro» en los libros de texto escolares. Las cuestiones de género ostentan un papel clave en el dossier educativo del acuerdo a partir de proyectos piloto sobre supresión del analfabetismo entre mujeres jóvenes en áreas rurales y sobre el papel de la mujer en el mundo árabe. Estas dos cuestiones primordiales se complementan con un proyecto de fomento de la lectura y otra iniciativa relativa a la evaluación de la calidad y titulaciones en la educación superior.

III.3. La Conferencia Regional sobre Educación para Todos en los Estados Árabes (El Cairo, 24-27 de enero de 2000)

Del 24 al 27 de enero del año 2000, tuvo lugar en El Cairo la Conferencia Regional sobre Educación para Todos, organizada por la oficina de la UNESCO en Beirut, como preparación para el Foro Mundial de la Educación, a fin de renovar el compromiso y un marco de acción árabe para garantizar las necesidades de aprendizaje básicas en los Estados Árabes en el período 2000-2010.

Los principios de acción adoptados en la conferencia y las orientaciones para todas las acciones en el sector educativo incluyen los siguientes conceptos: Inclusividad, equidad, entorno favorecedor para el aprendizaje, compromiso y atención a los avances tecnológicos.

Partiendo de las bases sentadas en Jomtien, y teniendo en cuenta los conceptos anteriores, la Conferencia marcó siete **objetivos** para lograr la finalidad última de Educación para Todos en los Estados Árabes:

1. Ampliar y mejorar la atención y desarrollo de la primera infancia, que incluye, además de cuidado sanitario, nutrición y otros servicios sociales básicos para los menores, proporcionarles oportunidades para aprender y desarrollarse en instituciones educativas a fin de que puedan desplegar todo su potencial de capacidades.
2. Ampliar la educación básica y su suministro para lograr una educación de alta calidad, con especial énfasis en aquellos que tienen necesidades especiales. Esto requiere garantizar una educación básica obligatoria, apoyar a las familias necesitadas, prohibir el trabajo infantil, y proporcionar medidas de inclusión en las escuelas para todos los niños.
3. Ampliar las oportunidades de educación básica y programas de formación para adquirir competencias profesionales y vocacionales para jóvenes y adultos. Esto incluye reformar las estructuras no formales existentes, desarrollar nuevas estructuras y ofrecer formas diversificadas de formación técnica y profesional y educación para toda la vida, tanto a hombres como mujeres.

4. Universalizar la alfabetización entre adolescentes, y disminuir el analfabetismo entre adultos.
5. Garantizar el dominio de las competencias básicas de aprendizaje mediante la capacitación de todos los estudiantes a fin de obtener unos niveles de rendimiento notables que permitan explotar plenamente su potencial. Para ello es necesario mejorar la calidad educativa en todos sus aspectos, incluyendo las calificaciones del profesorado, sus condiciones laborales, los currículos, los métodos pedagógicos y de evaluación, así como el entorno de aprendizaje.
6. Plena igualdad y participación efectiva en la educación básica para las niñas y mujeres, y la eliminación de sesgos y disparidades de género en todas las escuelas y sistemas educativos.
7. Mejorar la gobernanza y gestión educativa, es decir, mejorar los procesos de toma de decisiones, sistemas de rendición de cuentas, capacitación y ampliación y refuerzo de partenariados en la planificación, aplicación, supervisión y evaluación.

Ante tales objetivos, la conferencia marcó cinco **orientaciones** para la aplicación, a adoptar a nivel nacional:

1. Promover los partenariados: organizar el apoyo procedente de organizaciones regionales e internacionales y la cooperación bilateral y multilateral de forma concertada y orientada a las prioridades nacionales; mayor participación de la sociedad civil en el diseño y aplicación, de programas de supervisión, y permitiendo la participación del sector privado, ONG, comunidades locales y fundaciones religiosas; mayor cooperación, intercambio de información, transparencia, responsabilidad y confianza entre todos los actores y partes en el proceso de universalización de la educación básica.
2. Integración de programas y proyectos: aplicar políticas educativas, sociales y sanitarias integradas; incorporar a todos los programas de educación para niños, jóvenes y adultos en una visión nacional conjunta, vinculada a los planes de desarrollo social y económico y en el marco del desarrollo sostenible; garantizar sinergias entre distintos programas educativos; usar todos los medios y canales tecnológicos disponibles en coordinación con los esfuerzos realizados en educación.
3. Promover la toma de decisiones basada en el conocimiento y la información: valorar los objetivos curriculares, contenidos, métodos pedagógicos, formas de evaluación y actividades, examinando las necesidades, aspiraciones y logros de cada estudiante mediante investigación científica, a fin de tomar decisiones con conocimiento; proporcionar a la sociedad una imagen clara de la realidad educativa, tras recoger, analizar y difundir los datos relevantes, a fin de garantizar la responsabilidad y toma de conciencia social.

4. Movilizar todos los recursos posibles: promover la inversión nacional en educación, el uso eficiente de los recursos humanos y materiales disponibles, y la movilización del apoyo de todas las partes implicadas (sector público, privado, comunidades locales, ONG, agencias de cooperación bilaterales y multilaterales, y organizaciones regionales e internacionales).
5. Mejorar la eficiencia de la gestión y la supervisión: establecer objetivos claros a lograr a nivel nacional y local, que reflejen los acuerdos internacionales y nacionales, así como otros compromisos. Estos objetivos deben enfatizar aspectos cuantitativos, pero muy especialmente los cualitativos, de modo que se puedan reajustar los procesos cuando sea necesario, desarrollar un sistema de gestión, institucionalizar las evaluaciones y racionalizar los gastos.

Cabe señalar, además, que la conferencia se salda con dos prioridades para los Estados Árabes: la calidad de la educación y la mejora de la gestión educativa y la gobernanza, además de poner especial atención en la necesidad de erradicar el analfabetismo y fomentar la cooperación interárabe, tanto mediante relaciones bilaterales y multilaterales como a través de redes, y organizaciones regionales y subregionales.

Finalmente, la Conferencia hace un llamamiento a la comunidad internacional solicitando:

1. Renovar el compromiso internacional para proporcionar asistencia financiera a los Estados Árabes menos desarrollados que no tienen capacidad, con sus propios recursos y con los que proporciona la cooperación árabe;
2. Renovar el compromiso de agencias y organizaciones internacionales, para proporcionar una asistencia sostenible y a largo plazo para las actividades regionales y nacionales, sobre todo las vinculadas con el desarrollo de capacidades nacionales, y diseñar y aplicar estrategias prioritarias, planes, programas y proyectos para la educación.

A modo de conclusión, cabe tener en cuenta que la iniciativa de Educación Para Todos cuenta con foros nacionales EPT, además de su propio foro subregional, denominado ARABEFA, responsable del seguimiento de las actividades de EPT. La Oficina Regional de la UNESCO para los Estados Árabes, sita en Beirut, es el coordinador regional que acoge la organización del secretariado de ARABEFA, cuya misión consiste en lograr las metas de Dakar, a través de los objetivos marcados en el Marco de Acción Árabe, anteriormente mencionados. Los términos de referencia de ARABEFA son: identificar las necesidades regionales, movilizar los recursos en la región, establecer un mecanismo de colaboración que permita a los países preparar y aplicar sus

Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO (ASPnet)

Este proyecto fue lanzado por la UNESCO en 1953 e incluye a 7.793 instituciones educativas en 175 países de todo el mundo, que van desde la educación inicial hasta la formación del profesorado. A fin de promover los ideales de la UNESCO, la Red de Escuelas Asociadas lleva a cabo proyectos para preparar mejor a los niños/as y jóvenes para afrontar de forma efectiva los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente. Sus objetivos incluyen la promoción de una educación de calidad y desarrollar nuevos enfoques pedagógicos sobre derechos humanos y democracia, aprendizaje intercultural, protección del medio ambiente, —como parte de la Educación para un Desarrollo Sostenible— los problemas del mundo y el papel del sistema de Naciones Unidas.

La Estrategia y el Plan de Acción (2004-2009) otorga especial atención al refuerzo de los cuatro pilares del aprendizaje para el siglo XXI (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir) y a la promoción de la educación de calidad, de acuerdo con el Marco de Acción de Dakar. Los profesores y estudiantes del proyecto ASPnet se benefician de muchas oportunidades para trabajar en conjunto dentro y fuera del aula y desarrollar así nuevos enfoques pedagógicos innovadores, métodos y materiales tanto a nivel local como global.

Fuente: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=7366&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Planes de Acción Nacionales; coordinar el apoyo con los gobiernos, garantizar las sinergias entre redes regionales existentes en todos los ámbitos vinculados al desarrollo de la educación básica; y reforzar las capacidades institucionales de los estados permitiéndoles aplicar sus Planes de Acción Nacionales y, especialmente, su capacidad para recopilar y usar las estadísticas para ofrecer una guía normativa sobre la reforma y la planificación educativa.

Los convocantes de este foro son las oficinas UNESCO de Ammán, El Cairo, Doha, Rabat y Ramala, MENARO (la oficina regional para Oriente Medio y Norte de África de UNICEF - Ammán), PNUD-Beirut, UNFPA/CST - Ammán, y Banco Mundial-Beirut. Otras agencias de Naciones Unidas implicadas son: ESCWA, OIT, OMS, UNRWA, ACNUR, UNIC. Además, participan en el foro otros socios regionales como: ALECSO, ISESCO, ABEGS, AGFUND, el Arab Fund for Economic and Social Development, el Banco de Desarrollo Islámico, y la ONG Arab Resource Collective.

OTRAS INICIATIVAS INTERNACIONALES EN LA REGIÓN: ACTUALIZACIÓN DE LOS CURRÍCULOS Y RETOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Aunque los problemas vinculados a la alfabetización o al acceso a una Educación para Todos siguen siendo considerables, el ámbito educativo va ganando terreno en el seno de la mayoría de foros y encuentros internacionales.

De este modo, entre las iniciativas del **World Economic Forum**, se encuentra la **Global Education Initiative**, que de momento ha empezado su programa de actividades en Jordania y en los Territorios Palestinos, además de la India (Rajastan). Esta participación concierne principalmente la actualización de los currículos escolares en todos los niveles (desde la primaria hasta la educación superior) para potenciar el aprendizaje a través del uso de las nuevas tecnologías de la información, según el modelo de partenariados entre el sector público y el privado (*public-private partnership*, PPP), prevé una mayor implicación del sector privado en colaboración con el Estado y la sociedad civil para lograr avances concertados en materia de educación.

Otra iniciativa que cabe señalar y que tuvo lugar en Jordania en mayo 2005 es la reunión de **Ministros de Educación de los Países del G-8 y de Oriente Medio**. Este evento forma parte de un programa más amplio, el *Foro del Futuro*, impulsado en 2004 por Estados Unidos en uno de los encuentros del G-8 (Sea Island, Georgia, junio de 2004), cuyo objetivo es reunir en torno a una misma mesa a los países más desarrollados (G-8) y los países incluidos en la iniciativa del Gran Oriente Medio (*BMENA*) con el fin de trabajar juntos en la promoción de las reformas políticas y sociales, incluyendo aspectos relacionados con la educación. Los temas prioritarios abordados en el primer encuentro de Ministros en Jordania fueron esencialmente:

- Reforma y actualización de los currículos escolares para afrontar los desafíos de un mundo globalizado (según un sondeo realizado por la televisión árabe Al-Arabiyya y citado por el Departamento de Estado estadounidense, el 80% de los jóvenes entrevistados indica que la reforma y actualización de los currículos educativos es prioritaria para mejorar la enseñanza y la formación);
- Compromiso en garantizar un mayor acceso para todos;
- Garantizar las mismas oportunidades para todos, sin distinción de sexo, religión, raza, nivel económico o discapacidad;
- Trabajar conjuntamente para que la calidad de los currículos esté a la altura del sistema económico actual, garantizando así una mejor formación enfocada al mercado laboral.

Fuente: World Economic Forum: <http://www.weforum.org/site/homepublic.nsf/Content/Global+Education+Initiative>; US Department of State: <http://usinfo.state.gov/mena/Archive/2005/May/17-914693.html>.

IV. LA EDUCACIÓN EN EL ÁREA EUROMEDITERRÁNEA: LAS POTENCIALIDADES DEL PROCESO DE BARCELONA

IV.1. *El marco del Proceso de Barcelona*

El Partenariado Euromediterráneo, o Proceso de Barcelona, es una iniciativa multilateral de cooperación lanzada por la Unión Europea que asocia a los países de la ribera sur del Mediterráneo³ en un proyecto de creación de una zona de estabilidad y prosperidad compartida a partir de tres sectores para el impulso de proyectos comunes, denominados «cestas del partenariado»: colaboración política y de seguridad; económica y financiera; y social y cultural.

En este último ámbito, la Declaración de Barcelona⁴ aprobada en 1995 indica, respecto a la colaboración en los ámbitos social, cultural y humano, que promoverá el desarrollo de los recursos humanos, el fomento de la comprensión entre las culturas y de los intercambios entre las sociedades civiles. En este sentido los socios *«insisten en el carácter esencial del desarrollo de los recursos humanos, tanto por lo **que se refiere a educación y a formación de jóvenes** como en el ámbito de la cultura. Manifiestan el deseo de fomentar los intercambios culturales y el conocimiento de otras lenguas, respetando la identidad cultural de cada asociado, y de llevar a cabo una **política sostenible de programas educativos y culturales**; en este contexto, los asociados se comprometen a adoptar medidas que faciliten los intercambios humanos, en particular por medio de la mejora de los procedimientos administrativos»*.

La declaración también apoya el desarrollo de los intercambios entre jóvenes y establece la base de lo que posteriormente ha sido el Programa Euromed Youth. Esta apuesta por un sector concreto para la cooperación se basa en el hecho de que *«los intercambios entre jóvenes deberían constituir el medio de preparar a las futuras generaciones para una cooperación más estrecha entre los socios euromediterráneos. Por tanto, se debería establecer un programa euromediterráneo de intercambio de jóvenes, basado en la experiencia adquirida en Europa y que tenga en cuenta las necesidades de los socios; este programa debería considerar la importancia de la formación profesional en particular para los no cualificados, y la formación de organizadores y trabajadores sociales en el ámbito de la juventud»*⁵.

³ Actualmente, los socios son Marruecos, Argelia, Túnez, Egipto, Jordania, Siria, Palestina, Líbano, Israel y Turquía.

⁴ Declaración de Barcelona de la Conferencia Euromediterránea, en *Hacia un nuevo escenario de cooperación euromediterránea. Forum Civil Euromed*. Barcelona, ICM, 1996, p. 353.

⁵ *Ibid.*, p. 365.

Los esfuerzos realizados por la UE en materia educativa desde la perspectiva euro-mediterránea en los últimos diez años quedan reflejados sobre todo en las valoraciones realizadas por la Comisión Europea al respecto.

En un primer nivel estratégico, ésta indica que el reto principal que los gobiernos del Sur del Mediterráneo y Oriente Medio afrontan es asegurar un futuro estable y próspero para los jóvenes de estos países⁶. Para alcanzar este reto la Comisión define como acción principal el papel clave de la educación para jóvenes, de ambos géneros, en la creación de una sociedad del conocimiento.

Dentro de las estrategias para el desarrollo social, se propone que la UE impulse acciones y medidas específicas en los países socios para fomentar la educación y el fortalecimiento de la participación de las mujeres (*empowerment*). Estas acciones incluyen ampliar el acceso a programas de cooperación en educación superior ya existentes y asegurar que tal cooperación tenga efectos multiplicadores a través de la población y a todos los niveles educativos. Igualmente, la UE debe asegurar especialmente que los beneficios de los programas educativos, desarrollo económico y otros proyectos emprendidos alcancen a todos los sectores de la sociedad. Respecto a la integración de esta estrategia europea y el Partenariado Euromediterráneo, la UE propone prestar apoyo institucional en políticas sociales, en particular, en los campos de la educación, jóvenes, e integración de minorías étnicas y culturales.

Diez años después del lanzamiento del Partenariado, la Comisión Europea⁷, ha realizado un balance más concreto del Proceso del que se pueden destacar tres aspectos en lo que a temas educativos se refiere:

1. Desde el punto de vista de la inversión realizada por Europa, la normativa MEDA señala que el crecimiento económico debe ser asistido por un incremento de la cohesión social y enfatiza la necesidad de promover el acceso igualitario a los servicios sociales de calidad, en particular a la educación, así como asegurar intervenciones estratégicas para el desarrollo de los recursos humanos. Entre 1995 y 2005, MEDA ha financiado nueve programas principales en educación, con una inversión total en este sector de 379.5 millones de euros. Aproximadamente el 52% de los fondos en

⁶ «EU Strategic Partnership with the Mediterranean and the Middle East», European Commission, Final Report, junio de 2004, p. 3.

⁷ «Tenth Anniversary of the Euro-Mediterranean Partnership-A Work Programme to Meet the Challenges of the Next Five Years». Communication from the European Commission. Annex Review of the Barcelona Process, p. 29.

educación están destinados a educación primaria, 8% a educación secundaria y 40% a educación superior (incluyendo el Programa TEMPUS).

2. Es importante señalar, sin embargo, que el papel de la ayuda de la UE no se basa únicamente en asistencia financiera a los países de la región sino que también pretende compartir sus propias experiencias en este sector con los países del sur. Su objetivo es promover una *pirámide educativa equilibrada que tome en cuenta las necesidades y las interacciones entre los diferentes niveles de la educación*. Adicionalmente a estos principios, las acciones de la UE deberían ser reforzadas para apoyar los esfuerzos de los países de la región en la consecución de cuatro retos principales:

- garantizar el acceso a la educación
- mejorar su calidad
- acrecentar la participación de los agentes
- completar la integración en la sociedad del conocimiento y la información.

3. Por último, respecto al programa de intercambio de jóvenes, en 1998 la Comisión Europea adoptó la primera fase del Programa de Acción «Euromed Youth» que promovía la movilidad y las actividades de educación no formal para jóvenes (intercambios de jóvenes, voluntariado y medidas de apoyo). Actualmente, tras la conclusión del Programa «Euromed Youth II»⁸, la Comisión Europea trabaja en el diseño de una gestión descentralizada del Programa «Euromed Youth III». Desde sus inicios, el programa ha sido un éxito y actualmente implica a 35 países socios (25 de la UE junto con Argelia, Egipto, Israel, Jordania, Líbano, Marruecos, Territorios Palestinos, Siria, Túnez y Turquía). El Programa ha permitido que 20.000 jóvenes participen en intercambios, voluntariado y actividades de estudio no formal, en la región euromediterránea. Los beneficiarios del Programa son jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 25 años. El Programa se dirige también a los responsables de organizaciones de jóvenes, formadores y líderes, y a responsables del dossier juventud a nivel local o estatal. Los objetivos generales del Programa son mejorar el conocimiento mutuo y entendimiento y diálogo entre jóvenes en los países socios del Mediterráneo y la UE.

⁸ Evaluación consultable en http://europa.eu.int/comm/youth/program/evaluation_en.html.

IV.2. Nuevos instrumentos para la cooperación euromediterránea en materia educativa: Programa quinquenal, Fundación Anna Lindh y Política de Vecindad

A. Programa quinquenal de trabajo de la cumbre de Barcelona

El programa quinquenal de trabajo⁹ pretende implementar los objetivos acordados por los países socios euromediterráneos, durante la Cumbre Ministerial Euromediterránea, que celebró el décimo aniversario del Proceso de Barcelona el pasado mes de noviembre. Según se indica, el programa está diseñado como base para la cooperación euromediterránea para los próximos cinco años, con el objetivo de ofrecer resultados con impacto positivo para los ciudadanos de la región, incrementando la visibilidad del Partenariado. Asimismo se destaca que la implementación del mismo recibirá apoyo técnico y financiero a través del programa MEDA, el futuro Instrumento Europeo de Vecindad y Partenariado (ENPI), contribuciones bilaterales de estados miembros y la Facilidad para el Partenariado y la Inversión Euromediterráneos (FEMIP).

El plan quinquenal no sólo cubre aspectos de intercambios socioculturales entre los que se encuentran los objetivos destinados a la educación, sino que integra algunos elementos clave en el capítulo destinado al desarrollo y reformas socioeconómicas sostenibles para los próximos cinco años que son de importancia para las políticas educativas. Así, entre sus objetivos destaca tomar medidas para conseguir capacidades nacionales desarrolladas en el terreno de la investigación científica y tecnológica, hacer frente a las consecuencias de las reestructuraciones sectoriales e incrementar el porcentaje de mujeres trabajadoras.

B. Programa Educativo de la Fundación Euromediterránea Anna Lindh para el diálogo entre culturas

La Fundación Euromediterránea Anna Lindh para el Diálogo entre Culturas (FEAL) es el primer mecanismo institucional creado en el marco del partenariado euromediterráneo. Su objetivo es fomentar el diálogo entre culturas a través de la implicación directa de los países socios (la FEAL se constituye en red de redes con implicación de diversos centros dedicados a la cultura por cada país socio euromediterráneo con capacidad para presentar proyectos de cooperación a financiar por la Fundación).

⁹ Este término hace referencia al *Five year work programme*, disponible en la única versión existente en inglés en <http://www.euromedbarcelona.org/>.

PROGRAMA QUINQUENAL APROBADO EN LA CUMBRE DE BARCELONA (noviembre 2005)

Extracto

Intercambios Socioculturales y Educativos

Reconociendo el papel crucial de la educación para el desarrollo económico, social y político, los socios mejorarán el acceso equitativo a una educación de calidad en línea con los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los de Educación para Todos. Los socios euromediterráneos se comprometen a emprender medidas con el objeto de:

- a) Reducir a la mitad el número de adultos/as y niños/as analfabetos/as en 2010;
- b) Asegurar la igualdad en el acceso a una educación de calidad en todos los niveles para chicos y chicas estudiantes para el año 2015;
- c) Asegurar que para el año 2015 todos los niños completen al menos los estudios primarios;
- d) Reducir las disparidades en los resultados escolares entre los países euromediterráneos según los estándares educativos internacionalmente reconocidos;
- e) Incrementar los índices de finalización en todos los diferentes niveles educativos, en particular los de niñas y estudiantes con necesidades especiales;
- f) Fomentar el empleo de los diplomados mediante una educación su-

perior de alta calidad y mayor cooperación entre educación superior e investigación;

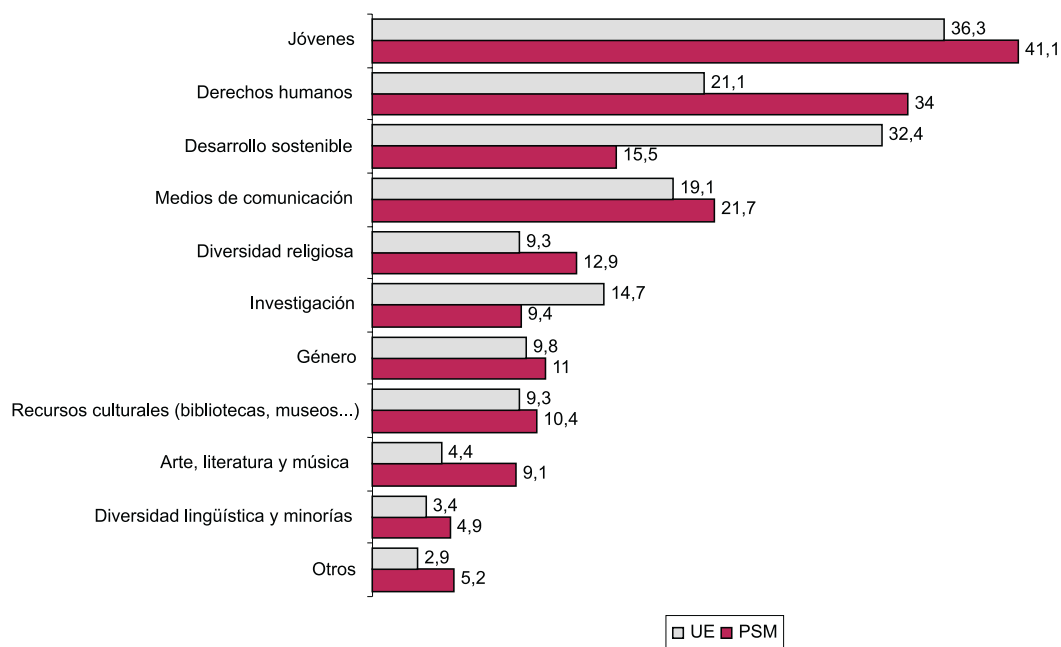
- g) Incrementar la concienciación y el entendimiento entre las diferentes culturas y civilizaciones de la región, incluyendo la conservación y restauración del patrimonio cultural;

Con vistas a contribuir a los objetivos arriba señalados, los socios euromediterráneos deberán:

- a) Aumentar significativamente la financiación destinada a la educación en la región mediterránea a través de las ayudas de la UE y los planes nacionales de los socios mediterráneos e impulsar la educación como sector primordial con el Instrumento Euromediterráneo de Partenariado y Vecindad (ENPI);
- b) Aumentar los índices de matriculación incrementando el número de escuelas y rehabilitando las ya existentes, y con medidas para estimular la demanda implicando a la comunidad;
- c) Ampliar y mejorar los programas de erradicación del analfabetismo y de educación de adultos con especial atención en las mujeres;

- d) Extender y mejorar las oportunidades educativas para niñas y mujeres, como derecho básico;
- e) Trabajar para fortalecer la calidad y relevancia para el mercado laboral de la educación y formación primaria y secundaria, aumentando la efectividad del sistema escolar, promoviendo las habilidades, la innovación y el autoaprendizaje, proporcionando educación y formación continua para el profesorado, haciendo uso apropiado de los materiales pedagógicos y la tecnología de la información y la educación (e-learning), mediante la supervisión de las garantías de calidad, incluyendo el apoyo a la participación en evaluaciones internacionales (ej. TIMSS);
- f) Apoyar una reforma de la Educación y la Formación Vocacional y Técnica basada en el mercado, la implicación del comercio y la industria, y una racionalización de las titulaciones;
- g) Aumentar la capacidad de las universidades e instituciones de enseñanza superior, animando a la creación de redes entre éstas en la región euromediterránea, y mejorar la pertinencia de sus programas para las demandas del mercado laboral y la sociedad del conocimiento;
- h) Introducir un estándar para la titulación de la enseñanza universitaria transferible dentro de la región euromediterránea, fomentar la educación a distancia y las comunicaciones electrónicas y promover los intercambios de estudiantes;
- i) Incrementar el acceso a internet y crear una Biblioteca Virtual para mejorar el acceso a libros de texto, libros de referencia, publicaciones y documentos, incluidos los originales en lengua árabe, y traducciones entre el árabe y las lenguas europeas;
- j) Apoyar el trabajo de la Fundación Euromediterránea Anna Lindh para el Diálogo entre Culturas para promover el entendimiento intercultural a través de un diálogo regular, la promoción de intercambios y movilidad entre gente de todos los niveles;
- k) Trabajar para incrementar la participación de la sociedad civil en el partenariado euromediterráneo;
- l) Lanzar un proyecto sólido de becas para los estudiantes de las universidades de los países socios euromediterráneos e incrementar las becas de movilidad del personal de Educación Superior;
- m) Fortalecer el diálogo entre jóvenes a través de la Plataforma Euromed de Juventud y promover los intercambios entre jóvenes;
- n) Cooperar para combatir la discriminación, el racismo y la xenofobia e incrementar la tolerancia, el entendimiento y el respeto de todas las religiones y culturas;
- o) Fortalecer el papel de los medios de comunicación para el desarrollo del diálogo intercultural, apoyando también la creación de canales y portales multilingües y multiculturales.

GRÁFICO 1. *Ámbitos de trabajo prioritarios de la Fundación Anna Lindh (porcentaje por regiones)*



Fuente: «Encuesta Diez Años del Proceso de Barcelona. La sociedad civil opina. Resultados, prioridades y escenarios». Barcelona, IEMed, 2005, p. 28.

Su creación ha sido muy bien valorada por los actores gubernamentales implicados en el proceso así como por la sociedad civil de la región. En concreto, en la encuesta de valoración de los diez años del Proceso de Barcelona realizada por el IEMed para recoger las opiniones de la sociedad civil sobre la evolución y el futuro del Proceso de Barcelona, los encuestados destacan como primera prioridad en la agenda socio-cultural de cara a la cumbre de Barcelona la promoción de la educación a todos los niveles¹⁰. Se indican además como sectores en los que la Fundación debe incidir mayoritariamente los jóvenes y los derechos humanos.

Operativa desde 2005, el programa de actuación de la FEAL para los próximos dos años incluye una vertiente dedicada a la educación en la región. El programa educati-

¹⁰ «Encuesta Diez Años del Proceso de Barcelona. La sociedad civil opina. Resultados, prioridades y escenarios». Barcelona, IEMed, 2005, p. 30.

vo sobre diversidad cultural de la Fundación Anna Lindh se sustenta en el Compromiso de Rabat surgido de la Conferencia sobre Diálogo entre Culturas y Civilizaciones (Rabat, junio de 2005), para la promoción del diálogo entre culturas y civilizaciones a través de iniciativas concretas y sostenidas.

El Compromiso de Rabat se centra en acciones educativas que tienen por objeto proporcionar a los jóvenes las habilidades e instrumentos necesarios para el diálogo intercultural. En este sentido, aboga por ampliar el acceso a redes e iniciativas educativas, gestionadas por organizaciones internacionales y regionales y un uso completo y más creativo de su potencial para el diálogo intercultural.

La Fundación Anna Lindh considera necesario promover una educación realista para los jóvenes del mundo en el siglo XXI, en el sentido de aprender a convivir y a tener capacidad para tomar sus propias decisiones, tal y como indica el Informe Delors. El programa educativo de la Fundación Anna Lindh se concentra en:

- la implementación de proyectos en escuelas mediante la fórmula «2+2» (proyectos con participación de dos escuelas de alguno de los 25 países de la UE, más otras dos escuelas de los 10 países socios Euromed);
- la formación de profesorado;
- el desarrollo de contenidos educativos centrados en la diversidad cultural, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo sostenible.

El Programa trienal 2005-2007 de la Fundación Anna Lindh establece los siguientes objetivos generales en el ámbito educativo:

- Alcanzar al mayor número de jóvenes y proporcionar las habilidades necesarias para la participación en el diálogo intercultural;
- Promover los valores universales y la cooperación entre escuelas;
- Establecer vínculos entre escuelas y contactos entre alumnos de edades comprendidas entre los 12 y 18 años, en la región Euromed y con otros países vecinos miembros de redes de escuelas (UNESCO, UE); y
- Desarrollar proyectos innovadores de aprendizaje a través de grupos de escuelas mediante la fórmula «2+2».

Las líneas de trabajo definidas en el Programa trienal 2005-2007 de la Fundación Anna Lindh relativas al ámbito educativo incluyen:

- Organización de proyectos cooperativos entre escuelas mediante la fórmula «2+2», dentro de las siguientes áreas:

- Diversidad cultural (patrimonio tangible e intangible)
 - Derechos humanos, ciudadanía y democracia
 - Desarrollo sostenible
-
- Preparación de materiales o elaboración de artículos de temática euromediterránea para revistas escolares, a través de equipos de jóvenes autores, mediante la fórmula «2+2».
 - Programa Euromediterráneo de intercambio de estudiantes y/o profesores.
 - Programa Euromediterráneo de Formación del Profesorado.
 - Patrimonio Euromediterráneo para estudiantes.
 - Diálogo intercultural en clase.
 - Establecimiento de un portal de escuelas euromediterráneo.

Describimos a continuación los Programas centrales de la Fundación Anna Lindh en este ámbito.

Programa Euromediterráneo de Escuelas

Programa organizado por la Fundación Anna Lindh en colaboración con UNESCO, Consejo de Europa, ISESCO, ALECSO y las redes y programas escolares UE - Euromed.

El Programa Euromediterráneo de Escuelas, puesto en marcha en septiembre de 2005, se desarrolla en base a una red virtual, vinculada a un servidor educativo multilingüe, que implica a redes internacionales existentes (Red de escuelas asociadas a la UNESCO, Globe Schools, Global Environmental Youth Initiative, Medies, Mondialogo, Join Multimedia, NyD@ys y e-schola).

El objetivo básico es la adquisición de las herramientas necesarias para la participación de los jóvenes en el diálogo entre culturas y los principales temas de análisis son: diversidad cultural, patrimonio, desarrollo sostenible, derechos humanos y democracia.

El programa se desarrollará a través de una convocatoria de propuestas, siguiendo la fórmula 2+2, de modo que se fomenta la cooperación interescolar para el desarrollo de los recursos educativos.

La convocatoria de propuestas se vincula también a un proyecto de revistas escolares que busca, a su vez, el apoyo de los medios de comunicación de los países del Partenariado y del Programa Mediterráneo de la Federación Internacional de Periodistas (FIP). Los resultados obtenidos consistirán en:

- La publicación, en estos medios de comunicación, de artículos corredactados por equipos mixtos sobre temas seleccionados.
- La formación de jóvenes periodistas, dentro de la escuela secundaria, así como de sus profesores.

Programa euromediterráneo de formación de profesorado

Este programa se sitúa en el marco de cooperación existente entre ALECSO, ISESCO, y el Consejo de Europa y aspira a la formación continuada de los profesores implicados en los diversos proyectos euromediterráneos, en favor de la cooperación regional de los jóvenes. Durante el año 2006 se pondrán en marcha sendos seminarios de formación de profesorado. Destacamos en este sentido:

- Seminario de Formación de Formadores en Derechos Humanos. Alejandría, abril de 2006.
- Seminario de Formación del Profesorado «Redes educativas euromediterráneas: Construcción del conocimiento y diversidad cultural», organizado junto con el IEMed, la OCECI (Departamento Educación. Generalitat de Catalunya), el Consejo de Europa y con la colaboración de ALECSO. Barcelona, noviembre de 2006.
- Seminario de Formación de profesorado en el ámbito de la diversidad religiosa y cultural. Alejandría, noviembre de 2006.

Servidor educativo multilingüe

La iniciativa se desarrolla en cooperación con la Red Euromediterránea de Derechos Humanos¹¹ y ONG competentes sobre las materias objeto del programa, que trata de proporcionar contenidos educativos que faciliten la participación de los jóvenes en el diálogo cultural. El servidor multilingüe tendrá la centralidad dentro del programa y dispondrá de contenidos en inglés, francés y árabe.

El objetivo principal del servidor es la producción de recursos educativos en vistas a que sean utilizados por las escuelas de secundaria o por centros de educación no formal. Temáticamente, el servidor proporcionará contenidos sobre:

- Diálogo cultural: materiales educativos que introducen los resultados de los recientes foros euromediterráneos acerca del diálogo y los instrumentos normati-

¹¹ Euro-Mediterranean Human Rights Network (EMHRN): <http://www.euromedrights.net/>.

vos sobre diversidad cultural, elaborados desde las perspectivas internacional y regional.

- Desarrollo sostenible: materiales didácticos sobre el funcionamiento de los ecosistemas, relaciones hombre-naturaleza y diversidad biológica y cultural.
- Educación en derechos humanos y ciudadanía democrática: materiales didácticos de base y acceso a otros recursos educativos seleccionados (en colaboración con la Red Euromediterránea de Derechos Humanos, el Consejo de Europa y el Proyecto de Servidor Educativo de la UNESCO en Sarajevo).

Programa euromediterráneo de investigación comparada de manuales escolares y programas de enseñanza

Centrado en la organización de talleres destinados a la elaboración de propuestas prácticas sobre la planificación de programas de enseñanza para profesores y autores de los manuales escolares, con miras a una publicación que recopile buenas prácticas.

El Proyecto Cultura de las Religiones se sitúa dentro de este programa y está destinado al estudio de los manuales escolares y los programas de enseñanza sobre pluralismo religioso y diálogo interreligioso. El Proyecto ha previsto la publicación de una colección de buenas prácticas. Asimismo, en este marco se pondrán en marcha proyectos piloto en algunas escuelas de orientación religiosa (cristiana, islámica y judía) y laica que se muestren interesadas en participar.

Durante el año 2006 se pondrán en marcha diferentes actividades en el marco de este programa. Destacamos las siguientes:

- Organización, en colaboración con los promotores del compromiso de Rabat, de una conferencia con el objetivo de establecer una visión general de las actividades en curso y de los proyectos existentes en el campo del estudio comparativo aplicado a los manuales escolares y a los programas de enseñanza (a partir de la conferencia internacional celebrada en la sede de la Liga Árabe, en El Cairo, en diciembre de 2004).
- Organización de una reunión de expertos encargados de asesorar a la Fundación en la selección de buenas prácticas y celebración de un seminario de formación para el profesorado.

C. La educación en la nueva Política de Vecindad de la Unión Europea: los planes de acción para el Mediterráneo

Como consecuencia de la ampliación de la Unión Europea hacia el este en mayo de 2004 se formuló la Política Europea de Vecindad (PEV), cuyo objetivo es ayudar a la creación de un círculo de estabilidad, seguridad y prosperidad en torno a la UE ampliada.

Esta nueva política trata de fortalecer los vínculos que el bloque comunitario tiene con aquellas entidades fronterizas que no cuentan en la actualidad con perspectivas de adhesión. Éstas son, por la frontera este, Bielorrusia, Ucrania y Moldavia; por el sur del Cáucaso, Georgia, Armenia y Azerbaiyán; y en la región mediterránea, Argelia, Egipto, Israel, Jordania, Líbano, Libia, Marruecos, Túnez y la Autoridad Palestina. No se incluyen en la PEV los países actualmente candidatos como Bulgaria, Rumanía, Croacia y Turquía, como tampoco aquellos de los Balcanes Occidentales que son aspirantes potenciales a ingresar en la UE.

El elemento más característico de la Política Europea de Vecindad es que permite a cada país avanzar en su acercamiento a la Unión Europea de forma individualizada en función de sus propias capacidades e intereses, aunque sin desvincularse de los marcos regionales ya establecidos, como el Proceso de Barcelona. De esta forma, la UE pretende establecer relaciones privilegiadas particulares con cada vecino, aunque éstas siempre se basarán en el compromiso mutuo con valores comunes tales como la vigencia del Estado de Derecho, el buen gobierno, el respeto por los derechos humanos, la economía de mercado, la lucha contra la pobreza, el desarrollo sostenible y, de manera especial, la lucha contra el terrorismo y la no-prolifерación de armas de destrucción masiva.

En este marco, la Comisión Europea subraya que la educación es una de las prioridades en cooperación que concibe la Política de Vecindad. Considera que apoyar el sistema educativo es la clave para aumentar el desarrollo económico de los países socios del Partenariado y, en consecuencia, deben ampliarse los programas y actividades comunitarias relativas a la investigación, educación, cultura y programas bilaterales de intercambio.

El desarrollo de la formación y la educación en los Países Socios Mediterráneos (PSM) cuenta, por tanto, con un tratamiento destacado en los Planes de Acción ya vigentes, suscritos hasta ahora en el marco de la Política Europea de Vecindad por Marruecos, Túnez, Jordania, Israel y Palestina¹². Todos ellos desarrollan, en mayor o menor ex-

¹² Los Planes de Acción aprobados se encuentran en la página web de la Comisión Europea dedicada a la política de vecindad: http://europa.eu.int/comm/world/enp/documents_en.htm.

tensión, aspectos clave para impulsar una mejor formación y enseñanza que tenga influencia en el desarrollo y en un mejor conocimiento entre los países del sur. Las principales características comunes de los planes de acción se centran en el fomento de:

- **Contactos entre sociedades para mejorar la educación y la formación de la juventud**

En este capítulo se aboga por la mejora de los sistemas de enseñanza superior y formación profesional para promover la competitividad, el empleo y la movilidad, mediante un mayor acercamiento al «Área Europea de Educación Superior y Formación Profesional». También se propone el impulso a la cooperación en el ámbito de la enseñanza y la formación, así como los intercambios entre jóvenes de diversos países en el ámbito deportivo. Asimismo, en el caso de Marruecos, se explicita en el Plan de Acción la voluntad de impulsar la autonomía y la capacidad de gobierno del sistema educativo, en especial de los centros de enseñanza superior. En este ámbito todos los Planes de Acción apuestan por el aprovechamiento de los programas ya existentes de intercambio y formación TEMPUS y ERASMUS MUNDUS.

- **Ciencia y tecnología, investigación y desarrollo**

Marruecos y Túnez dedican un capítulo específico a la ciencia y la tecnología, la investigación y el desarrollo. Ambos países se comprometen con la UE en sus respectivos Planes de Acción a trabajar para acelerar su integración en el área de investigación y en el marco de los programas específicos de la UE, así como a perfeccionar sus capacidades en el desarrollo tecnológico para el beneficio del desarrollo económico y social. Además también se comprometen a promover la participación en intercambios científicos internacionales de alto nivel.

- **Cooperación cultural**

Entre las medidas que recogen los Planes de Acción para incentivar la cooperación cultural, destacan las propuestas de Marruecos y Túnez, los dos países que más insistencia reflejan en este ámbito respecto al resto. Coinciden, por ejemplo, en intensificar su participación en los programas de cooperación cultural (Euromed Heritage y Euromed Audiovisual), identificar mecanismos para intensificar las coproducciones audiovisuales y cinematográficas con socios europeos, y promover el intercambio de información y experiencia sobre la política audiovisual.

2. LA AYUDA OFICIAL AL DESARROLLO (AOD) EN LOS ESTADOS ÁRABES: LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN

La movilización de ayuda externa para la educación básica debe situarse en el contexto más amplio de los flujos generales de ayuda oficial al desarrollo (AOD) en los últimos años. La región árabe, que incluye habitualmente a muchos más países que no son objeto de este estudio, ha experimentado un incremento de la ayuda recibida, de 5,33 miles de millones de dólares USA en 1999 a 8,32 miles de millones en 2003. Sin embargo, alrededor de la mitad de la ayuda total en 2003 estaba destinada a Egipto, Jordania e Irak, lo que refleja unas prioridades de ayuda que evidencian la influencia de las consideraciones políticas. Asimismo, buena parte de los flujos de ayuda bilateral y multilateral que recibía tradicionalmente Egipto se están desviando hacia Irak. Los siguientes países receptores de ayuda por cápita en 2003 fueron Yibuti, Irak, Jordania y Palestina.

Otro aspecto que cabe tener en cuenta es la ayuda intrarregional, procedente de países árabes ricos hacia países árabes más pobres, que constituyen también un considerable fondo de ayuda. Entre 2000 y 2003, los países del CCG proporcionaron un total de 13,7 miles de millones de dólares USA en ayuda al desarrollo, de los cuales Arabia Saudí, el mayor donante, contribuyó con un 58% del total.

En cuanto al reparto por regiones de la AOD en educación, la región de los Estados Árabes recibe un 16% de la AOD bilateral a la educación, por detrás del África Subs-

CUADRO 1. Ayuda per cápita y ayuda total recibida, 1999-2003 (dólares USA y millones de dólares USA)

	1999		2000		2001		2002		2003	
	Ayuda per cápita	Ayuda total	Ayuda per cápita	Ayuda total	Ayuda per cápita	Ayuda total	Ayuda per cápita	Ayuda total	Ayuda per cápita	Ayuda total
Argelia	4,6	138,1	6,6	201,1	7,3	223,6	10,5	328,6	7,3	232,4
Egipto	25,2	1.582,4	20,8	1.328,1	19,3	1.256,6	18,7	1.238,5	13,2	893,8
Jordania	91,2	432	113,1	552,5	86	432,5	100,5	519,9	232,5	1.234,3
Libano	45,4	194	46,1	199,7	55,4	242,8	101,9	452,7	50,8	228,3
Marruecos	24	678,8	14,6	419,4	17,8	518,6	16,4	487	17,4	522,8
Mauritania	85,2	218,8	80,1	211,9	98,5	267,6	124	345,3	85,2	242,7
Siria	14,5	228,5	9,8	158,5	9,4	155,3	4,8	81	9,2	160,3
Territorios Palestinos	181,6	516,2	214,9	637,3	280,9	869,5	500,3	1.616,5	288,6	971,6
Túnez	26,7	252,7	23,3	222,7	39	377,7	27,1	264,9	30,9	305,5

Fuente: Datos del Banco Mundial. *World Development Indicators 2004, Development Assistance Committee of the Organization of Economic Cooperation and Development*; y estimaciones de población del Banco Mundial. Extraído de *The Millennium Development Goals in the Arab Region 2005*. United Nations, 2005.

CUADRO 2. Ayuda a la educación y ayuda a la educación básica

	Ayuda a la educación (millones de dólares USA constantes de 2002)						Ayuda a la educación per cápita (US\$)	Ayuda a la educación básica (en millones de dólares USA constantes de 2002)						Ayuda a la educación básica por niño en edad preescolar (US\$)
	1999	2000	2001	2002	2003	Media anual 1999- 2003	Media anual 1999- 2003	1999	2000	2001	2002	2003	Media anual 1999- 2003	Media anual 1999- 2003
Argelia	67,0	64,7	66,5	72,0	96,1	73,3	2,4	0,0	0,0	0,2	0,0	0,3	0,1	0,0
Egipto	94,1	80,8	119,9	97,6	84,5	95,4	1,4	14,8	40,4	23,1	87,7	56,4	44,5	5,1
Jordania	16,8	13,3	44,7	5,3	19,1	19,8	3,8	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,6	1,0
Libano	20,5	23,9	25,3	19,2	27,2	23,2	6,6	1,1	0,0	0,7	0,1	0,4	0,4	1,0
Mauritania	10,8	10,5	10,7	9,4	11,1	10,5	3,8	0,1	1,8	0,2	1,8	0,4	0,8	2,2
Marruecos	124,4	137,2	159,9	168,6	193,3	156,7	5,3	3,5	3,5	3,5	6,7	4,6	4,4	1,1
Territorios Palestinos	38,9	46,7	26,3	35,1	41,4	37,7	11,4	22,5	18,5	7,9	3,7	20,1	14,5	35,6
Siria	16,5	17,3	18,6	12,9	25,4	18,1	1,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,8	0,2	0,0
Túnez	40,4	67,0	48,1	44,2	85,9	57,1	5,9	0,0	0,2	0,2	1,7	0,2	0,5	0,5

Fuente: EFA Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. UNESCO, 2005.

hariana y de Asia Oriental y Pacífico, pero sustancialmente superior al porcentaje que reciben regiones como Asia Meridional y Occidental, o América Latina y el Caribe. Según indica el informe sobre el progreso hacia los ODM en la región árabe¹, uno de los principales problemas que sufre la región árabe en materia de ayuda es que muchos donantes todavía la perciben como una región rica en recursos, una percepción reforzada por la clasificación de muchos países árabes como países de renta media, y por tanto no prioritarios para la Ayuda Oficial al Desarrollo.

Alcanzar los objetivos EPT en 2015 requiere una financiación para la educación adecuada y predecible. Aunque el nivel apropiado de gasto depende de muchos factores, hay un nivel mínimo claro por debajo del cual el gasto gubernamental no puede sino ir en detrimento de la calidad. Por ello, se está realizando un mayor esfuerzo para invertir más en educación. Entre los pocos países que disponen de datos para 2002, la proporción de gasto público en educación del PNB superaba el nivel de referencia recomendado del 6%: Marruecos (6,6%) y Túnez (6,7%), pero otros quedaban muy por debajo, como el caso de Líbano (2,7%).

¹ *The Millennium Development Goals in the Arab Region 2005*. United Nations-ESCWA, Beirut, 2005.

La prioridad que se otorga a la alfabetización es incluso inferior. A pesar de la falta de datos relativos a la financiación de programas de alfabetización para jóvenes y adultos, las pruebas sugieren que el nivel es muy bajo en la mayoría de los países en desarrollo, pues los programas de alfabetización suelen representar en estos países sólo un 1% del total del presupuesto nacional destinado a la educación.

Aún así, unos niveles elevados de gasto nacional en educación no garantizan por sí solos las buenas prácticas y la calidad de la educación. Por ello, cabe tener en cuenta cuestiones como una buena gestión de los recursos o la eficacia de los recursos empleados en el sistema educativo. En este aspecto hay que indicar un sesgo, puesto que en algunos casos el gasto público se distribuye de manera desigual geográficamente o entre grupos según ingresos.

Si alcanzar los objetivos EPT es responsabilidad principal de los gobiernos nacionales, es necesario prestar apoyo, muy especialmente a los países menos desarrollados, que muestran indicadores educativos más precarios, y que por tanto requieren más ayuda externa. El suministro de ayuda para la educación a los países menos desarrollados puede ayudar a los gobiernos a abordar decisiones sobre la reforma del sector que pueden ser políticamente sensibles, siempre y cuando la ayuda sea predecible, a largo plazo y pueda usarse para cubrir los costes fijos. Entre estas decisiones destacan la eliminación de tarifas escolares, las compensaciones o recortes presupuestarios, el aumento de salarios del profesorado o la expansión de la educación secundaria y superior.

Así, tal como indica el último informe sobre EPT, aunque la ayuda a la educación básica en todos los países del mundo se ha duplicado entre 1998 y 2003, todavía sigue siendo inferior al 3% del total de la ayuda. Incluso en un escenario optimista en que

GRÁFICO 1. Ayuda a la educación

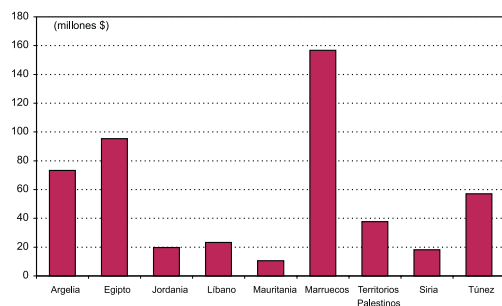
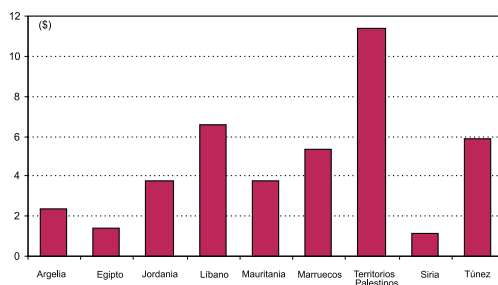


GRÁFICO 2. Ayuda a la educación (per cápita)



la ayuda a la educación básica aumente en 3,3 mil millones de dólares al año (actualmente asciende a 2,1), el total quedará todavía lejos de los 7.000 millones de dólares anuales que se estiman necesarios para lograr la universalización de la educación primaria y la paridad de género. De este modo, se revela la urgencia de aumentar la financiación externa a la educación, teniendo en cuenta las necesidades de alfabetización, y de garantizar que la ayuda se dirige a los países y poblaciones que más la necesitan².

I. EL COMPROMISO DE ESPAÑA CON LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO EN MATERIA DE EDUCACIÓN

Será a lo largo de la década de los noventa cuando en el contexto internacional se produzcan los actuales compromisos en el ámbito de la educación y el desarrollo. En concreto, la cooperación española en materia educativa tiene como marco general de referencia la ley 23/98 de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo, que en su artículo 7 establece como prioridad sectorial «los sectores sociales básicos, con especial incidencia en la salud, saneamiento, educación, obtención de la seguridad alimentaria y formación de recursos humanos (...)».

La **estrategia de la Cooperación española en educación**, que data de 2004, está destinada y concierne a todos los actores de la Cooperación Española, en especial a las administraciones públicas, universidades, centros educativos y organismos de investigación, ONGD, empresas y organizaciones empresariales, así como los sindicatos. Debido a la complejidad de la Cooperación Española y su amplio número de actores, la coordinación, complementariedad y coherencia de las actuaciones se hace especialmente necesaria, al igual que una buena coordinación a nivel internacional.

En cualquier caso, los proyectos que financie la Cooperación Española deben ser coherentes con la política de educación fijada por el Estado receptor. Sólo así podrá asegurarse la sostenibilidad de los proyectos que, si siempre es importante, en el caso de los programas educativos es fundamental dado el carácter prolongado en el tiempo del ciclo educativo³.

² EFA Global Monitoring Report 2006. *Literacy for Life*. UNESCO, 2005.

³ Estrategia de la Cooperación Española en Educación. Ministerio de Asuntos Exteriores. Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica. 2004. <http://www.maec.es/NR/rdonlyres/D582DBA6-826B-4754-BF9C-D588827B7291/0/Estrategiaeducación.pdf>.

LOS ACTORES DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA

La Administración Central del Estado	Ministerio de Asuntos Exteriores
	Ministerio de Educación
	Ministerio de Economía
	Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
	Ministerio de Sanidad y Consumo
	Otros Ministerios
Cooperación descentralizada	Comunidades Autónomas
	Corporaciones Locales
Otros organismos públicos y privados	Universidades
	Sindicatos y organizaciones empresariales
	Empresas
Sociedad civil	ONGD

El **Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008** incluye como fundamento y objetivo final la lucha contra la pobreza a través de unos objetivos estratégicos: el aumento de capacidades institucionales y sociales; el aumento de capacidades humanas, el aumento de capacidades económicas, el aumento de capacidades para la mejora de la sostenibilidad ambiental; el aumento de la libertad y capacidades culturales; el aumento de la autonomía de las mujeres y el aumento de la capacidad de prevención de conflictos y construcción de la paz.

A tal efecto, el Plan Director incorpora la dimensión de educación para el desarrollo y sensibilización de la sociedad española como una parte esencial del trabajo por la erradicación de la pobreza. En este sentido, se entiende la educación para el desarrollo desde una perspectiva amplia que incluye una variedad de campos de acción, claves para el proceso de generar conciencias críticas, para hacer a cada persona responsable y activa a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad —entendida ésta como corresponsabilidad— y participativa. Con esta concepción, los campos de actuación definidos son los siguientes:

- educación formal
- educación no formal
- sensibilización
- relación con medios de comunicación social
- promoción del comercio justo

La Cooperación Española se ha caracterizado por destinar recursos al conjunto del ciclo educativo, incluida la educación superior, desde una concepción de la educación como derecho a aprender a lo largo de toda la vida. La experiencia acumulada recomienda mantener las actuaciones en distintos niveles formativos con una visión de conjunto de la educación que permita ir ampliando las oportunidades educativas de las poblaciones del Sur, favoreciendo el eslabonamiento de las distintas etapas, especialmente en las poblaciones que sufren pobreza y exclusión.

De acuerdo con el Plan Director, la actuación del gobierno español y de los programas de cooperación centrados en la educación se basará en un enfoque prioritario sobre la educación básica a través del fortalecimiento de los sistemas públicos de educación, orientando sus aportaciones hacia el logro de los objetivos establecidos por la comunidad internacional en materia de educación. En este ámbito, la prioridad de la cooperación española será la **educación y formación básica**, entendida en un sentido amplio, de modo que no se incluye solamente la educación primaria, sino que también se tiene en cuenta la educación de la primera infancia, la alfabetización de jóvenes y adultos, la formación ocupacional y la cualificación profesional elemental, y en algunos casos, la educación secundaria. De este modo, se definen las siguientes **líneas estratégicas**:

- mejora del acceso universal a la educación;
- contribución a la finalización efectiva de los estudios: reducción de las tasas de repetición y abandono;
- mejora de la calidad de la educación;
- equidad educativa;
- continuidad y flexibilidad del sistema educativo (oferta de posibilidades educativas a lo largo de toda la vida para la población).

Para ello, el Plan determina unas **actuaciones** prioritarias:

- Fortalecimiento de los sistemas públicos, garantizando la complementariedad de los proyectos educativos financiados con las políticas públicas de educación. Además se fortalecerán los mecanismos que faciliten la participación social en los procesos de definición de las políticas públicas.
- Fortalecimiento de la comunidad escolar, en la que se integran todos los actores del sistema educativo, y apoyo a la inserción de la escuela en el contexto sociocomunitario, favoreciendo su papel como impulsora del desarrollo.
- Apoyo al acceso y finalización de los estudios de educación primaria, con especial atención a las niñas. Este apoyo se efectuará a través de la «Iniciativa de Vía Rápida de la Educación para Todos» (*Fast Track Initiative*) cuando el país se encuentre dentro de los beneficiarios de la misma.

- Capacitación básica de personas jóvenes y adultas, mediante programas de alfabetización y educación básica, observando especialmente la situación de niñas y mujeres (el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos —PAEBA—, desarrollado por la AECl, en estrecha colaboración con las autoridades educativas de varios países iberoamericanos, ha cosechado buenos resultados y puede servir de modelo de referencia para otros países).
- Apoyo a la educación secundaria en aquellos países con índices razonables de finalización de la educación primaria.
- Formación profesional y ocupacional, a través del apoyo de sistemas reglados y mercados regulados de formación profesional, y también mediante programas destinados a la formación para el trabajo de personas jóvenes y adultas excluidas del sistema educativo formal. En ambos casos, se velará por una correcta adaptación de los mismos a las posibilidades del mercado laboral.
- Fortalecimiento institucional, apoyando las iniciativas incluidas en los Planes de Educación de los países del Sur, para la elaboración de normativas de ordenación general del sistema educativo, diseño curricular, apoyo a la mejora de la gestión de sistemas públicos, a los procesos de reforma y, en su caso, descentralización.
- Mejora de la formación y condición del profesorado y del personal educativo de cara a una mejor calidad educativa.
- Introducción de nuevas tecnologías en los sistemas educativos, tecnologías apropiadas adaptadas a las necesidades reales del sistema educativo correspondiente.
- Fortalecimiento de la educación superior.
- Integración del deporte en el ámbito educativo, fomentando la universalización de la práctica deportiva.

El Plan Anual de Cooperación Internacional 2006, aprobado por Consejo de Ministros el 20 de enero de 2006, es especialmente relevante en la medida en que incluye entre sus líneas directrices potenciar las iniciativas de la cooperación española en materia de educación para el desarrollo y la sensibilización social. Si en 2004 se destinó el 1,4% de la AOD bilateral bruta a este tipo de iniciativas, en 2006 recibirán una especial atención por medio de acciones como la introducción de la temática de la cooperación para el desarrollo en la educación formal y el fomento del papel de los medios de comunicación como agentes de sensibilización y educación para el desarrollo.

Hasta ahora, en los países en los que actúa la Cooperación Española, las ONGD ejecutan proyectos que suponen, aproximadamente, un 72% de la AOD destinada a educación básica (datos de 2004). En gran medida, se trata de pequeños proyectos de infraestructura, aunque en el caso de los financiados por AECl, la modalidad de estrategias y programas permite acciones de mayor envergadura.

**Metas incluidas en la directriz VI:
aumentar la cantidad y calidad de las acciones de educación
para el desarrollo y sensibilización social:**

- Meta VI.1:** Sistematizar y valorar las experiencias previas de nuestra cooperación Autonómica y Local en el ámbito de la sensibilización y educación para el desarrollo.
- Meta VI.2:** Mejorar la planificación de las acciones de educación para el desarrollo y sensibilización social y aumentar la coordinación entre los agentes implicados.
- Meta VI.3:** Aumentar la presencia de la SECI en los foros de debate y de toma de decisiones sobre temas relativos a la educación para el desarrollo y la sensibilización social del ámbito internacional.
- Meta VI.4:** Introducir la educación para el desarrollo en el marco de la educación formal.
- Meta VI.5:** En el ámbito de la educación informal, potenciar el papel de los medios de comunicación como agentes claves de sensibilización en la educación para el desarrollo.
- Meta VI.6:** Impulsar las acciones en el campo de la sensibilización sobre los problemas relacionados con el desarrollo.
- Meta VI.7:** Aumentar los recursos destinados a actividades de sensibilización social y educación para el desarrollo.

CUADRO 3. Evolución de la AOD bilateral bruta española y de la AOD en educación en el período 1999-2004 (millones de euros)

Concepto	1999	2000	2001	2002	2003	2004
AOD bilateral bruta	778,46	887,23	1.377,59	1.222,40	1.198,61	1.246,27
AOD en educación	74,15	156,44	155,12	159,12	138,15	100,14
% AOD en educación vs AOD bilateral bruta	9,5	17,6	11,3	13	11,5	8

Fuente: Listado de proyectos SGPE (AECI), años 1999 a 2003, en *La AOD en educación a examen. Un análisis de la cooperación española: 1999-2004*. Entreculturas. Alboán.

II. LA ESTRATEGIA DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA EN EDUCACIÓN PARA EL MAGREB Y ORIENTE MEDIO

Una de las prioridades geográficas de la cooperación española es el mundo árabe mediterráneo. Para definir las actuaciones concretas en esta zona el Plan prevé la elaboración de una Estrategia Regional de la Cooperación Española para los Países del Mediterráneo, con objetivos como el apoyo a las reformas institucionales en el marco del Proceso de Barcelona, la promoción del desarrollo sostenible y desarrollo local, el refuerzo de los vínculos culturales o la incorporación de sociedades civiles a través de sus organizaciones sociales.

PRIORIDADES GEOGRÁFICAS DEL PLAN DIRECTOR DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA 2005-2008 EN EL MEDITERRÁNEO

- Países y áreas prioritarias: Magreb, Oriente Medio y Próximo - Argelia, Marruecos, Mauritania, Túnez, Población Saharai, Territorios Palestinos.
- Países con atención especial: Oriente Medio - Líbano, Siria.
- Países preferentes: Egipto y Jordania.

En este sentido, el PACI-2006 incide en el plan de trabajo adoptado para los próximos cinco años en la Cumbre Euromediterránea de Barcelona de noviembre de 2005. A tal efecto, destaca el compromiso con los ODM en el ámbito educativo, tal como se especifica en el capítulo dedicado a las posibilidades del partenariado euromediterráneo en materia de educación para el desarrollo. Así, en esta línea, en el ámbito de la universalización de la educación primaria, segundo objetivo de desarrollo del milenio, junto con los programas y proyectos de la cooperación bilateral española y las iniciativas canalizadas a través de ONGD, en 2006 se aumentarán las contribuciones españolas a la Iniciativa Vía Rápida de Educación para Todos (EFA-FTI). Para ello, se utilizará el incremento previsto en la dotación presupuestaria de los nuevos instrumentos de la AECE.

Asimismo, tal como se ha indicado anteriormente conforme al Plan Director 2005-2008 para el ámbito educativo, se priorizará la estrategia en educación básica, más allá de la universalización de la primaria, entendiéndola como el conjunto de conocimientos básicos necesarios para el desarrollo de las personas y su desenvolvimiento en la sociedad. Finalmente, cabe señalar también que se prevé un aumento de los recursos destinados a la cooperación universitaria, impulsando además un taller sobre buenas prácticas que contribuya a definir el espacio y mecanismos óptimos de funcionamiento de esta cooperación.

CUADRO 4. Distribución de la AOD bilateral bruta por área geográfica de destino (previsión 2006)

ÁREA GEOGRÁFICA	EUROS
1. Total América Latina	613.581.578
1.1. América Central y Caribe	242.981.405
1.2. América del Sur	277.721.132
1.3. América Latina, no especificado	92.879.041
2. Total Mediterráneo	351.329.832
2.1. Norte de África	148.916.531
2.2. Oriente Medio	201.812.088
2.3. Mediterráneo, no especificado	601.214
3. Total África Subsahariana	445.238.596
4. Total Asia-Pacífico	154.534.371
4.1. Asia Central	31.232.632
4.2. Asia Sur	15.522.897
4.3. Asia Oriental	107.778.842
4.4. Oceanía	0
5. Total Europa	131.487.753
6. (=2.1+3+6.1) Total África	598.189.633
6.1. África, no especificado	4.034.507
7. (=2.2+4.1+4.2+4.3+7.1) Total Asia	361.711.409
7.1. Asia, no especificado	5.364.950
8. PVD, no especificado	484.920.892
Total AOD bilateral bruta (euros)	2.190.492.479

Fuente: PACI-2006.

La región de Magreb y Oriente Medio es, después de Iberoamérica, la principal área de intervención de la cooperación española. Sin embargo, las cifras sobre la distribución de la AOD bilateral bruta por área geográfica parecen contradecir esta afirmación, puesto que el volumen de ayuda destinado al Mediterráneo es inferior al destinado al África Subsahariana u otras regiones. Esto se puede justificar por el hecho, anteriormente mencionado, de que la mayoría de países del área mediterránea están clasificados como países de renta media y, por tanto, no tan susceptibles de recibir AOD como los países clasificados como de renta baja, como es el caso de los países del África Subsahariana.

De forma general, la estrategia propuesta para la región mediterránea se centra especialmente en reducir las diferencias entre hombres y mujeres en el acceso a la educación, especialmente en las primeras fases educativas. Para ello, la estrategia contempla el componente de género en todas las actuaciones que se deban llevar a cabo.

CUADRO 5. Destino por sectores de actuación (2006p) (% de las contribuciones distribuidas previstas en 2006)

Sectores CAD	%					
	Argelia	Marruecos	Mauritania	Territorios Palestinos	Población Saharaui	Túnez
Infraestructuras y servicios sociales	15,6	48,6	29,6	51,9	62,0	19,9
Educación	5,4	18,0	8,6	3,8	25,3	2,0
Salud y salud reproductiva	0,4	9,9	10,0	7,2	21,4	2,7
Agua	0,4	3,5	2,2	3,2	6,3	0,6
Gobierno y sociedad civil	4,6	5,5	4,4	21,4	2,7	0,4
Otras infraestructuras y servicios sociales	4,8	11,8	4,4	16,5	6,2	14,2
Infraestructura y servicios económicos	56,9	14,0	36,7	32,6	19,9	5,8
Sectores productivos	21,4	19,3	16,7	9,8	5,4	26,9
Multisectorial	6,1	18,1	17,0	5,7	12,7	47,4
Protección general del medio ambiente	2,6	3,8	2,6	0,0	0,0	17,3
Mujer y desarrollo	3,5	9,0	0,5	1,6	3,4	9,2
Otras acciones de carácter multisectorial	0,0	5,3	13,9	4,1	9,3	20,9
Total contribuciones distribuibles	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: PACI-2006. Anexo 1. Fichas de los países y territorios prioritarios de la Cooperación Española. Previsiones 2006. http://www.maec.es/NR/rdonlyres/19C397E5-C862-415C-AA6F-7297B1AC5B81/0/PACI2006_anexo1FichasPaís.pdf.

Hasta el momento, el problema del analfabetismo en los países del Magreb ha motivado actuaciones de la Cooperación Española destinadas a la **alfabetización de adultos**, entre las que se puede destacar el Programa de Alfabetización de Adultos mediante Radio ECCA en Mauritania, cofinanciado por la AECl y el Gobierno de Canarias o el Proyecto de Impulso a la Igualdad de la Mujer en Marruecos que, financiado por la Generalitat de Cataluña tiene como objetivo la alfabetización y la formación en otros ámbitos que permitan la mejora de la situación social de las mujeres. En los próximos años, la alfabetización de adultos, con especial atención a las mujeres, será uno de los objetivos prioritarios de la cooperación española en los países del Magreb y los proyectos se vincularán, cuando así se requiera, a medidas de inserción laboral como la realización de talleres de aprendizaje de oficios.

En cuanto a la **educación primaria**, las actuaciones en este sector se destinarán principalmente a Marruecos y Mauritania, para mejorar el acceso, especialmente en el medio rural. Asimismo, debido a la situación de conflicto en los Territorios Palestinos, la cooperación española continuará llevando a cabo proyectos de **construcción y rehabilitación de infraestructuras educativas** como los ya realizados en años anteriores, entre otros, la construcción de la Escuela Patriarcal San Francisco Javier en Beit Jala o la mejora de las Estructuras del Patriarcado Latino financiados por el gobierno de Navarra y la AECl respectivamente.

La **formación profesional** será otra de las áreas de trabajo. En este ámbito, se prevé el apoyo al diseño de planes de formación profesional por parte de los gobiernos, que permitan una buena articulación con el mercado laboral de los países. Además, se llevarán a cabo proyectos de capacitación laboral no reglada destinados a los sectores más desfavorecidos, especialmente mujeres, así como proyectos de formación de formadores. En este sentido, distintas ONGD tienen amplia experiencia en la creación de talleres para la formación en oficios en el Norte de África. Cabe tener en cuenta además, que este ámbito es especialmente interesante para la colaboración con asociaciones y empresas presentes en esta área geográfica.

Finalmente, cabe efectuar algunas observaciones de todo lo anteriormente mencionado. En primer lugar, es necesario resaltar el hecho que, a pesar de ser área prioritaria, el Mediterráneo recibe una menor cantidad de AOD bilateral que otras regiones, y que la estrategia contempla básicamente los problemas que afectan a los países prioritarios, dejando un vacío respecto a la estrategia a seguir en los países con atención especial, como Líbano o Siria, o países preferentes, como Egipto y Jordania.

Asimismo, se desprende que el esfuerzo prioritario se realiza en los ámbitos de la alfabetización, la educación primaria y la formación profesional, dejando a un lado cuestiones fundamentales para muchos de estos países como el apoyo para lograr una educación de calidad —y por tanto aspectos curriculares, de gestión educativa, de estatus y calificación del personal docente, entre otros—, la permanencia escolar y la transición hacia la educación secundaria, que constituye un reto mayor para muchos de los países analizados, o se omite la necesidad de un buen eslabonamiento de las etapas educativas, la importancia de iniciar la educación en los primeros estadios de la infancia, o de garantizar un ciclo de educación básica suficientemente prolongado, obligatorio y gratuito.

Así, pues, para concluir, únicamente recordaremos algunas de las **recomendaciones** en materia de educación, que pueden resultar cruciales para el éxito de las acciones de apoyo a la educación de la cooperación española:

- necesidad de mejorar la coordinación y aunar las prioridades entre los múltiples actores de la cooperación al desarrollo;
- adecuar las acciones a la situación de cada país, de modo que puedan responder a las necesidades específicas de cada uno de ellos;
- apostar por un compromiso hacia todos los niveles educativos básicos;
- priorizar la Educación Básica de Calidad para Todos en función de necesidades regionales y estrategias nacionales internas: la AOD española debería destinarse a garantizar el derecho a una educación básica, gratuita, obligatoria y de calidad para todas las personas, incluyendo los segmentos de población con riesgos de exclusión;
- aumentar y recomponer la AOD en educación;
- articular las diversas acciones en materia de desarrollo, de modo que sean coherentes y complementarias.

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DE ACTUACIONES DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA. PACI-2006
OBJETIVO ESTRATÉGICO: AUMENTAR LAS CAPACIDADES HUMANAS
 Educación

Entidad	Agente	Proyecto/actuación	Línea estratégica del Plan Director	País/área geográfica	Instrumento	ONGD (si procede)
Instituto Cervantes	Min. Asuntos Exteriores y de Cooperación	Formación en idiomas DELE-IC de El Cairo	2.2	Egipto	Coop. técnica autónoma	ND
Instituto de Mayores y Servicios Sociales	Min. Educación y Ciencia	Convenio entre el CSIC y la Academia de Investigación Científica y Tecnológica. Estancias	2.2	Egipto	Coop. técnica	ND
Instituto Cervantes	Min. Asuntos Exteriores y de Cooperación	Servicios e instalaciones educativos y formación	2.2	Jordania	Programa	ND
Sg. Coop. con Países del Mediterráneo y Europa Oriental	Min. Asuntos Exteriores y de Cooperación	Colegio e internado de Kaa Srass (provincia de Chauen) 2.ª parte	2.2	Marruecos	Coop. multi-bilateral FAO	ND
Sg. Personal de Administración	Min. Educación y Ciencia	Cursos de formación para profesores extranjeros de español	2.2	Marruecos	Coop. técnica autónoma	ND
Consejo Superior de Investigaciones Científicas	Min. Educación y Ciencia	Convenio entre el CSIC y el Centre National de Coordination et de Planification de le Recherche Scientifique et Technique (CNCPRST). Proyectos	2.2	Marruecos	Cooperación técnica	ND
Sg. Coop. con Países del Mediterráneo y Europa Oriental	Min. Asuntos Exteriores y de Cooperación	Reforma Formación Profesional	2.2	Marruecos	Prog./Proy.	ND
Sg. Coop. con Países del Mediterráneo y Europa Oriental	Min. Asuntos Exteriores y de Cooperación	Apoyo Programa Alfabetización y Educación No Formal en Fash-Anja	2.2	Marruecos	Prog./Proy.	ND
Sg. Coop. con Países del Mediterráneo y Europa Oriental	Min. Asuntos Exteriores y de Cooperación	Apoyo estrategia alfabetización y educación no formal en las provincias del norte de Marruecos, 2.ª fase	2.2	Marruecos	Prog./Proy.	ND
Gob. de Canarias	CCAA	ECCA: Formación Marruecos	2.2	Marruecos	Programa	ND
Gen. Cataluña	CCAA	Infraestructuras básicas sostenibles y fomento de la capacidad productiva de cuatro comunidades rurales de la comuna de Beni Said Idren	2.2	Marruecos	Proy. entidades sin ánimo de lucro	AMREF-Flying Doctors

Gen. Cataluña	CCAA	Proyecto Cornisa II fase: Plano de dinamización comunitaria y promoción de desarrollo local en las provincias tetuaníes	2.2	Marruecos	Proy. entidades sin ánimo de lucro	Asociación de Serveis Energètics Bàsics Autònoms-SEBA
Gen. Cataluña	CCAA	Programa de Desarrollo Rural Integral en la Región Tetuani	2.2	Marruecos	Proy. entidades sin ánimo de lucro	AEP. Desenvolupament Comunitari en concerca-ción con la Entidad SODEPAU i Entrepobles
Gob. de Cantabria	CCAA	Mejora condiciones socioeducativas, escuelas de Ouled Daoud Centro, El Gra-ma y El Mars, en la comuna rural de Ouled Daoud Zkhanine, provincia de Nador	2.2	Marruecos	Proy. entidades sin ánimo de lucro	Asamblea de Cooperación por la Paz
Instituto Cervantes	Min. Asuntos Exteriores y de Cooperación	Formación en idiomas - IC de Tánger	2.2	Marruecos	Proyecto	ND
Sg. Coop. con Países del Mediterráneo y Europa Oriental	Min. Asuntos Exteriores y de Cooperación	Apoyo al Programa Nacional de Alfabetización	2.2	Mauritania	Cooperación técnica	ND
Gob. de Canarias	CCAA	Fundación ECCA: Curso de Alfabetización en Área Mauritania	2.2	Mauritania	Programa	ND
Sg. Becas, Lectorados e Intercambios	Min. Asuntos Exteriores y de Cooperación	Programa de Formación de Recursos Humanos en el ámbito universitario y académico	2.2	Países en vías de desarrollo, no especificados	Cooperación técnica	ND
Sg. Becas, Lectorados e Intercambios	Min. Asuntos Exteriores y de Cooperación	Programa de Difusión y Apoyo de la Lengua Española en universidades y centros en el exterior	2.2	Países en vías de desarrollo, no especificados	Cooperación técnica	ND
Sg. Programas Europeos. Dg. Coop. Territ. y Alta Inspección	Min. Educación y Ciencia	Curso Internacional de Formación para profesores de Educación Secundaria	2.2	Países en vías de desarrollo, no especificados	Cooperación técnica	ND

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DE ACTUACIONES DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA. PACI-2006

(Continuación)

OBJETIVO ESTRATÉGICO: AUMENTAR LAS CAPACIDADES HUMANAS Educación

Entidad	Agente	Proyecto/actuación	Línea estratégica del Plan Director	País/área geográfica	Instrumento	ONGD (si procede)
Gabinete de la AECI	Min. Asuntos Exteriores y de Cooperación	FTI - Contribución al Fondo Catalizador creado por el Banco Mundial al amparo de la iniciativa FTI	2.2	Países en vías de desarrollo, no especificados	Nuevos instrumentos	ND
Ente Público de Radiotelevisión Española	Otras entidades públicas	Programas de carácter educativo-divulgativo	2.2	Países en vías de desarrollo, no especificados	Programa	ND
Junta de Castilla y León	CCAA	Construcción y equipamiento de una escuela en los campamentos de refugiados saharauis en Tinduf	2.2	Población Saharaui	Proy. entidades sin ánimo de lucro	Amigos Pueblo Saharaui Castilla y León
Gen. Cataluña	CCAA	Rehabilitación de la escuela elemental «CID» de Deir ElBalah	2.2	Territorios Palestinos	Convenio	ND
Sg. Coop. con Países del Mediterráneo y Europa Oriental	Min. Asuntos Exteriores y de Cooperación	Construcción de una escuela en Gaza (Programa de infraestructuras educativas TTPP)	2.2	Territorios Palestinos	Prog./Proy.	ND
Gob. de Navarra	CCAA	Escuela patriarcal «Al-Ahliyah» en Ramallah	2.2	Territorios Palestinos	Proy. entidades sin ánimo de lucro	F. Obra Social O. Santo Sepulcro Jerusalén

Fuente: PACI-2006. Matriz de Planificación.

<http://www.maec.es/NR/rdonlyres/DCC131D3-874D-465D-A3B2-E783261E09D8/0/PACI2006Anexo2Matrizdeplanificación1.xls>.

3. ACCESO UNIVERSAL Y EQUITATIVO A LA EDUCACIÓN BÁSICA

I. EDUCACIÓN INICIAL

La Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce en su artículo 25(2) que la infancia tiene derecho a una atención y asistencia especial, necesaria para su crecimiento y bienestar. Lo confirma la Convención sobre Derechos del Niño de 1989, que aborda el amplio espectro de derechos humanos requeridos para que el menor alcance todo su potencial, por lo que hace un llamamiento a la mejora de la situación global de los niños, con especial atención a la educación y desarrollo en condiciones de paz y seguridad.

En los albores de su fundación en los años cincuenta y sesenta, la UNESCO apoyó los programas destinados a la primera infancia de la Organización Mundial para la Educación de la Temprana Infancia (OMEP), una organización internacional no gubernamental que se centra en niños de entre 0 y 8 años. A medida que los esfuerzos internacionales empezaron a centrarse en la promoción del derecho infantil a la educación, ya a principios de 1970, la UNESCO empezó a implicarse directamente en el ámbito de la educación de la temprana infancia, especialmente la educación preescolar y paterna.

Hacia 1979, se empezó a considerar los programas destinados a la temprana infancia como una cuestión más allá del alcance de la educación formal. Así, se insistió en la necesidad de establecer un enfoque integral para afrontar la cuestión desde el punto de partida de impulsar un entorno que facilite el aprendizaje y la capacidad de expresión del niño. Esto fue lo que llevó a la *Consulta Internacional sobre Educación para la Primera Infancia y las Necesidades Educativas Especiales*, apoyada por la UNESCO, a acuñar el término «Atención y Educación de la Primera Infancia» para describir las actividades para niños preescolares. Posteriormente, se creó en el seno de la UNESCO una sección destinada a la Temprana Infancia incluida en la División de Educación Básica, con la misión de velar y promover el desarrollo de los niños y garantizar una transición suave del hogar a los servicios de temprana infancia y posteriormente a la escuela primaria. De este modo, el Programa de Desarrollo Regional de la UNESCO para la Educación Inicial está destinado a asistir a los países árabes para que esta etapa educativa sea accesible y disponible especialmente entre los grupos más desfavorecidos, a fin de promover la igualdad en la educación preescolar.

Tanto la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, realizada en Jomtien en 1990, como el *Plan de Acción de Dakar* del año 2000, acentúan la importancia de la atención y educación de la primera infancia, o de la «idoneidad para el desarrollo de las experiencias de educación temprana en niños pequeños». La Declaración de Jomtien afirma que el aprendizaje empieza desde el nacimiento y confirma que la

atención y educación de la primera infancia es un componente esencial de la educación básica. El Marco de Acción de Dakar, por su parte, reafirma su importancia e incluye el desarrollo de la Atención y Educación de la Temprana Infancia como uno de sus seis objetivos: «*Extender y mejorar una atención y educación integral de la temprana infancia, especialmente destinada a los niños más vulnerables y desfavorecidos*». Por su parte, la Conferencia Árabe sobre Educación, celebrada en El Cairo en enero de 2000, recoge estos principios e insiste en la importancia de la atención y educación de la temprana infancia, de modo que la identifica como un área prioritaria donde emplear mayores esfuerzos.

La educación inicial es, en definitiva, una parte integral de la educación básica y representa un primer paso esencial para lograr los objetivos de Educación para Todos. Iniciarse a una temprana edad en el proceso educativo es fundamental para el desarrollo del menor, puesto que su futura personalidad estará determinada en gran medida por la capacidad de aprendizaje y la orientación en valores en sus primeros cinco años. Recibir educación a esta edad fomenta la preparación del menor para la escuela e influye positivamente en sus resultados escolares y académicos posteriores, ya que contribuye a sentar unas bases para el aprendizaje efectivo en todas las etapas educativas. La educación de los niños desde su más tierna infancia es además, en el caso de hijos de hogares pobres, una oportunidad única para romper el ciclo de la pobreza.

Asimismo, la importancia de los primeros años de la infancia en la configuración del cerebro humano, mucho más flexible y susceptible a su entorno que el de niños mayores, y en la formación de sus facultades subraya la necesidad de concentrarse en la educación inicial. La capacidad del niño para aprender dependerá en gran medida de la edad en la cual ingresa en la educación preescolar, el número de años que pasa en este nivel y la calidad de la enseñanza que recibe. Por ello, desarrollar ciertas aptitudes y mejorar las habilidades intelectuales del niño requiere una clara atención a los métodos pedagógicos que se adoptan en el entorno familiar y en los centros de educación preescolar. Aunque todavía persiste una cierta división entre atención y educación infantil, van ganando terreno las visiones que tienden a integrar el cuidado, el desarrollo y el aprendizaje del menor en un mismo enfoque.

1.1. La educación inicial en los países del Mediterráneo Sur

Durante las tres últimas décadas, los países árabes han mostrado su compromiso en mejorar la vida de los niños situándolos cada vez más en el centro de sus iniciativas de desarrollo. Se han registrado progresos importantes en la reducción de la mortali-

La importancia de la educación en el pensamiento musulmán: las ideas de Avicena e Ibn Jaldún

Tanto el filósofo-científico Avicena (Ibn Sina), como el historiador y filósofo Ibn Jaldún prestaron especial atención a la importancia de la educación en la formación del ser humano. Ibn Jaldún nos dice que en su nacimiento el ser humano está desprovisto de todo saber; no es más que una «materia prima», que «va tomando forma a medida que adquiere saber». Por esencia ignorante, el ser humano se realiza en tanto que humano mediante el saber, y la enseñanza de las ciencias deriva de una doble necesidad: de un lado su dominio requiere un largo aprendizaje que sólo se puede realizar mediante la ayuda de maestros; y del otro su desarrollo exige que las ciencias se transmitan a otro. De este modo Ibn Jaldún desarrolla su visión sobre la educación, recogida en su obra *Al Muqaddimah (Introducción a la historia universal)*, que incluye tanto cuestiones relativas a las disciplinas como a los métodos de enseñanza.

Avicena, por su parte, incluye en su obra *Al Qanun (El Canon)*, las actividades educativas que considera fundamentales en la etapa de los tres a los cinco años, y que consisten en el desarrollo psicomotor y en la educación moral y afectiva. Los únicos programas concretos que menciona se refieren a la educación física y a la música. Avicena presta mucha atención al juego y al ejercicio físico, tanto en la educación inicial como en toda la educación básica, ya que contribuyen a la educación del niño y a su desarrollo físico y motor. Mediante el juego deportivo y las actividades físicas, el niño adquiere las habilidades morales y mentales. Por otra parte, la educación musical agudiza y afina sus sentidos y eleva su espíritu, pues evoca los sentimientos de placer, bondad, pureza y elevación que la música inspira al niño, y además educa su oído.

Fuente: Ibn Sina, *Al Qanun* y Ibn Jaldún *Al Muqaddimah*. Extraído de Mohamed Bamhamed. *Le préscolaire: bilan et perspectives*, rapport thématique de «50 ans de Développement Humain. Perspectives 2025. L'avenir se construit et le meilleur est possible». Royaume du Maroc. 2006.

dad infantil, en la mejora de la salud infantil y en el incremento de los niveles de alfabetización, y la mayoría de gobiernos árabes han adoptado políticas favorables al cuidado y desarrollo del niño, en parte como resultado de una creciente concienciación sobre los problemas demográficos, socioeconómicos y de supervivencia infantil que existen en la región. Como muestra de ello, la mayoría de líderes árabes dieron su apoyo a la Cumbre Mundial de la Infancia de 1990 y todos los países objeto de este estudio han ratificado la Convención de los Derechos del Niño.

El sustrato tradicional, además, contribuye al progreso infantil. El Islam enfatiza el valor de los niños, e insiste en la importancia que se les debe otorgar, tanto a niños como a sus madres. El hecho de que el Islam apele a la educación desde los primeros hasta los últimos años de vida hace que exista una elevada demanda de escolarización en los países árabes, atendiendo además a la idea de que el futuro del Islam puede depender en gran medida de la preparación física, educativa y tecnológica del menor.

1.2. Ordenación de la etapa

El número de instituciones y programas educativos y de atención a la primera infancia varía considerablemente entre países árabes, debido en gran parte a si están consideradas como una responsabilidad gubernamental o no. Los países objeto de este estudio no cuentan con una reglamentación obligatoria con respecto a la educación y atención a la temprana infancia, y hasta hace muy poco tiempo no se atribuía la importancia merecida a esta etapa educativa, por lo que en muchos casos estos servicios son proveídos por la comunidad en respuesta a sus propias necesidades. Sin embargo, hay que tener en cuenta las estructuras tradicionales de atención a la infancia, que también asumen ciertas competencias en la formación del menor.

Las instituciones que en los países árabes se dedican a la atención y educación de la temprana infancia son de naturaleza muy diversa y dependen en cada caso de organismos y entidades distintas, así como la franja de edad que cubren. De este modo, **Argelia** contempla la educación preescolar en la franja de edad de 4 a 6 años, no obligatoria, gratuita, y dispensada en lengua árabe. Cuenta con clases preparatorias (para el ingreso en la escolarización obligatoria), dependientes del Ministerio de Educación, escuelas preescolares religiosas (*kuttab* y escuelas coránicas modernas), jardines de infancia privados e instituciones preescolares municipales, que dependen del Ministerio del Interior y muy especialmente de las colectividades locales. Los decretos de 1992 y de 2004 han permitido la emergencia de un sector privado en el ámbito de la enseñanza preparatoria.

Jordania contempla esta franja de 4-5 años en la educación inicial, no obligatoria, y principalmente los establecimientos de enseñanza preescolar, jardines de infancia, están gestionados por el sector privado y las ONG.

En **Marruecos**, la etapa preescolar contempla esta misma franja de edad, pero presenta una gran variedad de instituciones dedicadas. Dentro del sector religioso, exis-

ATFAL (Niños) Marruecos

Este proyecto, que se saldó con gran éxito, se llevó a cabo en Marruecos hace algunos años, consistía en establecer una colaboración entre el sistema ya existente de escuelas tradicionales, el gobierno y las universidades. Marruecos es un terreno muy interesante para este tipo de colaboración, ya que la presencia de las *kuttab* (escuelas tradicionales) es muy importante en este país. Además, los programas curriculares suelen ser muy antiguos e inadecuados, conjugados con un personal docente que no está debidamente preparado y con clases a menudo saturadas. El proyecto se propuso llevar a cabo una estrategia de renovación e innovación de este sistema, involucrando a las familias y a las comunidades, según un enfoque *bottom-up* (ascendente). De este modo, se empezó con una fase de discusión sobre temas educativos, como educación sanitaria, el juego como método educativo, el papel de los padres en la corresponsabilidad en la educación, etc. Profesionales expertos identificaron, tras estas discusiones con maestros y familias, las necesidades básicas y los déficit del sistema, para luego transmitir un informe a determinadas universidades marroquíes que se encargaron de desarrollar nuevos currículos para las escuelas. El proceso, que sin lugar a dudas fue largo y complejo, pudo llegar a buen puerto gracias a la implicación del gobierno, que se comprometió facilitando su desarrollo y participó activamente en todas sus fases.

Fuente: <http://www.mawared.org/english/files/17.pdf>.

ten las *kuttab* tradicionales, gestionadas por el Ministerio de Habús y Asuntos Islámicos, y las *kuttab* modernas, que dependen del Ministerio de Educación Nacional y Juventud. Por otra parte, está el sector de jardines de infancia, que pueden ser privados o públicos y semipúblicos, y pueden depender de la Dirección de la Cooperación y Promoción de la Enseñanza Privada, de la Secretaría de Estado para la Juventud, de la Cooperación Nacional como también de obras sociales. Finalmente, el sector de la cooperación provee de las llamadas «escuelas maternas», gestionadas habitualmente por embajadas y servicios consulares.

En **Egipto**, la educación de la primera infancia se desarrolla hasta los seis años, cuando empieza el ciclo educativo obligatorio, y recae bajo la responsabilidad del Ministerio de Salud y Asuntos Sociales, de 0 a 4 años, y del Ministerio de Educación de los 4 a los 5 años. Sin embargo, ya en 1989 se estableció el Consejo Nacional para la Infancia y la Maternidad, un organismo independiente que sin embargo está enca-

bezado por el primer ministro. Sus miembros incluyen ministros de educación, salud, asuntos sociales y otros ministerios y organismos nacionales implicados, a fin de preparar planes para los niños y las madres como componentes del Plan Nacional de Desarrollo. Los jardines de infancia cubren la franja de edad de 4-6 años, y las guarderías están destinadas a niños de entre tres meses y cinco años¹.

La situación preescolar en los **Territorios Palestinos**, donde la etapa cubre la franja de edad de 4 y 5 años, destaca por el hecho de que muchas de las instituciones son privadas (la mitad de los jardines de infancia) o dependen del Ministerio de Asuntos Sociales y del Ministerio de Educación, a falta de un marco legal que regule la atención y educación en la temprana infancia. También es destacable la labor de agencias internacionales y ONG en el terreno que pueden actuar en este ámbito proveyendo instalaciones o materiales, etc.

PROYECTO «MUMS», Banda de Gaza

Este es un proyecto que lleva más de veinte años en marcha y que implica a varias organizaciones palestinas de los Territorios. Sus objetivos son:

- Asistir y 'entretener' educando a niños de 3-4 años que no pueden asistir a centros preescolares (por motivos económicos o, sobre todo, a causa de las dificultades de movilidad en estas zonas);
- Ayudar a las madres a comprender mejor las necesidades y las exigencias de desarrollo de la personalidad de sus hijos.

La iniciativa consiste en que dos coordinadores de proyecto, que a su vez son profesionales de la educación, se encargan de formar a grupos de madres en unas visitas periódicas a los campos de refugiados (3 veces por semana). Además, se proporciona material, como libros o juegos, producido a un coste bajo en los mismos Territorios, que sirve para ayudar a las madres en la importante tarea de criar y educar a sus hijos.

Fuente: <http://www.mawared.org/english/files/17.pdf>.

¹ *Early Childhood Care and Education in E-9 Countries: Status and Outlook*. Section for Early Childhood and Inclusive Education. Division of Basic Education, Education Sector. UNESCO, París, 2003.

En **Túnez**, en cambio, la edad contemplada es de 3 a 6 años, siendo el último año, de 5 a 6 años, un curso destinado a socializar a los pequeños y prepararles para la enseñanza escolar. La educación preescolar se reparte en tres estructuras principales: los jardines de infancia, instituciones socioeducativas que dependen de la tutela del Ministerio de la Mujer, la Familia y la Infancia y pertenecen bien al sector privado, o semiestatal (colectividades locales), o a asociaciones especializadas; las *kuttab*, que acogen niños de 3 a 5 años y se dedican al aprendizaje del Corán, la escritura, la lectura y el cálculo, en dependencia del Ministerio de Asuntos Religiosos; y el año preparatorio, integrando en la educación de base, aunque sin ser un curso obligatorio. Supervisado por el Ministerio de Educación y Formación, se desarrolla en las escuelas primarias públicas o en instituciones privadas o semipúblicas. En el caso de los niños con discapacidades en esta franja de edad de 3 a 6 años, éstos son acogidos en jardines de infancia dependientes de las colectividades locales o del sector privado².

En el caso de **Líbano**, que también contempla la educación inicial no obligatoria entre 3 y 6 años, la institución responsable es el Ministerio de Educación, encargado de la formación de educadores y de la apertura de clases piloto en diversas escuelas públicas. El Consejo Superior de la Infancia, presidido por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, incluye representantes de distintos ministerios y del sector comunitario (responsable sobre todo de niños con necesidades específicas), y los jardines de infancia dependen del Ministerio de Asuntos Sociales. **Siria** incluye en la educación infantil esta misma franja de edad, y el desarrollo de la actividad tiene lugar mayoritariamente en instituciones privadas supervisadas por el gobierno, aunque existen algunos jardines de infancia públicos, especialmente para hijos de funcionarios estatales.

Finalmente, siendo la franja de edad incluida la de 3-5 años, **Mauritania** sitúa bajo el Ministerio de Educación Nacional las distintas etapas educativas y coordina todas las actividades relativas a Educación para Todos, en concertación con otros departamentos ministeriales e instituciones internacionales.

De este modo, la educación infantil en los países árabes se desarrolla en jardines de infancia, generalmente con una escolarización a tiempo parcial y con un énfasis situado en el desarrollo cognitivo y la preparación para la escolarización obligatoria, así como en instituciones de cuidado durante el día, que ofrecen servicio para bebés y niños hasta los seis años. Estos centros son promovidos por empresas privadas, organizaciones no lucrativas de la comunidad y eventualmente por empleados.

² *Rapport National sur le Développement de l'Éducation 2000-2004*. Ministère de l'Éducation et de la Formation. République Tunisienne, julio de 2004.

Las *kuttab*, una tradición histórica

La *kuttab* es un tipo de escuela destinada a niños entre 4 y 10 años que la sociedad musulmana desarrolló en la península árabe en los primeros siglos del Islam. El modelo se expandió durante la época de los Omeyyas y siguió extendiéndose durante la era Abbasí. Su estructura y métodos de enseñanza parecen haberse prestado en buena medida de la escuela primaria bizantina, pero su currículo era puramente islámico y árabe. Las *kuttab* fueron un agente importante para la socialización de distintos grupos étnicos musulmanes en la fe y el modo de vida islámico. Sirvió como vehículo para transmitir los valores de la sociedad islámica de generación en generación. Con unos objetivos y métodos claramente definidos, proporcionó una base educativa común para una variedad heterogénea de grupos étnicos que formaba la civilización musulmana en todo el mundo. Hasta la penetración de los modelos occidentales en las sociedades islámicas durante el siglo XIX, las *kuttab* eran el único vehículo de instrucción pública para los niños musulmanes.

Esta institución de educación básica era fundamentalmente religiosa, y a menudo situada junto a una mezquita, aunque el aula podía instalarse en cualquier espacio disponible. Las *kuttab* que se tenían que construir se erigían normalmente con el apoyo de filántropos o de un *Waqf* (fundación caritativa que ayuda a los huérfanos). Puesto que originalmente estaban vinculadas a la noción de buena voluntad, las *kuttab* solían ser el destino de grandes segmentos de población pobres y desprovistos de cualquier tipo de poder. Las clases acomodadas, en cambio, solían preferir confiar a sus hijos al cuidado de tutores privados. La asistencia a la *kuttab* no era obligatoria y los niños solían matricularse a la edad de cuatro años durante cuatro o cinco años. En todo el mundo musulmán, el Corán era la principal, sino la única, materia que se enseñaba y la lengua que se enseñaba era el árabe, fuera cual fuera la lengua materna de los alumnos. En algunos países, la influencia de los escritos de Ibn Jaldún hizo que se añadieran otras disciplinas, como gramática, poesía, caligrafía o matemáticas, y en aquellos en que sólo se siguió enseñando el Corán, el bajo nivel de dominio de la lengua árabe reflejaba la pobreza de la enseñanza, según afirmaba Ibn Jaldún. A pesar de ello, el dominio del árabe no era el primer objetivo de la memorización a una edad temprana, sino que se trataba de formar la personalidad musulmana. Ibn Jaldún sostiene que este sistema se aprovechó de la sumisión del niño para enseñarle lo que únicamente podrían entender de mayores. «Sólo los niños son capaces de aprender un texto que no comprenden ahora y que comprenderán luego», escribió.

Fuente: Khadija Bouzoubaâ, «An Innovation in Morocco's Koranic Pre-schools». Working Papers nº 23, en *Early Childhood Development*. Bernard Van Leer Foundation. Mayo de 1998. La Haya.

En muchos casos tienen una naturaleza de guardería, y prestan poca atención a la estimulación y educación del niño. En el caso de las ONG que desempeñan tareas dedicadas a la infancia, éstas van en paralelo a otras actividades dirigidas, especialmente, a las madres, como por ejemplo alfabetización, orientación e inserción profesional, educación cívica y electoral, etc. Uno de los factores de incentivo para que las madres asistan a este tipo de actividades de formación es que cuenten con algún recurso destinado al cuidado de los niños mientras ellas asisten a las clases.

Asimismo, persiste una red amplia de escuelas religiosas (*kuttab*) organizadas según una estructura muy tradicional, y que siguen ofreciendo un currículo inapropiado que no consigue satisfacer las necesidades del niño. Normalmente suelen ser clases muy numerosas, donde los profesores o bien carecen de formación o de concienciación de la importancia de la labor que desempeñan.

De este modo, en el contexto concreto de los países árabes es bastante frecuente, en el caso de entornos familiares que padecen privaciones económicas, enviar a los hijos pequeños a las escuelas de las mezquitas, de muy bajo o ningún coste, y donde se tiene cuidado de ellos y se les enseña a escribir, leer y religión. Las familias que ni siquiera pueden permitirse esta alternativa de bajo coste confían a sus pequeños al cuidado de algún miembro de la familia, a menudo el hermano mayor, que probablemente tampoco habrá recibido educación.

Tanto si la educación inicial se desarrolla en entornos formales como no formales, representa una inversión que proporciona a largo plazo beneficios económicos y sociales a toda la comunidad. Por otra parte, con la incorporación de la mujer al mercado laboral las necesidades familiares cambian, y requieren la búsqueda de alternativas flexibles, de bajo coste, que permitan responder a los nuevos parámetros familiares. No obstante, puesto que a menudo estas actividades educativas se desarrollan de manera informal, resulta difícil ofrecer un análisis exhaustivo de la situación en cada uno de los países.

1.3. Cobertura

La mayoría de países árabes muestran un aumento en las tasas brutas de matriculación en educación inicial. Entre 1985 y 1995, estos países consiguieron aumentar el número de niños matriculados en educación inicial, aunque el desarrollo difiere considerablemente de país a país. Por ejemplo, en 1995 la tasa bruta de matriculación en preescolar era del 8% en Egipto, 74% en Líbano o 63% en Marruecos. Sin embargo, de forma general, las tasas brutas de matriculación en programas de educación ini-

CUADRO 1. Atención y educación de la primera infancia (AEPI)

	Tasa bruta de escolarización (TBE) en la educación preprimaria (%)								
	Grupo de edad	1998/1999				2002/2003			
		2002/2003	Total	Niños	Niñas	IPS (N/V)	Total	Niños	Niñas	IPS (N/V)
Argelia	4-5	2,5	2,5	2,5	1,01	3,8	3,8	3,8	0,99
Egipto	4-5	10,1	10,4	9,8	0,95	13,7	14,1	13,3	0,95
Jordania	4-5	28,6	29,9	27,2	0,91	30,4	31,5	29,2	0,93
Líbano	3-5	66	66,9	65	0,97	74,8	75,4	74,1	0,98
Mauritania	3-5	ND	ND	ND	ND	1,9	ND	ND	ND
Marruecos	4-5	64,3	83,9	44	0,52	56,1	69,1	42,5	0,62
Territorios Palestinos	4-5	39,9	40,6	39,1	0,97	27,4	27,9	26,8	0,96
Siria	3-5	8,4	8,8	7,9	0,9	10,5	10,9	10,2	0,94
Túnez	3-5	13,5	13,9	13,2	0,95	21,6*	21,7*	21,5*	0,99*

* Estimaciones UIS.

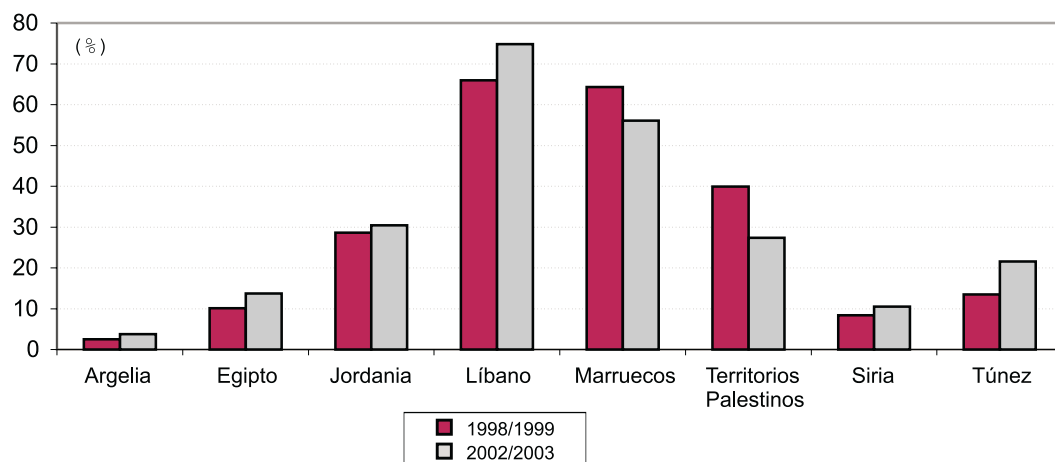
Fuente: Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. Unesco, 2005.

cial alcanzaron el 15% como medida de la región árabe en el año 2000. Este porcentaje regional es todavía muy bajo teniendo en cuenta la importancia renovada que se atribuye a la educación inicial.

Las últimas estadísticas disponibles (2002-2003), muestran que las disparidades entre países son enormes y siguen las tendencias que apuntaban en los porcentajes correspondientes a años anteriores. Así, la tasa bruta de matriculación en la educación preprimaria era en países con mejores resultados, como Líbano del 74,8%, o en menor proporción del 56,1% en Marruecos y el 30,4% en Jordania. En un segundo grupo podríamos englobar a situaciones similares de los Territorios Palestinos (27,4%) y en Túnez (21,6% según estimaciones de la UNESCO). Finalmente, el bloque de los más rezagados en la escolarización en educación inicial estaría formado por Egipto (13,7%), Siria (10,5%), Argelia con un contundente 3,8%, y Mauritania con un 1,9%.

En cuanto a las **tendencias de crecimiento**, el país que ha registrado un mayor progreso (14,8 puntos porcentuales) es Líbano, que ya era en 1998/99 el mejor situado, seguido de Túnez con un incremento de 8,1 puntos porcentuales, estando el resto de países bastante alejados de este ritmo de incremento. En comparación con los valores registrados anteriormente, cabe señalar que sólo en dos casos la situación ha ido en retroceso, en Marruecos (un 56,1% en 2002/2003 frente al 64,3% en

GRÁFICO 1. Tasa bruta de escolarización en la educación preprimaria



1998/1999) y en los Territorios Palestinos (un 27,4% en 2002/2003, frente a un 39,9% en 1998/1999). Esto puede reflejar tanto las tendencias demográficas, y por tanto un crecimiento del segmento de población a cubrir por esta etapa educativa, o bien la emergencia de otros factores contextuales que hayan dificultado el acceso a la escolarización inicial. En el caso de los Territorios Palestinos, parece lógico suponer que el estallido de la segunda Intifada ha repercutido negativamente en la vida cotidiana de los pequeños, y muy particularmente en su capacidad de acceder a los centros educativos. En el caso de Marruecos, la recesión puede explicarse también por el vacío jurídico y normativo, una proliferación de los organismos de tutela, poca capacidad de atracción o ausencia de una cultura de la infancia. Además, las dificultades económicas pueden haber repercutido en el cierre de diversas instituciones, especialmente en el medio rural o periurbano, que ya constataban una débil cobertura y deficiencias considerables en materia de calidad.

Sin embargo, de forma general en todos los países objeto de este estudio, el acceso a los servicios y programas de educación infantil es desigual, pues se encuentran concentrados principalmente en áreas urbanas grandes, de modo que las poblaciones rurales quedan desprovistas de acceso. La fractura rural/urbana es uno de los principales problemas en el ámbito de la atención y educación de niños de todas las edades en la región. Cabe señalar que el suministro de educación y atención infantil está limitada en todos los países por la ubicación (urbana o rural), la falta de recursos y fondos, o de personal insuficientemente formado. En este sentido, por ejemplo, teniendo en cuenta que los organismos que suelen proveer servicios para la AEPI son

2000-2009, década de la educación y la formación en Marruecos. Especial atención a la educación infantil

En el marco de esta iniciativa, Marruecos ha apelado al Estado a proporcionar educación y la atención y apoyo necesarios, en todos los niveles, por lo que el plan previsto ha establecido como objetivos:

- En septiembre de 2002 todos los niños de 6 años o más deberían haber sido matriculados en la escuela más próxima.
- En septiembre de 2004, los niños que tengan la edad correspondiente deberían estar matriculados en el primer curso del jardín de infancia.
- En 2005, el 80% de los niños matriculados en el jardín de infancia deberían seguir la escuela hasta completar la educación básica.

Como resultado de la iniciativa, la tasa de matriculación de niños de 6 años aumentó del 37% en 1997-1998, al 91% en 2001-2002, y en el caso de los niños de entre 6 y 11 años, la tasa de matriculación pasó del 69% al 90% durante el mismo período.

Fuente: «Aperçu sur le système éducatif marocain». Préparé et diffusé à l'occasion de la 47ème session de la Conférence Internationale de l'Education. 8-11 de septembre de 2004. Ginebra. Ministère de l'Education Nationale. Royaume du Maroc. 2004.

en muchos casos organizaciones no gubernamentales o entidades privadas, y éstas suelen tener mayor concentración en las áreas urbanas, por lo que las zonas rurales tienden siempre a quedar más desprovistas de este tipo de servicios.

Otros factores que juegan un papel importante en la limitación al acceso es la falta de legislación de educación obligatoria de esta etapa, el declive en la calidad del material y del estatus social del profesorado, así como la persistencia de hábitos y tradiciones que limitan la educación, especialmente en el caso de las niñas. En este sentido, por ejemplo, es relevante que en la mayoría de países el índice de paridad de sexos en la educación inicial no desvele diferencias notables entre niños y niñas, salvo en el caso de Marruecos donde, aunque progresa hacia una mayor paridad, es todavía muy elevada la diferencia entre el número de niños o de niñas escolarizados en la etapa inicial (en 2002/2003 era el 69,1% de los niños frente al 42,5% de niñas).

Los gobiernos de la región se han centrado de forma general en la matriculación, en establecer estándares y currículos educativos, así como en actividades de supervisión y de formación de profesorado. Algunos gobiernos árabes han introducido me-

Los principales logros y retos de la educación inicial en Egipto

1. Extensión de jardines de infancia: En los últimos años se ha logrado un incremento de las inscripciones en jardines de infancia, y se prevé que éstas asciendan en el año 2010 al 65%.
2. Extensión de los programas de jardines de infancia: incorporación de laboratorios y nuevas tecnologías; suministro de mobiliario adecuado para la edad en las nuevas escuelas; reforzar las actividades para desarrollar el sentimiento de los niños de pertenencia y confianza en sí mismos: formación de profesorado femenino para diseñar y producir ayudas educativas en beneficio del menor.
3. Preparar y formar profesorado para los jardines de infancia: una revista educativa para los niños preescolares; evaluación continua para mejorar el rendimiento y resultados; posibilidad del profesorado de viajar al extranjero, Inglaterra e Irlanda, a fin de beneficiarse de la experiencia internacional.
4. Proporcionar educación paterna para su participación en la comunicación entre familia y centro escolar, familiarizar a los padres con los métodos de enseñanza.
5. Prestar una especial atención a los niños con talento: definición e identificación de niños con talentos especiales; debate sobre su cuidado mediante la cooperación con diversas organizaciones; uso de tarjetas de observación en los centros para detectar a los posibles niños con talentos especiales.
6. Partenariados internacionales: El Ministerio ha participado en muchos proyectos internacionales en el ámbito de la educación inicial, como el proyecto de desarrollo integral de la infancia, que pretende desarrollar al pequeño desde el nacimiento hasta la edad de seis años en el ámbito de la lingüística, el aprendizaje y las habilidades de autoasistencia; Habilidades de Mejora de la Infancia, proyecto dirigido en cooperación con el Banco Mundial y la Agencia de Desarrollo Internacional Canadiense.

Fuente: Qatr an-Nada, «Early Childhood: Capacity Building Arab Expertise, the Role of Indicators». A special issue on capacity building, n.º 8, verano. *Arab Resource Collective*. Beirut, 2005.

didadas más progresistas, como revisar la legislación para garantizar de forma más efectiva la calidad de los servicios y programas, establecer centros donde los niños puedan estudiar sin coste ninguno, o mejorar la coordinación de todas las partes implicadas en el sector preescolar. Por su parte, el objetivo de la Oficina Regional de la UNESCO para la Educación en los Países Árabes es mejorar las políticas que conducen a un mejor acceso a la educación inicial en los países árabes, así como la mejora de la calidad de las prácticas en este estadio educativo.

Es precisamente en este ámbito donde quedan muchos esfuerzos por realizar, puesto que la calidad educativa de muchos centros, instituciones y jardines de infancia no cumple con los requisitos para avanzar y desarrollar las habilidades necesarias para socializar e impulsar una generación creativa e innovadora. En muchos casos, estos centros de educación inicial se concentran especialmente en enseñar a los niños a leer y escribir, sin prestar suficiente atención a su crecimiento integral, y donde la repetición y memorización es una técnica coherente con la tradición oral de la cultura árabe.

1.4. Retos

De forma general, la situación de esta etapa en la región muestra desigualdades importantes entre países, algunas situaciones de retroceso en las tasas de matriculación en los últimos años, así como la persistencia de disparidades en el acceso, por motivos geográficos o de género, este último más acentuado en el caso, por ejemplo, de Marruecos. Asimismo, se constata un marco legislativo débil y un modo de gestión dispar entre países, con multiplicidad de centros de naturaleza muy diversa, entre los que destacan los centros religiosos, además de una falta de obligatoriedad de la etapa de educación inicial. La mayoría de informes sobre la materia y los programas de mejora de la educación inicial incorporan los aspectos siguientes:

- *Extensión de la educación a los primeros estadios de la infancia y de la cobertura*

Se aconseja ampliar la educación a los primeros estadios de la infancia y dentro también de los hogares árabes. Esto implica extender los sistemas educativos para centrarse en cultivar los talentos durante los primeros años de vida. Así, pues, es crucial garantizar que los sistemas educativos no son de «mano dura» y no ponen obstáculos adicionales al crecimiento del talento humano en este estadio crítico, puesto que el desarrollo del menor depende en gran medida del estímulo emocional e intelectual que recibe. A tal efecto, debería recurrirse a las experiencias y buenas prácticas internacionales en educación inicial, en educación de los padres, y también disponer de unos principios y métodos pedagógicos claros. Asimismo, se revela crucial plantear la posibilidad de que la educación infantil forme parte de la educación obligatoria, mediante un diálogo y colaboración con las instituciones y la comunidad para que ésta participe en la toma de decisiones.

Por otra parte, es necesario apoyar la extensión de las redes de instituciones para el cuidado y educación de los menores, desarrollar las redes existentes dentro de la comunidad y el entorno vecinal, así como apoyar nuevas alternativas como cooperati-

PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL: LA EXPERIENCIA DE ARC

Arab Resource Collective (ARC) es una organización sin ánimo de lucro independiente fundada en 1988 por profesionales que trabajaban en el campo del desarrollo y de los derechos de la infancia. Tras su fundación y la creación de una red a nivel internacional con sedes en muchos países árabes (Líbano, Territorios Palestinos, Siria, Jordania, Yemen, Egipto y Sudán), ARC participa activamente en muchas iniciativas, como la de Educación para Todos o los programas de la red internacional *Child Rights Information Network*. Su objetivo es la producción de recursos y la creación de capacidades (*capacity building*) según las exigencias específicas del contexto cultural del mundo árabe. Sus programas abordan temas como la infancia, la salud, la educación, la comunicación y el desarrollo comunitario participativo.

De acuerdo con los análisis de ARC, la provisión de la educación infantil se limita a centros para niños de 3-6 años, con horarios a tiempo parcial y que, de algún modo, se ocupan de preparar al niño para su futuro ingreso en la escuela. Este tipo de institución está al alcance de un porcentaje muy bajo de familias: en algunos países árabes el 25% de familias utilizan este servicio mientras que en otros tan sólo el 3%. En la mayoría de los casos, se trata de guarderías proveídas por entidades privadas, empresas u organizaciones comunitarias y sin ánimo de lucro, cuyas actividades principales se centran en la custodia de los niños, dando así poca atención a la educación y a la estimulación intelectual, pero que son parte de una tradición cultural como la árabe. De hecho, la costumbre de hacer aprender de memoria y de manera repetitiva es una práctica en sintonía con la secular tradición oral árabe. De este modo, ARC considera que el reto no consiste en eliminar esta práctica (que en Occidente va desapareciendo de los métodos educativos) sino hacerla más flexible, considerándola como un estímulo para hacer más, en lugar de un límite.

Otra característica de la educación infantil árabe es que en muchas familias, como ya hemos señalado, los niños son acogidos y asistidos por familiares próximos (hermanos mayores, abuelos, tías, etc.). Por ello, la mayoría de expertos consideran que es fundamental que la educación infantil pase a formar parte de los planes educativos estatales, teniendo siempre en cuenta el diálogo con la comunidad y los padres: el niño es el eje central pero no se puede prescindir de su entorno familiar en el desarrollo de su personalidad. Sin embargo, existe un paso previo que consiste en que los padres y la opinión pública en general de los países árabes reconozcan la importancia de la educación preescolar, muy a menudo considerada

superflua o inútil. A tal efecto es importante apoyar y desarrollar aquellas prácticas de asistencia familiar de los niños, tan particulares del entorno cultural árabe, para que las familias puedan llegar a constituirse en redes o incluso en cooperativas, colaborando y enriqueciéndose mutuamente. Fundamental es también la presencia de expertos que presten apoyo a estas redes familiares y, sobre todo, se ocupen de formar o informar a los padres sobre, por ejemplo, técnicas de juego que puedan estimular a los niños. Además, cabe señalar la importancia de utilizar recursos no ajenos al contexto cultural, natural, social y lingüístico de cada país, para que el niño pueda desarrollar su personalidad en concordancia con su entorno inmediato. De ahí también la relevancia y el valor de las actividades de organizaciones como ARC, que en su caso actúa como una red específica de los países árabes para intercambiar experiencias, recursos y buenas prácticas, en un contexto cultural determinado.

Entre los proyectos de ARC, constan por ejemplo la organización de seminarios, desarrollo de materiales destinados a la educación inicial, tanto a niños como profesores, el intercambio de visitas de expertos y de buenas prácticas, los paquetes formativos y manuales para educadores, etc.

Fuente: Web de la Asociación Arab Resource Collective: <http://www.mawared.org/>.

vas comunitarias, grupos de juego, etc., que puedan contribuir a colmar los vacíos existentes entre el hogar, los programas preescolares y la escolarización primaria.

Uno de los aspectos fundamentales, en este ámbito, es concebir la atención a la infancia desde una perspectiva transversal. Los servicios que se ocupan de los más pequeños no pueden circunscribirse únicamente a un sector particular, sino que deben poder responder a las necesidades y derechos indivisibles del menor: la salud, la nutrición, un entorno sin riesgos, así como un desarrollo psicosocial y cognitivo. Uno de los problemas existentes es que como la mayoría de países no cuenta con los sistemas que permitirían poner en práctica una estrategia integrada e intersectorial para la primera infancia, los diversos ministerios responsables de ayudar a los pequeños y apoyar a las familias tienen tendencia a traspasarse responsabilidades, de modo que la prestación de servicios a los más pequeños, y muy especialmente a los menores de tres años de edad, se pierde en el entramado del sistema y acaba dejando un vacío en cuanto a los servicios de atención a la primera infancia, con las consecuencias negativas que ello infringe en el desarrollo del menor. La transversalidad de la pequeña infancia requiere pues una respuesta transversal.

- *El reto de la calidad*

Debido a la multiplicidad de centros e instituciones dedicados al cuidado y educación de los niños de esta edad, la función que desempeñan varía considerablemente, siendo en muchos casos una función asistencial, destinada a «guardar» a los niños, en lugar de educativa. La educación inicial, por otra parte, no debería plantearse como una réplica en miniatura de la escuela elemental, con clases por niveles y programas de estudio, sino como una institución transitoria, que proporcione un espacio en el que poder jugar y aprender a la vez, que estimule el crecimiento físico del menor y el desarrollo de los sentidos, y le ayude a adaptarse en el entorno escolar y a estimular sus habilidades sociales, emocionales y mentales.

Para lograr tal objetivo es necesario disponer de materiales educativos e instrumentos efectivos, profesores y educadores cualificados, así como promover un entorno que agudice los sentidos del niño y mejore sus habilidades intelectuales, sociales, emocionales y físicas. Por ello, se recomienda poder evaluar el nivel educativo, la capacidad del profesorado para interactuar, motivar y estimular a los alumnos para la innovación, el pensamiento crítico y creativo. La información disponible en relación con la cualificación profesional del profesorado en educación inicial es escasa y se limita a observaciones personales e impresiones generales. Sin duda, hay un gran número de profesores con experiencia y altamente cualificados que juegan un papel vital para que el proceso educativo tenga éxito, pero se deben tener también en cuenta las condiciones laborales en las que se enmarca su profesión y de la variedad de métodos y materiales de que disponen. Así, pues, será clave proporcionar al profesorado de educación inicial materiales frescos y estimulantes para utilizar tanto en el entorno escolar como en el familiar, promover el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), de medios audiovisuales y de herramientas de aprendizaje modernas.

Por otra parte, es fundamental el desarrollo de currículos que contemplen el crecimiento integral del niño, que establezcan un equilibrio entre actividades estructuradas y libertad para decidir, así como las iniciativas en la metodología de formación de profesorado infantil, en la identificación y valoración de los recursos y materiales existentes en lengua árabe, todo ello contando con una implicación familiar y comunitaria que genere un entorno favorable.

- *Un entorno educativo estimulante*

Un entorno preescolar positivo se caracteriza por permitir un crecimiento sano del niño, de modo que tenga posibilidad de jugar, de acceder a un espacio al aire libre

que le permita moverse, expresarse, elegir, tomar decisiones y aumentar su autoestima, que le beneficiará en mayor confianza en sí mismo. Un entorno saludable proporciona un enfoque del aprendizaje interactivo, con su entorno, con el resto de sus compañeros y con los adultos de su entorno más inmediato, profesorado y familia.

La experiencia en el ámbito nacional e internacional demuestra que concienciar a los padres e integrarles en la formulación de los programas educativos les anima a mejorar su comunicación con los niños, de modo que aumenta su conciencia sobre las necesidades del menor, les proporciona nuevas aptitudes y les expone a nuevos modos de educación, que conducen a una mejor interacción entre la familia, el jardín de infancia y posteriormente la escuela.

De forma general, existe una necesidad en este contexto regional de emprender unas campañas de concienciación nacional que trasladen a la población la importancia de la escolarización en la educación inicial y la necesaria implicación de todos los agentes sociales en su promoción.

• *Cooperación con ONG y otras entidades*

Para extender la educación inicial a todos los niños y en todas sus formas es imprescindible fomentar el trabajo con ONG y otras entidades e instituciones, ya que el sector no gubernamental está ganando importancia en la provisión de la atención y educación infantil. En países en que los recursos públicos son escasos, son los propios gobiernos los que fomentan las iniciativas privadas, de modo que las comunidades, escuelas religiosas o coránicas, ONG y empresas privadas asuman un papel activo en la extensión de la cobertura de la educación inicial. De hecho, hay un interés creciente entre algunos gobiernos en promover una educación infantil moderna junto con una educación tradicional coránica. Esto se percibe como un medio efectivo de proporcionar educación infantil de bajo coste, puesto que se basa en las instituciones ya establecidas apoyadas por las comunidades y sólo requiere el reciclaje de profesores coránicos.

El futuro de la educación preescolar depende, en gran medida, de una planificación rigurosa y de una colaboración estrecha entre el sector público, privado, los municipios y comunidades y la sociedad civil, en torno a un proyecto que garantice que cada niño dispone de una plaza en instituciones preescolares dignas de tal denominación. A tal efecto, sería conveniente definir o actualizar una estrategia de desarrollo del sector en torno a objetivos claros, plazos preestablecidos y realistas, medios financieros suficientes y visiones armonizadoras.

CUADRO 2. Cuadro resumen de los principales desafíos en la AEPI

Formulación de políticas	Definir el marco filosófico para los programas de educación infantil
	Elaborar un enfoque pedagógico coherente e integral de la educación preescolar, vinculado a los siguientes estadios educativos
	Difundir/generar unos programas de educación infantil de calidad, que sirvan al mayor número posible de niños
	Apoyar las instituciones de atención a la infancia y desarrollar las políticas de financiación adecuadas
Recursos	Investigar para identificar los recursos existentes, evaluarlos, valorar las necesidades programáticas, y desarrollar los recursos requeridos y adecuados al sustrato cultural
	Recoger los recursos disponibles en el mundo árabe y facilitar el acceso a ellos
	Desarrollar y enriquecer la formación del personal docente y el material teórico, la bibliografía y recursos para los niños, como juguetes, juegos, kits de actividades y soportes audiovisuales, etc.
Concienciación comunitaria y participación	Promover a nivel comunitario la concienciación y el respeto a las particularidades de la primera infancia, como período formativo de la vida del individuo
	Comprender y reestablecer la confianza de las comunidades en unos valores culturales tradicionales positivos (el Islam apela a la educación desde la más tierna infancia)
	Promover la capacidad crítica de la comunidad para valorar los recursos educativos
	Ayudar a las comunidades a elaborar sus propios conceptos, comprensión y prioridades respecto a la educación infantil, implicando a las familias en todos los aspectos del proceso educativo
Desarrollo de los recursos humanos	Formar trabajadores (en todos los niveles de implicación e incluyendo a administradores) para optimizar los estándares de calidad
	Apoyar y facultar a los individuos que trabajan en programas de educación infantil para que se apliquen totalmente en su trabajo y lo enriquezcan
	Supervisar y evaluar la práctica pedagógica de forma continua y regular
	Establecer sistemas de apoyo a los recursos humanos

Teniendo en cuenta estas necesidades, las conclusiones derivadas de las estadísticas en esta etapa educativa y los estudios específicos en la materia, se podrá concretar una serie de estrategias de cooperación para reforzar las iniciativas en el ámbito internacional, regional y nacional.

II. ACCESO, PERMANENCIA Y CONCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

II.1. *Introducción*

La educación primaria es la etapa en la que se lleva a cabo el aprendizaje de las técnicas instrumentales básicas que suponen la adquisición de las herramientas de acceso al resto de aprendizajes, puesto que define conocimientos, valores fundamentales además de constituir el primer paso en la socialización de niños y niñas. La educación primaria define los límites de la alfabetización y representa el pilar sobre el que descansa el conjunto del sistema educativo. Es por ello que los problemas y deficiencias en la educación primaria lastran todo el sistema educativo de la sociedad. El acceso, permanencia y finalización de la educación primaria por parte de los niños y niñas determina en gran medida la capacidad de una sociedad para alcanzar mayores niveles educativos. Puede afirmarse, entonces, que la escuela, en tanto que lugar e institución, seguirá siendo por mucho tiempo el pilar fundamental de la educación y continuará asumiendo la misión fundamental de la alfabetización.

En los países del Sur, los esfuerzos realizados para lograr la universalización de la **enseñanza primaria** tropiezan a menudo con el crecimiento demográfico, la pobreza y diversos obstáculos sociales. Aunque el esfuerzo en materia de escolarización y alfabetización sea real, no siempre es homogéneo y persisten importantes disparidades dentro de cada región y de cada país. La escuela está a menudo desacreditada tanto entre los responsables de adoptar las decisiones en materia de política educativa, como entre las poblaciones, cuando no se considera como una inversión que pueda ofrecer mejores garantías de futuro.

Conviene recordar también la importancia que reviste prolongar y mantener las adquisiciones de la enseñanza primaria en la secundaria, ya que en algunos países este último nivel de enseñanza ha sufrido las consecuencias de la prioridad que la ayuda internacional y las políticas nacionales de educación han concedido a la enseñanza primaria. Una tasa de transición demasiado baja de primaria a secundaria puede desestabilizar el conjunto del sistema educativo. En esas condiciones, la enseñanza primaria puede parecer un callejón sin salida y la motivación de las familias para matricular a sus hijos en la escuela puede disminuir.

La **educación secundaria** representa la etapa (poco definida, en términos de la propia UNESCO³) comprendida entre la educación básica y la superior. En este nivel

³ Véase definición de la UNESCO en *What is Secondary Education?* http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_D=63443&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

educativo se espera que los alumnos amplíen sus conocimientos y experiencias más allá del nivel básico y que se preparen para el mundo laboral o para proseguir en la educación superior. La falta de una definición clara de sus objetivos (o la multiplicidad de los mismos) y del papel social, cultural, político que juega ha llevado a un estado de ambigüedad y de falta de funcionalidad en el diseño curricular de la educación secundaria. Actualmente está ampliamente aceptado que las funciones de la educación secundaria van más allá de la preparación para la educación superior. Sin embargo, para ello se necesita una reforma del entorno educativo, la renovación de métodos y contenidos y de las estructuras tradicionales en la escolarización en secundaria. Las sociedades contemporáneas son cada vez más complejas, con lo cual, el marco de lo que constituye la educación básica es cada vez más amplio, cubriendo también los cursos iniciales de la educación secundaria. La educación secundaria general tiene un enorme impacto en un período tan crítico como la adolescencia, cuando se toman importantes decisiones sobre el itinerario formativo y personal a seguir en el futuro. La inequidad en el acceso y las desigualdades de género o socioeconómicas están más presentes que en la educación primaria y su expansión, según la UNESCO, contribuye a la reducción de la pobreza.

A este respecto, conviene destacar también que la enseñanza secundaria es un ciclo importante de transición en el sistema educativo porque no se limita a consolidar las bases adquiridas en primaria, sino que además inicia a una especialización, puesto que es cuando se empieza a efectuar una diferenciación entre los itinerarios de aprendizaje. Existen diversos sistemas, bien con rama única de formación hasta el final del ciclo de secundaria, llamado «polivalente» y predominante en América del Norte, Asia y el Pacífico, los Estados Árabes y el África Subsahariana, o bien sistemas que ofrecen una elección entre una rama general y otra de índole tecnológica o profesional, el «diferenciado», muy arraigado hasta estos últimos años en Europa Central y Oriental.

Cada uno de los sistemas ofrece unas ventajas e inconvenientes, como el de encasillar a los alumnos prematuramente en ramas no suficientemente valoradas u ofrecer una formación general corriendo el riesgo de marginar a los que no se adapten a ella. Una visión pragmática de la enseñanza secundaria consiste en concebir su organización en función de las futuras posibilidades profesionales que puede ofrecer un país. Desde este punto de vista, en muchos países en desarrollo un sistema con varias secciones diferenciadas podría adaptarse mejor a las salidas profesionales actuales o previsibles. Si se tiene en cuenta que las minorías de esos países que prosiguen sus estudios suelen orientarse hacia estudios generales prolongados, que desembocan en los concursos para ingresar en la administración pública, y que además en esas naciones existe una penuria de obreros altamente cualificados y de ejecutivos de ni-

vel medio, no cabe duda de que el sistema diferenciado ofrecería ventajas considerables⁴.

Puesto que en los países del Sur hay perspectivas de desarrollo de las industrias, existen también muchas posibilidades de que aumenten las necesidades de personal cualificado en posesión de títulos profesionales. La creación de **ramas profesionales y tecnológicas** en las que los períodos lectivos en los centros docentes se alternan con períodos de prácticas en las empresas podría garantizar salidas profesionales a los estudiantes interesados. No obstante, para que esto constituya una verdadera perspectiva de futuro, la enseñanza técnica y profesional tendría que gozar de una consideración y de un prestigio mayor en la sociedad. Ésta es la única manera de que este tipo de enseñanza se considere como un auténtico eslabón de la educación a lo largo de toda la vida.

Cualquiera que sea la solución por la que se opte, parece indispensable mantener un **núcleo básico sólido de cultura general**, entendiéndola ésta como capacidad de abordar —no tanto como especialistas, sino más bien como personas de espíritu lúcido— los enunciados, textos, métodos y problemáticas de todos los ámbitos disciplinarios que estructuran el conocimiento. La elaboración de enfoques pluridisciplinarios o interdisciplinarios permite atenuar el riesgo de desconexión de los conocimientos que la división de la enseñanza en disciplinas entraña inevitablemente⁵.

Independientemente de factores contextuales, como la política gubernamental, apoyo externo o las demandas de la economía, la escolarización depende para crecer de la motivación de los padres para proporcionar a sus hijos educación y si éstos están motivados para seguir en la escuela. Mientras la educación se considere mejor que el analfabetismo, los niveles educativos irán al alza, aunque más lentamente en zonas más rurales y menos desarrolladas. No obstante, la educación sólo será motivadora y atractiva si consigue mejorar las oportunidades y perspectivas del individuo.

En definitiva, el acceso a una educación de calidad juega un papel crucial en el proceso de capacitación de los niños, de modo que les ayude a ser competentes en el cambiante mundo del nuevo milenio. El trayecto hacia el confort social y la sostenibilidad económica empieza en el nivel de escolarización primaria, donde los niños desarrollan las aptitudes necesarias a través de la participación académica y actividades comunitarias. En conjunción con las estadísticas sobre índices de matriculación en la

⁴ *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial de la UNESCO. Ediciones UNESCO. París, 2005.

⁵ *Ibid.*

escuela primaria, los datos sobre la proporción de los estudiantes que empiezan el primer curso y terminan el quinto, y los índices de alfabetización de jóvenes son los principales indicadores usados para medir el progreso hacia el objetivo último de lograr una educación primaria universal.

11.2. El ciclo educativo básico en los países del Mediterráneo Sur

El primer informe sobre desarrollo humano en el mundo árabe (2002) mostraba que los Estados Árabes han realizado progresos sustanciales en desarrollo humano durante las pasadas tres décadas. La esperanza de vida ha aumentado en unos 15 años; las tasas de mortalidad de niños menores de cinco años ha caído en dos tercios; la alfabetización de adultos se ha casi duplicado, y la alfabetización de mujeres casi triplicado, reflejando incrementos importantes en las matriculaciones en escuelas, incluyendo las de niñas.

Sin embargo, el informe también revela lo mucho que se debe hacer todavía para proporcionar a las generaciones actuales y futuras de una voz política, opciones sociales y oportunidades económicas para construir un futuro mejor para ellos mismos y para sus familias. Las mejoras en educación o sanidad no han llegado a todos los ciudadanos y, en ocasiones, la extensión de los servicios no ha ido acompañada de una mejora cualitativa en su ejecución, por lo que los Estados Árabes están todavía lejos de unirse a la sociedad de información global o a la economía global.

Debe tenerse en cuenta que los países comprendidos en el presente informe han realizado progresos importantes a nivel cuantitativo en el acceso a la educación, especialmente durante los dos últimas décadas. Sin embargo, tales progresos se ven oscurecidos por la persistencia de niveles demasiado elevados de analfabetismo, y por el hecho de que algunos niños árabes, a pesar de que el porcentaje varíe de un país a otro y que en algunos sea verdaderamente ínfimo, todavía no disfrutan de su derecho fundamental a la educación básica.

Por lo que respecta a la organización del sistema educativo de los países analizados, es necesario constatar que no se puede hablar de una uniformidad entre ellos, al igual que deben tenerse muy en cuenta las diferentes situaciones que presentan. La diversidad provoca que el análisis deba tener en consideración cada contexto concreto y su evolución pasada para determinar en qué posición se halla cada uno de los Estados y, por tanto, poder determinar así las estrategias de futuro. Además de estas disparidades entre países hay también la existencia de importantes desigualdades en el seno de cada uno de ellos, ya que uno de los principales factores de desigual-

Los sectores educativos en la región

El sistema educativo en los países árabes no presenta un único modelo uniforme. Además de la educación predominante proporcionada por el gobierno, existen como mínimo dos sectores más que se diferencian del **sector público** en muchos ámbitos.

El primer sector es la **educación privada**, que sirve principalmente a las clases más acomodadas, un sector en expansión exponencial como resultado del deterioro de la educación pública. Los estudiantes que han recibido una educación privada pueden obtener un mejor nivel de conocimiento y aptitudes y quizás una mayor libertad tanto dentro de la institución educativa como posteriormente. La educación en este sector está a menudo vinculada a planes de estudios extranjeros o instituciones educativas extranjeras y las clases se suelen impartir en lengua extranjera. Se suele considerar que este tipo de educación inculca a sus estudiantes un cierto desapego de sus sociedades, y especialmente de su cultura, puesto que adquieren una cultura distinta, manifiesta en los planes de estudios así como en el idioma y estilo de su educación. En muchos casos, este desapego puede evitar que los estudiantes se comuniquen eficientemente con sus sociedades y que le transfieran el conocimiento y aptitudes que haya podido adquirir.

El segundo sector es el **sistema educativo religioso** presente en algunos países árabes, que atrae a aquellos que no encuentran lugar, por motivos económicos mayoritariamente, ni en la educación pública ni en la privada. La enseñanza se suele considerar más restrictiva de la libertad y refuerza más las lealtades tradicionales que en cualquiera de las dos alternativas restantes.

Según los expertos, la subdivisión del sistema educativo en tres sectores mutuamente excluyentes conduce a una fragilidad del tejido social y a reducir las oportunidades de crecimiento del espacio compartido cuyo denominador común es la ciudadanía.

Fuente: Arab Human Development Report 2003. Building a Knowledge Society. UNDP, Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau of Arab States. Nueva York, 2003.

dad en la educación de toda la región son las diferencias internas en los niveles de acceso a la educación estrechamente relacionadas con, por no decir determinadas por, la incidencia de la pobreza en cada país.

A propósito de la enseñanza en el Islam

El Islam es una visión total del Hombre y del mundo. A tal efecto, asume la formación de la persona islámica en todos los ámbitos: religioso, moral, político, social y estético. Mediante esta asunción, en el proceso de integración social y cultural el musulmán se encuentra vinculado con los valores dominantes en las sociedades islámicas. Las instituciones educativas que se encargan de formar y forjar los espíritus de los musulmanes en el marco de la enseñanza religiosa del Islam dogmático comienzan en la escuela coránica (en árabe la *madrassa*) y terminan en la universidad (*al yamia'*). Este esquema fue válido hasta finales del siglo XIX, aunque conoció profundas transformaciones durante los períodos coloniales.

De hecho, la escuela coránica (llamada *msid* en el Magreb o *kuttab* en Oriente, *maktab* en Irán), es una instancia educativa cuyo papel consiste en iniciar a los niños, desde la edad de dos años hasta los seis, en los valores comunes del Islam. A continuación, la *madrassa* toma el relevo. En la escuela coránica los niños aprenden a recitar el Corán de memoria y a través de él la lengua árabe, aunque este aprendizaje se basa en un mimetismo pedagógico más que en un verdadero aprendizaje por emulación y, por tanto, los niños de niveles superiores se hacen cargo de los jóvenes en niveles inferiores bajo la responsabilidad del *fakih*, término que designa al conocedor del *fikh* (ciencias religiosas o teología islámica). El método pedagógico empleado en este aprendizaje se fundamenta esencialmente en el método silábico que parte de la pequeña y simple unidad de significado (letra, sílaba, palabra), para llegar a las unidades más complejas: *yumblat* - frase, *ayat* - verso, *surat* - capítulo, *yuz'* - parte, *hizb* - corpus-, y el conjunto coránico que está compuesto de 60 *hizbs*.

Cuando el estudiante termina la memorización de los sesenta *hizb* del Corán se convierte en un potencial *fakih* y empieza a formar a otros niños al tiempo que prosigue su propia formación teológica en un nivel superior en el cual desarrolla sus conocimientos en lengua árabe y en derecho islámico. Este nivel es el de las *madrassas* locales o regionales. Todas las dinastías, sean tribales y/o étnicas, se han dotado de sus propias *madrassas* para asentar su dominación política en una legitimidad religiosa conforme a sus visiones del mundo social y religioso. Así fue como, por ejemplo, las dinastías marroquíes fundaron la escuela Ben Yussef en Marraquech o la Buananiyya en Meknes.

Fuente: Texto elaborado por Mohsine Elahmadi. Facultad de Derecho. Universidad de Cadi Iyyad (Marraquech, Marruecos).

CUADRO 3. Tasas netas de matriculación en primaria

	Argelia	Egipto	Jordania	Líbano	Mauritania	Marruecos	Territorios Palestinos	Siria	Túnez
Total									
1998/1999	92,1	90,9	89,6	87,5*	62,6	73,1	96,9	93,0*	94,0
1999/2000	92,6	89,9	90,0	89,0*	62,7*	78,8	99,1	94,4*	94,8
2000/2001	94,2	89,9	...	89,7*	65,9*	83,7*	96,8	95,9*	95,4
2001/2002	95,1	90,3	91,3	89,8*	66,7*	88,4	95,1	97,5	96,9
2002/2003	94,9	91,4	92,0	90,6	67,5	89,6	90,9	97,9	97,3
Niños									
1998/1999	94,0	94,0	89,2	89,0*	64,5	78,6	96,5	96,4*	95,1
1999/2000	94,2	92,6	89,7	89,6*	64,6*	83,6	98,9	97,5*	95,6
2000/2001	95,7	92,2	...	90,1*	68,2*	87,5*	96,1	98,4*	95,9
2001/2002	96,3	92,2	90,9	90,1*	68,2*	91,5	94,8	100,0	97,1
2002/2003	96,0	93,1	91,3	90,8	68,4	92,4	90,8	100,0	97,3
Niñas									
1998/1999	90,2	87,6	89,9	85,9*	60,7	67,3	97,4	89,5*	92,9
1999/2000	91,0	87,1	90,4	88,4*	60,8*	73,9	99,4	91,2*	93,8
2000/2001	92,7	87,4	...	89,2*	63,6*	79,8*	97,5	93,3*	95,0
2001/2002	93,7	88,3	91,7	89,4*	65,2*	85,1	95,4	94,9	96,6
2002/2003	93,6	89,7	92,7	90,4	66,6	86,8	90,9	95,7	97,3

* Estimaciones.

Fuente: Instituto Estadístico de la UNESCO (UIS).

Los países en estudio se han comprometido con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), y muy especialmente en lograr la universalización de la educación primaria en 2015. La mayoría de países árabes, salvo los países menos desarrollados, están en buen camino para lograr el objetivo. Aún así, los datos disponibles sobre matriculación en el primer nivel de educación formal indican que hasta la fecha todavía no se ha logrado absorber totalmente las nuevas generaciones de ciudadanos. Otra de las cuestiones por resolver es la existencia de un sesgo contra las mujeres tanto si la comparación se realiza con países en desarrollo como con el resto del mundo en general. En cuanto a la educación secundaria, a mediados de los años noventa, los índices de matriculación total muestran cifras superiores en los países árabes que en otros países en desarrollo. Sin embargo, estos porcentajes siguen siendo inferiores a los de los países industrializados en el mismo período. Así, las previsiones apuntan a que los países árabes podrían alcanzar los índices de los países industrializados de mediados de los noventa para los tres niveles de educación no antes de 2030.

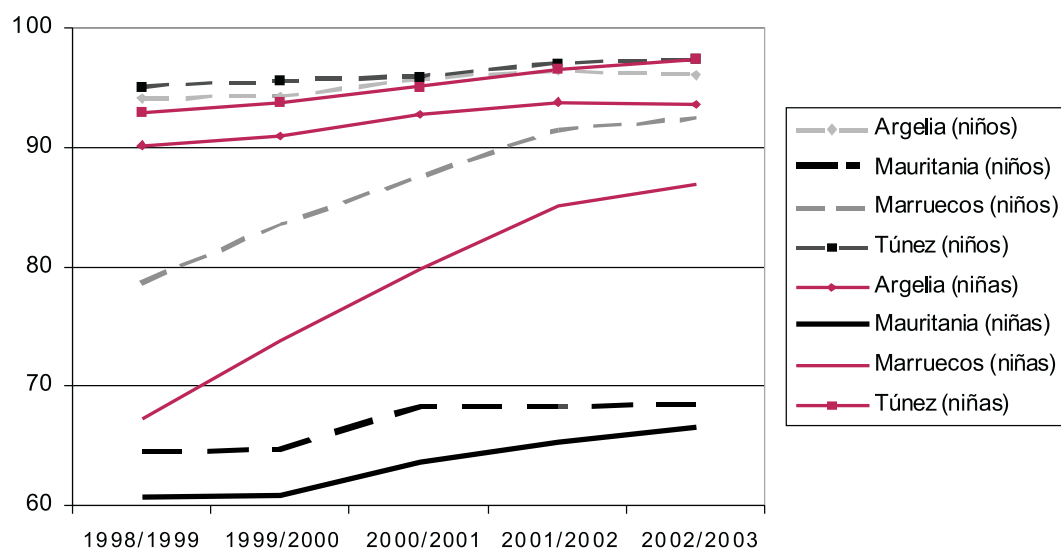
Los ratios de progreso varían dentro de la región, siendo mayores los incrementos observados en el Magreb, donde las tasas netas de matriculación en primaria aumen-

taron más que el incremento que se produjo en el Mashreq. A nivel nacional, es importante señalar que, desde 1990, Mauritania y Marruecos han conseguido cada uno un aumento del 30% en sus respectivos índices de matriculación netos en educación primaria. Sin embargo, estas cifras pueden resultar engañosas ya que se debe tener en cuenta que estos países partían de unas tasas muy inferiores al resto de la región.

Cuando se está en un nivel más avanzado de escolarización, como es el caso de la mayoría de los países de la región, llegar al último 10% que queda por escolarizar y mantenerlo en la escuela es un reto muy complicado, ya que este 10% incluye a los niños y niñas en edad escolar menos accesibles, los que viven en áreas remotas, muy pobres, de minorías étnicas, discapacitados, o marginados. Para ello, es necesario contar con las medidas adecuadas para atraer a los últimos reductos de población no escolarizada, entre las cuales se encuentran la capacitación e implicación de profesores de la comunidad, la formación en el lugar de trabajo, las clases de alfabetización destinadas a los padres, la existencia de programas escolares flexibles, etc. Estas medidas, sin embargo, exigen un esfuerzo considerable para unos recursos limitados por las múltiples necesidades educativas de las sociedades analizadas.

A efectos de reducir la pobreza y ampliar las oportunidades de empleo y de futuro, es absolutamente necesario desarrollar políticas que tengan en cuenta el objetivo de

GRÁFICO 2. *Tasas netas de matriculación en primaria en el Magreb*



CUADRO 4. Algunos datos sobre condiciones y resultados de la educación

Curso	Argelia	Egipto	Jordania	Líbano	Mauritania	Marruecos	Territorios Palestinos	Siria	Túnez
Ratio alumnos/profesor (primaria)									
1998/1999	28,2	23,4*	...	13,9	47,0	28,1	...	24,8*	23,9
2002/2003	27,5	22,2*	19,9*	17,0	41,1	28,2	36,0	...	21,5
Porcentaje de repetidores (primaria)									
Ambos sexos									
1998/1999	11,9	6,0*	0,7	9,1	...	12,4	2,1	6,5	18,3
2002/2003	11,6	4,5*	-	9,7	15,2	13,7	1,2	6,8	9,2
Hombres									
1998/1999	14,6	7,1*	0,7	10,5	...	14,1	2,2	7,2	20,0
2002/2003	14,1	5,6*	-	11,4	14,8	15,6	1,2	7,6	10,8
Mujeres									
1998/1999	8,7	4,6*	0,7	7,7	...	10,2	2,0	5,6	16,4
2002/2003	8,8	3,3*	-	7,9	15,5	11,5	1,2	5,8	7,3
Tasa de supervivencia. Quinto grado									
Ambos sexos									
1998/1999	95,0	99,1*	97,7	91,3	67,9*	81,9	...	91,8	92,1
2001/2002	97,0	98,0*	97,1	91,9	60,6	81,2	...	91,4	96,2
Hombres									
1998/1999	93,9	98,8*	98,0	88,2	70,0*	81,7	...	92,0	91,4
2001/2002	96,5	96,2*	96,6	89,9	60,8	82,0	...	90,7	95,6
Mujeres									
1998/1999	96,1	99,5*	97,4	94,8	65,7*	82,0	...	91,5	92,9
2001/2002	97,5	100,0*	97,7	94,0	60,3	80,4	...	92,3	96,7

* Estimaciones.

Fuente: Instituto Estadístico de la UNESCO (UIS).

proporcionar educación básica de calidad, orientada al desarrollo, y garantizar que nadie queda excluido por motivos de pobreza. En algunos casos esto implica ir más allá de la educación gratuita o de las estrategias para reducir costes escolares. Para los más pobres de entre los pobres, muchos expertos indican que se requiere alguna forma de acción afirmativa, como becas que asuman los costes directos de la educación durante todo el ciclo de escolarización básica, de modo que los niños de entornos pobres no terminen quedando excluidos de los niveles superiores de educación por falta de medios materiales. Además, rectificar la brecha de género en educación y formación, debería situarse en el centro de la agenda política.

Para lograr una educación básica universal para todos hay que empezar por eliminar todas las formas de privación de la educación básica, especialmente las que sufren

las categorías sociales más débiles, las niñas y los pobres. Esto requiere soluciones creativas que conduzcan al desarrollo de un sistema educativo alternativo que pueda producir más educación de alta calidad y mayor eficacia a un coste adecuado. Este ámbito requiere mucha investigación, al igual que inversión social y financiera, incluyendo la revisión y reasignación de presupuestos públicos.

Por otra parte, para saber hasta qué punto se avanza hacia la consecución de la educación primaria universal, no basta con observar las tasas de matriculación. Es importante conocer la capacidad del sistema educativo para retener a los estudiantes matriculados. En muchos países en desarrollo, las ratios de retención en educación primaria, que implican la proporción de estudiantes que empiezan el primer curso y terminan el quinto, son bajas por una serie de motivos, que incluyen, entre otros, la baja calidad de la educación o los elevados costes que fuerzan a los estudiantes a abandonar la escuela y buscar empleo o ayudar en las tareas del hogar. Las consecuencias de bajos niveles de retención escolar redundan en mayores índices de analfabetismo, ya que en muchas ocasiones, aunque un alumno haya cursado algunos años de estudios, al abandonar la escuela no habrá adquirido todavía las aptitudes lectoescritoras y de cálculo básicas, o en caso que hubiera llegado a adquirirlas, acabe olvidándolas por falta de uso o refuerzo de lo aprendido.

En la mayoría de países árabes, para los que se dispone de datos, más del 90% de los niños matriculados tienen capacidad para seguir sus estudios hasta, como mínimo, el quinto curso de educación primaria. En 2002, los índices de finalización superaban el 95% en Argelia, Egipto, Jordania y Túnez. Hay que señalar que en Túnez los índices de finalización aumentaron en más de 10 puntos porcentuales entre 1990 y 2002. No obstante, los índices de Mauritania han disminuido, del 75 al 60%, y en menor medida también en Siria, donde el índice de retención cayó del 96 al 91% entre 1990 y 2002.

11.3. Cobertura y eficiencia del ciclo educativo básico país por país

En **Marruecos**, la educación obligatoria comprende de los 6 a los 14 años. En lo referente a la educación primaria, Marruecos presenta una de las tasas netas de matriculación más bajas (89,6%) de los países de su entorno, sólo por encima de Mauritania. Sin embargo, a pesar de estos datos, en los últimos años se ha mejorado ostensiblemente en la cobertura de la educación básica de los niños, acercándose progresivamente a los otros países mediterráneos. Sin lugar a dudas, el incremento de la Tasa Neta de Matriculación en Marruecos ha sido espectacular, pasando de 73% en el curso 1998-99 al 89,6% ya mencionado, en el curso 2002-03.

Las diferencias que persisten con los otros países del Mediterráneo Sur se explican en parte por las diferencias de género. Mientras que las tasas de los niños son similares o superiores a las de los países como Egipto, Jordania, Líbano o Siria, las de las niñas se mantienen un poco por debajo de la del resto de países analizados (a excepción de Mauritania). De nuevo hay que advertir que la lectura transversal de estos datos no debe ocultar ni restar importancia a los avances logrados por Marruecos en los últimos años, ya que entre 1998-99 y 2002-03 la tasa neta de matriculación femenina en primaria se ha incrementado en más de 20 puntos. En este sentido, la paridad es un hecho en el medio urbano, mientras que en el medio rural aún se está avanzando en ese camino. Esta evolución pone de manifiesto que en los próximos años, si se logra mejorar en el ámbito rural, Marruecos alcanzará una cobertura de la educación primaria similar a la del resto de países mediterráneos.

En lo referente al grado de abandono en la educación primaria, Marruecos también se halla por debajo de la mayoría de los países analizados con un 80% de los alumnos que alcanzan el quinto grado, sin diferencias significativas por género y un porcentaje de repetidores de alrededor del 14% en primaria. En este contexto las diferencias entre medio rural y urbano son aún más acentuadas que en lo referente a la matriculación ya que en el medio rural las estimaciones del porcentaje de niños que acaban el quinto grado no alcanza el 50%.

La situación de la educación secundaria en Marruecos es mucho más preocupante. La propia Comisión Especial para la Educación y la Formación (COSEF) ha reconocido que, a diferencia de la primaria, en la secundaria no ha habido mejoras sustanciales. La Tasa Bruta de Matriculación en 2002 era del 45%, sólo por encima de la de Mauritania, en un nivel similar al de Siria y muy por debajo de la del resto de países de la región (todas por encima del 75%). El desequilibrio entre medio rural y urbano es aún mayor que en la enseñanza primaria, mientras que en este caso las diferencias por género están más atenuadas.

A esta situación, hay que añadir la alta tasa de abandono en la secundaria, especialmente masculina, que se traduce en un 45% de alumnos que terminan el tercer curso de secundaria en la ciudad, frente al 17% que se registra en el ámbito rural. Todo ello hace que la duración media de la escolarización de los niños y niñas en Marruecos sea más baja que la del resto de países de la región exceptuando Mauritania. Además existe un elevado porcentaje de repetidores en secundaria (16%) que es mayor entre los chicos (19%) que entre las chicas (14%), especialmente en el último nivel de la educación obligatoria que alcanza niveles superiores al 30%. Algunos de los motivos que se aducen para responder a estos índices de abandono remiten a cuestiones de calidad educativa, es decir, aulas demasiado llenas y profesores poco preparados

(desde el inicio de la reforma educativa el personal docente sólo había aumentado un 6% frente al 10% de aumento de los efectivos dedicados a la primaria).

En **Jordania**, la educación es obligatoria de los 6 a los 15 años. La cobertura de la educación primaria presenta una tasa neta de matriculación superior al 92% y con paridad de género (con tasa neta ligeramente superior en las niñas). En los últimos años la evolución muestra una tendencia al aumento de la tasa muy lenta aunque constante ya que alcanzar el último 10% por escolarizar es un reto difícil de conseguir al tratarse de poblaciones de difícil acceso o marginales. Uno de los aspectos más importantes de la educación primaria es el alto grado de eficacia, ya que el 97,8% de los que inician la primaria alcanzan el 5º grado, lo que representa el porcentaje más alto de los países de la región. Hay que destacar que en Jordania la Agencia de Naciones Unidas para la Ayuda a los Refugiados Palestinos, la UNRWA, se hace cargo de las escuelas de educación básica (10 años) de los refugiados palestinos, siguiendo en sus escuelas el mismo esquema y contenidos que el sistema nacional jordano. Tras la educación básica los estudiantes se integran en las escuelas secundarias jordanas. La ratio de alumnos por profesor en primaria es de las más bajas de la región, aunque el alto grado de escolarización y la falta de infraestructuras obliga a dividir a los estudiantes en turnos. Otro aspecto destacado es el alto porcentaje de mujeres en el profesorado (64%), sólo superado por el Líbano.

En lo referente a la educación secundaria, las tasas de matriculación siguen siendo de las más altas de la región. Tras la educación básica, la educación secundaria en Jordania comprende dos cursos y se divide en dos itinerarios: un académico y otro de formación aplicada al mundo laboral. El itinerario académico culmina con un examen para la obtención del certificado de educación secundaria general. El porcentaje de abandono también es muy bajo en la secundaria y es mayor entre los hombres que entre las mujeres. La distribución por itinerarios de educación secundaria es del 70% en el académico y el 30% en el aplicado para los hombres mientras que en las mujeres la proporción es del 80% frente al 20%.

La educación obligatoria (fundamental) en **Argelia** dura nueve cursos, de los 6 a los 14 años de edad, dividida en tres ciclos de tres años, que culminan con la obtención del Diploma de Educación Fundamental. Argelia presenta unas tasas netas de matriculación en educación primaria de las más altas de la región, 95%, así como un índice de paridad de género superior a 97 niñas por cada 100 niños matriculados. Estos indicadores positivos también se reflejan en la baja tasa de abandono (el 97% de los niños y niñas alcanzan el quinto grado) o en el porcentaje de profesores de primaria titulados (tanto en el caso de hombres como de mujeres) en torno al 98%. La evolución de estos indicadores presenta una lenta pero constante mejoría en los últi-

mos años. Los aspectos más negativos en los datos de la educación primaria en Argelia son: por un lado, el alto porcentaje de repetidores existente (11%), más entre los niños (14%) que entre las niñas (9%), una cifra que prácticamente no ha sufrido variación en los últimos años; y por el otro, la disparidad geográfica y la disparidad entre el medio rural y el urbano.

Las tasas de matriculación en educación secundaria presentan un nivel en torno al 66% (tasa neta), similar a las de Túnez, superior a las de Marruecos pero inferior a países del Mashreq como Egipto, Jordania o los Territorios Palestinos. La educación secundaria en Argelia comprende dos itinerarios: la educación secundaria general y la educación secundaria técnica. La duración de la educación secundaria general es de tres cursos mientras que para la técnica varía de uno a cuatro años en función del tipo de estudios. El rendimiento escolar en secundaria también presenta altos porcentajes de repetidores, alcanzando el 30% en el tercer curso, tal como ocurría en la primaria, poniendo de manifiesto que, junto con las disparidades entre medio rural y urbano, son los aspectos más recurrentes y negativos de la educación en Argelia.

En **Libano**, la educación obligatoria ha sido modificada recientemente. Según indica el UIS (Instituto de Estadísticas de la UNESCO), a partir del curso 2001-02 la escolarización obligatoria ha pasado de 6 a 9 cursos. La Tasa Neta de Matriculación en educación primaria se sitúa un poco por encima del 90% (sin diferencias significativas por género). Estos valores reflejan que la cobertura de la educación no se halla entre las más altas de la región, por debajo de países como Túnez, Argelia, Siria o Jordania. La evolución en los últimos años muestra cómo tanto la tasa neta como el índice de paridad de género han aumentado lentamente, siguiendo el mismo esquema de otros países de la región con índices similares. El grado de retención también es alto en comparación con la mayoría de países de la región (91% de los niños y niñas que entran en primaria alcanzan el 5º grado), aunque el abandono es mayor entre los niños que entre las niñas. El porcentaje de repetidores en primaria (9,7%) es, sin embargo, de los más bajos de los países analizados y, como ocurre en casi todos ellos, el porcentaje de repetidores entre los niños es significativamente más alto que entre las niñas.

En lo referente a la educación secundaria, las tasas brutas de matriculación son ligeramente inferiores a países cercanos como Jordania o Egipto pero muy superiores a Siria. En el caso de la educación secundaria las tasas femeninas son significativamente superiores a las masculinas. El número de repetidores en la secundaria presenta valores más altos para los hombres que para las mujeres, por ejemplo en el tercer curso de secundaria el valor para los hombres es de 12,94 mientras que para las mujeres es del 5,43. Entre los diversos factores de inequidad en la educación en el

Líbano, un elemento muy importante es la diferencia de calidad entre escuelas públicas y privadas. Las escuelas privadas tienen un peso importante ya que aglutinan en torno al 60% del alumnado de primaria y el 45% del de secundaria. Estas diferencias de calidad se relacionan también con la inequidad por género que, aunque pueda parecer lo contrario por las tasas de matriculación, aparece en Líbano de una forma más sutil que en otros países del entorno. Especialmente en la educación secundaria (aunque en menor medida, también en la primaria) la proporción en que se distribuyen chicos y chicas por tipo de escuela es significativamente diferente ya que las chicas acuden mayoritariamente a escuelas públicas mientras que en los chicos la tendencia es la contraria. Estos datos ponen de manifiesto una discriminación por género enraizada en que los padres parecen estar dispuestos a sacrificarse económicamente por la educación de los hijos en mayor medida que por la de las hijas. Otro punto de inequidad en la educación la presentan las diferencias regionales, especialmente en la educación secundaria. Las tasas brutas de educación van desde los 102 de Beirut a los 41 de la región norte. Excepto Beirut y Monte Líbano, el resto de regiones libanesas presenta tasas brutas inferiores al 60% poniendo de manifiesto no sólo la inequidad regional sino también (y probablemente más importante) inequidad entre el medio rural y el urbano.

En **Mauritania**, la educación obligatoria, tras la última reforma, incluye de los 6 a los 14 años. Mauritania está un paso por detrás del resto de países del Magreb y su problema principal son las bajas tasas de matriculación en primaria. La tasa neta de matriculación en la primaria no llega al 68%, la más baja de las tasas de la región. Las tasas por género no presentan diferencias, debido fundamentalmente a que en los últimos años el incremento en las tasas femenina ha sido más importante que el de las masculinas. El índice de paridad de género ha pasado del 0,94 a 0,97 desde el curso 1998-99. Además de los problemas de cobertura en la educación primaria, Mauritania presenta el porcentaje de repetidores más alto, una ratio de alumnos por profesor de 41 niños, y el índice de abandono más alto, sólo el 60% de los alumnos que inician la primaria alcanzan el 5º grado.

En la educación secundaria la situación es aún más dramática, dado que las tasas brutas de matriculación se sitúan en un 22% (con unas tasas femeninas del 20%), con la ratio de alumnos por profesor más alta de la región y unos porcentajes de repetidores de los más altos. Estos datos ponen de manifiesto que la situación de la educación en Mauritania presenta graves deficiencias, como la desigualdad por motivos de género que, pese a los avances a nivel cuantitativo que se han producido en la educación fundamental, persiste a un nivel cualitativo dado que las niñas presentan los mayores índices de repetición y de abandono en la primaria. También persisten graves disparidades regionales a pesar de que con la implantación

CUADRO 5. Tasas brutas de matriculación en secundaria

	Argelia	Egipto	Jordania	Líbano	Mauritania	Marruecos	Territorios Palestinos	Siria	Túnez
Total									
1998/1999	...	80,8*	86,9	77,5	18,7*	37,7	78,8	40,6	72,9
1999/2000	...	83,2*	86,1	77,9	18,9	39,3	80,7	41,3	75,4*
2000/2001	...	85,3*	...	75,5	21,6	40,9*	82,5	42,8	77,6
2001/2002	77,7*	85,2*	86,5	77,4	21,7	42,9*	84,9	44,6	79,1
2002/2003	80,0	85,3*	86,0	79,4	22,6	45,0	87,9	48,3	77,6
Hombres									
1998/1999	...	84,3*	85,8	74,1	21,7*	42,0	77,5	42,5	72,3
1999/2000	...	86,3*	84,9	74,7	22,1	43,5	78,4	43,1	73,4*
2000/2001	...	88,1*	...	71,9	24,7	45,2*	79,6	45,1	75,6
2001/2002	75,8*	88,3*	85,7	73,9	24,6	47,3*	82,4	46,8	77,6
2002/2003	77,4	88,1*	85,1	76,1	25,3	49,1	85,4	50,4	74,6
Mujeres									
1998/1999	...	77,2*	88,0	80,9	15,8*	33,3	80,3	38,7	73,6
1999/2000	...	80,1*	87,3	81,3	15,8	34,9	83,0	39,3	77,6*
2000/2001	...	82,4*	...	79,3	18,5	36,5*	85,7	40,4	79,7
2001/2002	79,6*	82,0*	87,5	81,0	18,7	38,5*	87,6	42,3	80,7
2002/2003	82,7	82,4*	86,9	82,8	20,0	40,8	90,5	46,2	80,7

* Estimaciones.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

de la educación fundamental obligatoria se han visto reducidas. Por último, además de la baja cobertura de la educación, los indicadores de calidad (abandono, repetición, formación del profesorado, alumnos por profesor, elevado número de escuelas unitarias) ponen de manifiesto las grandes necesidades del sistema educativo mauritano.

Como muestra de ello, hay que resaltar que Mauritania es el único país de la región que se integra en la iniciativa *Education for All Fast-Track Initiative* (Iniciativa Vía Rápida, un partenariado de 15 países en desarrollo y 30 donantes y agencias bilaterales y multilaterales, lideradas por el Banco Mundial). Esta iniciativa fue creada con el objetivo de ayudar a los países de bajos ingresos a lograr sus objetivos de paridad de género en educación primaria, así como acceso y finalización de la escolaridad a nivel universal. Este partenariado afronta un amplio abanico de cuestiones, como la calidad del profesorado, los contenidos del currículo, las ratios de alumnos por profesor, sanidad, higiene y nutrición en las escuelas, entender el VIH/sida y evitar los riesgos, gobernanza en la escuela, con un gran énfasis en la participación de comunidades y sociedad civil.

CUADRO 6. *Tasas netas de matriculación en secundaria*

	Argelia	Egipto	Jordania	Líbano	Mauritania	Marruecos	Territorios Palestinos	Siria	Túnez
Total									
1998/1999	...	...	78,5*	...	...	...	75,6	36,4	...
1999/2000	...	...	...	...	...	31,2*	76,9	37,0	68,6*
2000/2001	...	78,3*	...	...	...	...	77,7	38,6	69,7*
2001/2002	66,1*	78,2*	80,5	...	...	34,5*	80,7*	38,7	67,8*
2002/2003	66,8*	...	79,9	...	...	35,7*	83,8	42,9	64,5
Hombres									
1998/1999	...	...	76,0*	...	...	...	74,2	37,9	...
1999/2000	...	...	...	...	...	34,0*	74,7	38,5	66,2*
2000/2001	...	80,2*	...	...	...	...	74,7	40,5	68,2*
2001/2002	64,9*	80,3*	79,6	...	...	37,3*	78,3*	40,5	66,7*
2002/2003	65,1*	...	78,9	...	...	38,5*	81,7	44,4	61,3
Mujeres									
1998/1999	...	...	81,0*	...	...	...	77,2	34,8	...
1999/2000	...	...	...	...	...	28,3*	79,3	35,5	71,1*
2000/2001	...	76,3*	...	...	...	...	80,9	36,6	71,3*
2001/2002	67,4*	75,9*	81,5	...	...	31,5*	83,2*	36,9	69,1*
2002/2003	68,5*	...	81,1	...	...	32,9*	86,0	41,3	67,8

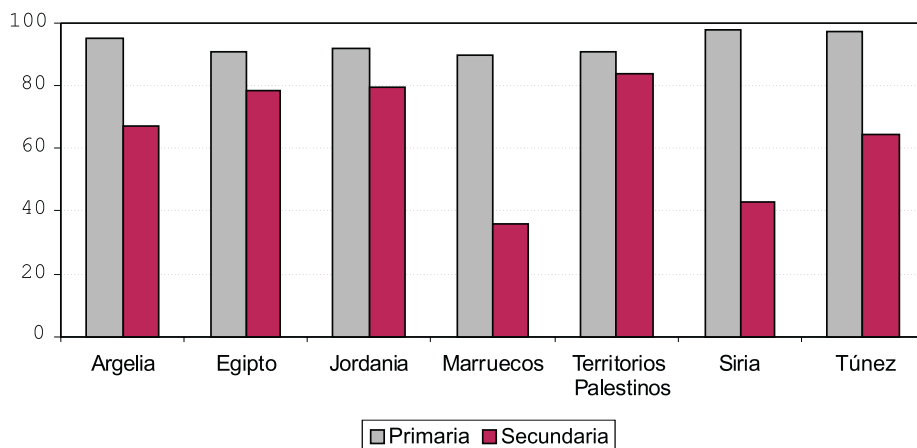
* Estimaciones.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Los **Territorios Palestinos** representan la población más joven de la región, ya que más del 46% de la población es menor de 15 años, lo que implica que las necesidades educativas requieren un esfuerzo muy importante de los recursos públicos. Una muestra de esta situación es que el profesorado es el mayor sector de empleo en los Territorios. A esta situación hay que añadirle todas las circunstancias políticas que condicionan directamente el desarrollo global de la sociedad palestina. Así, un 25% de las escuelas dependen de la UNRWA, un 69% dependen de la Autoridad Nacional Palestina (con la consiguiente división administrativa) y el 6% restante son privadas. Por otro lado, la distancia y separación entre Gaza y Cisjordania se refleja en la educación ya que en Gaza se sigue el currículo egipcio mientras que en Cisjordania se sigue el jordano.

A pesar de estas circunstancias la cobertura de la educación primaria es muy amplia, 90% en la tasa neta de matriculación, con paridad entre niños y niñas en el curso 2002-03. Hay que tener en cuenta que en el curso 1999-2000 la tasa era del 99%, por lo que ha sufrido un descenso en los últimos años fruto indudablemente de la situación de violencia que sufren los Territorios. En la educación secundaria las tasas de

GRÁFICO 3. *Tasas netas de matriculación en primaria y secundaria*



matriculación son del 81% en los jóvenes y del 86% entre las jóvenes, las más altas de la región. Los niveles de repetición y de abandono son muy bajos en comparación con el resto de países analizados.

De estos datos se desprende que existe una paridad de géneros en la educación, aunque en algunos aspectos persisten las desigualdades. El porcentaje de abandonos en secundaria es más alto entre las chicas (4,8%) que entre los chicos (2,6%). En el curso 2001-2002 el 64% de los abandonos de las chicas de secundaria fue debido a matrimonios tempranos. Pero sin duda el principal problema de la educación en Palestina es la calidad de la enseñanza. Los efectos de la división territorial, la falta de infraestructuras y de espacio, una ratio de alumnos por profesor de las más altas de la región (sólo superada por Mauritania), la dependencia de la ayuda financiera, la falta de coordinación entre instituciones y ONG sobre el terreno y, sin lugar a dudas, la situación de violencia e inestabilidad, determina sobremanera el desarrollo de la enseñanza en los Territorios Palestinos, que depende en gran medida de la ayuda internacional. A pesar de este contexto desfavorable, la sociedad palestina apuesta indiscutiblemente por la educación como vía al desarrollo tal como se desprende de un grado de matriculación muy por encima de países como Egipto o Marruecos.

La educación obligatoria en **Siria** se ha ampliado recientemente hasta los 14 años. El grado de matriculación en la educación primaria es de los más altos de la región. En lo referente a los niños, la educación es prácticamente universal mientras que para las niñas es ligeramente inferior, con una tasa neta de matriculación del 95,7%,

En busca de educación en medio del conflicto armado

La violencia constante, los toques de queda, las clausuras, el confinamiento doméstico y una economía en ruinas son los motivos por los que muchos niños y niñas de los Territorios Palestinos no asistan a la escuela. Durante el curso escolar 2003/04, los días lectivos de 197.600 alumnos y 9.300 maestros palestinos sufrieron interrupciones y por lo menos 580 escuelas tuvieron que cerrar. Unos 317.000 de los 1,2 millones de niños y niñas palestinos en edad escolar y sus familias atraviesan dificultades económicas, particularmente quienes viven en la empobrecida Franja de Gaza.

Aunque la mayoría de niños y niñas palestinos pudieron regresar a la escuela o recibir una instrucción alternativa en los cursos 2001/02 y 2002/03, las restricciones en la movilidad han exigido la creación de un sistema de enseñanza suplementario, con frecuencia no oficial. Muchos escolares palestinos reciben instrucción de sus progenitores, o se reúnen en aulas improvisadas situadas en mezquitas, sótanos y callejones. Pese a los considerables esfuerzos de donantes y organismos tales como UNICEF, el conflicto invade cada vez más las aulas palestinas en la forma de un imaginario y una retórica violenta, siendo este rasgo más notable en las escuelas gubernamentales. Esto se debe al hecho de que pocas familias en los Territorios han quedado intactas, a medida que hermanos y hermanas, padres y madres, mueren, resultan heridos o están presos, mientras se destruyen casas y se eliminan zonas agrícolas.

UNICEF trata de asegurar que la mayor cantidad posible de niños y niñas tengan la oportunidad de seguir aprendiendo, incluso cuando no pueden llegar a las escuelas. Junto al Ministerio de Educación palestino y las organizaciones no gubernamentales locales, UNICEF ha prestado apoyo a proyectos alternativos de educación en zonas donde la violencia y las clausuras de escuelas han interrumpido los horarios escolares y la asistencia. Esto incluye apoyo al Consejo Municipal de la Infancia, clubes juveniles, medios de comunicación para los niños, producidos por niños, y campamentos de verano. UNICEF apoyó también un Plan Nacional de Acción destinado a iniciar una campaña de «regreso a la escuela» para asegurar que cerca de un millón de niños y niñas palestinos volvieran a sus pupitres en septiembre de 2003.

Un programa innovador que mantiene el aprendizaje

En 2002, UNICEF prestó apoyo al desarrollo en Hebrón y Jan Yunis, en la Franja de Gaza de un programa piloto de educación basado en la comunidad. En Hebrón, el

programa ayudó a 12.000 niños y niñas cuya educación había sido interrumpida. En el proyecto participaron 30 escuelas que incluyeron a 600 maestros, padres y madres, emisoras locales de televisión y la dirección del distrito. Se prepararon alrededor de 230 hojas de autoaprendizaje que abarcaban cuatro asignaturas: árabe, inglés, matemáticas y ciencias, y las estaciones locales de televisión emitieron 20 lecciones. Esto dio lugar a 40 horas de educación de recuperación para los niños y niñas de primer a cuarto grado.

En el curso 2003/04, y como resultado del éxito del proyecto en Hebrón, UNICEF prestó apoyo para que se ampliara a cuatro de los distritos más afectados, Yenín, Nablús, Rafah y Tulkarem. Este proyecto se puso en marcha por medio de un programa de educación de recuperación que proporciona enseñanza compensatoria. El programa favoreció a 150.000 niños y niñas y aseguró que estos estudiantes pudieran mantener los niveles educativos esperados.

Fuente: www.unicef.org.

aunque hay que tener en cuenta que en comparación con los otros países analizados, es muy elevada, y que la evolución en los últimos años muestra un incremento continuado de las tasas. Las ratios de alumnos por profesor, el porcentaje de repetidores o las tasas de abandono en la educación primaria presentan unos buenos resultados en comparación con la mayoría de los países de la región.

Sin embargo, los datos para la enseñanza secundaria muestran que gran parte de los alumnos de primaria no pasan a secundaria. Las tasas netas en la educación secundaria están por debajo del 45%, con un porcentaje inferior en las chicas que en los chicos, de las más bajas de los países del entorno (sólo por encima de Marruecos y Mauritania) y mucho más bajas que las de Jordania o Territorios Palestinos. Esta situación de abandono del sistema educativo a temprana edad deriva, entre otros factores, de que en las zonas rurales los jóvenes abandonan el sistema educativo para trabajar con sus padres, circunstancia que se agrava en el caso de las chicas que abandonan para contraer matrimonio.

La inequidad por género se ha ido reduciendo a través de las diferentes políticas para fomentar el acceso de las niñas a la escuela. La reciente ampliación de la escolaridad obligatoria también ha contribuido a aumentar la percepción familiar de la importancia de la educación para las mujeres. Desde el curso 2001-02 se desarrolla un proyecto conjuntamente con UNICEF para evitar el abandono de las niñas (o para que accedan aquellas que no hubiesen entrado) en las regiones rurales del norte y del este del país.

Escuelas nómadas itinerantes (Siria)

Proyecto piloto a través del cual los niños y niñas beduinos pueden acceder a la educación a la que no tenían acceso por causa de la naturaleza itinerante de la vida tribal. Estas escuelas responden a un modelo unitario en el que el profesor reside en una tienda o caravana que se desplaza allá donde va la tribu. Existe un internado que permite alojar a los estudiantes que tienen dificultades para desplazarse con las escuelas itinerantes. Este sistema de escuelas trata de conseguir que todos los niños y niñas tengan acceso a la educación básica.

Según datos del Ministerio de Educación el número de escuelas nómadas es de 408 distribuidas de la siguiente forma: 344 escuelas nómadas fijas; 43 escuelas nómadas itinerantes y 21 escuelas caravanas.

Fuente: Ministerio de Educación. *National Report On Educational Development In The Syrian Arab Republic Presented to the 47th International Conference On Education.* Ginebra, 2004.

En este contexto también se ha incrementado el número de profesoras en la enseñanza primaria. Mientras en los aspectos relativos a la desigualdad de género se ha producido una mejoría considerable, otros aspectos siguen presentando numerosos problemas. El punto principal es el abandono de los estudios durante la educación secundaria. Esta circunstancia viene muy ligada a la pobreza y al propio nivel de instrucción de las familias. Cuanto mayor es la situación marginal de la familia más difícil es que alcancen un nivel de instrucción elevado. Tal como se ha mencionado anteriormente, las diferencias entre el medio rural y el medio urbano se reproducen dentro del ámbito educativo y hay que tener en cuenta que Siria es el país donde la agricultura tiene mayor peso en la economía de entre todos los países analizados en este informe.

Por otro lado, entre los objetivos prioritarios del Ministerio de Educación sirio también se encuentran una serie de retos como la mejora de la calidad de los profesores, la cobertura de la educación para los colectivos con necesidades especiales —entre los que se podría citar la población nómada, a la que se trata de acceder por medio de un programa de escuelas-caravana—, y la mejora de las infraestructuras educativas mediante por ejemplo la construcción de nuevas escuelas que sustituyan a las escuelas de adobe, muy presentes en el medio rural.

La educación obligatoria en **Túnez** comprende 11 cursos de los 6 años a los 16 y es la de mayor duración de los países de la región. Existen dos modelos de escuela: el 32% son escuelas mixtas que en su mayoría sólo ofrecen los primeros cuatro cursos

de educación primaria y el 68% son escuelas separadas entre niños y niñas. La enseñanza primaria en Túnez ha alcanzado un nivel de escolarización prácticamente universal, con unas tasas netas de matriculación del 97,3% (con una evolución lentamente ascendente en los últimos años) y con una completa paridad de género. Ante esta situación las actuaciones se han centrado sobre todo en evitar el abandono escolar. El porcentaje de alumnos que alcanzaban el 5º grado de la educación primaria pasó del 92% en el curso 1998-1999 al 96% en el curso 2001-02. Aunque este aumento pueda parecer modesto, es el incremento más importante en la permanencia en la educación primaria de todos los países de la región.

En lo que respecta a la educación secundaria, las tasas de matriculación no presentan unos resultados tan buenos como los de la educación primaria, sino que los indicadores están por debajo de los de otros países de la región como Egipto o Jordania, que sin embargo, no alcanzaban los resultados de Túnez en la primaria. No obstante, según el Ministerio de Educación la situación ha mejorado considerablemente y, tal como aduce el *Rapport National sur le Developpement de l'Education 2000-2004*, las tasas de escolarización subieron 7 puntos en cinco años y el número de alumnos en secundaria se ha doblado desde los años ochenta. La mejora en el acceso a la educación secundaria ha respondido en gran medida al paulatino y constante incremento del acceso de las mujeres a la educación secundaria. Desde 1998 las mujeres son mayoritarias en este tramo educativo cuando en los sesenta sólo representaban la quinta parte de los alumnos.

El reto principal de la educación básica en Túnez es la mejora de la calidad de la enseñanza. Desde el Ministerio de Educación tunecino se han establecido una serie de medidas para mejorar la calidad de la educación, que comprenden: el establecimiento de un nuevo enfoque pedagógico centrado en la adquisición de competencias sólidas, más que la mera acumulación de conocimientos; la detección de las escuelas con mayores necesidades de medios e infraestructuras; la integración de la TIC en el proceso de aprendizaje; la puesta en marcha de un sistema de verificación y validación de los conocimientos adquiridos; la educación y formación de los alumnos con necesidades educativas específicas y un amplio programa de formación del profesorado.

Finalmente, cabe señalar que Túnez está experimentando desde el curso 2004-05 la aplicación de una profunda reforma educativa destinada a responder a los retos del aumento del alumnado y al de su heterogeneidad, así como superar una estructura que se ha revelado inadecuada para los nuevos tiempos. Los ejes de la reforma de la educación secundaria son, además de la renovación metodológica, la distinción entre dos tipos de secciones: una preparatoria para la enseñanza superior y una profesional que sea revalorizada en tanto que itinerario de éxito, y estableciendo pasarelas entre las secciones de la educación secundaria que permitan al alumno la reorientación de su proyecto escolar.

Egipto tiene uno de los sistemas educativos más grandes del mundo, con un ciclo obligatorio que va de los 6 a los 13 años. En el curso 2002-03 sólo en educación primaria había más de 7,5 millones de estudiantes. Este importante volumen de estudiantes exige un enorme esfuerzo al Estado para poder lograr una educación universal y de calidad. La educación primaria tiene unas tasas netas de matriculación alrededor del 91%, cuya evolución en los últimos años presenta una cierta tendencia al estancamiento. Además, las tasas femeninas (89%) son significativamente más bajas que las masculinas (93%) con un índice de paridad sólo superior al de Marruecos entre los países analizados. El porcentaje de repetidores y las tasas de abandono en la educación primaria son muy bajos comparados con los países vecinos. En la educación secundaria las tasas netas de matriculación también son altas, especialmente las masculinas, mientras que las femeninas —a pesar de ser elevadas para los estándares regionales— son significativamente más bajas. Este hecho revela la existencia de una mayor desigualdad de género a medida que se avanza en el ciclo educativo.

Programa de reinserción de niños/as de la calle en el sistema educativo

Este año la UNESCO ha lanzado el proyecto de creación de 12 escuelas unitarias (*friendly one-classroom schools*) en **Egipto**, y antes de terminar el año se añadirán unas 10 más. El proyecto pretende reinsertar a los niños y niñas de la calle en el sistema de escolarización público. Cada clase cuenta con un profesor y un trabajador social, y emplea un programa especial adaptado específicamente a los niños/as de la calle. Todos los profesores implicados en el proyecto reciben sus honorarios del Ministerio de Educación y han sido formados por la UNESCO en un programa de formación de profesores especialmente adaptado.

La mayoría de alumnos participantes proceden de familias rotas o desestructuradas. Muchos de ellos han sido excluidos del sistema educativo debido al absentismo o a la falta de recursos financieros. En la calle, estos niños y niñas son vulnerables a la prostitución, tráfico y abuso sexual, y muchos de ellos acaban siendo víctimas de adicciones a drogas o a inhalar pegamento. Reintegrar estos menores en el sistema educativo permitirá reconducir sus vidas y que puedan aspirar a un futuro mejor.

El proyecto se replicará en otros países en donde se constate un índice de abandono escolar importante, como en zonas rurales, así como en el caso de niños y niñas de la calle y menores trabajadores, a fin de crear un modelo educativo flexible.

Fuente: Oficina Regional de la UNESCO en Beirut. http://portal.unesco.org/unesco/ev.php?URL_ID=5559&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.

Para superar estas desigualdades, desde el Ministerio de Educación se han llevado a cabo políticas para facilitar el acceso de las chicas a la educación. En este sentido hay que destacar iniciativas como las *one-classroom schools*, que funcionan como centros paralelos a la educación reglada para niñas y chicas que no han entrado en la educación básica o que la han abandonado. Su funcionamiento sigue unas pautas de flexibilidad, en una clase unitaria en que las chicas de zonas más deprimidas pueden acceder fácilmente a la educación y conseguir un certificado equivalente al de la enseñanza primaria. En el curso 2003-04 había 3.031 escuelas de este tipo. Otro proyecto, desarrollado en colaboración con UNICEF, que ha tenido gran incidencia en el acceso a la educación de las niñas ha sido la creación de *community schools*, cuyo objetivo es asegurar el acceso de todos los niños y niñas, pero especialmente de las niñas en las zonas más deprimidas del Alto Egipto. El proyecto prevé la creación de escuelas unitarias con profesorado preparado y con un papel integrador de la comunidad local, a través de otros servicios sociales. Este factor comunitario convierte a la escuela en un centro de atracción para los niños. Otra modalidad son las *small schools* que se basan en la participación de las comunidades locales en colaboración con ONG y organizaciones internacionales en las áreas con poca presencia de servicios educativos.

Otro de los grandes diferenciales de la educación en Egipto es la brecha entre el medio urbano y el rural, que presenta unos índices de matriculación y permanencia mucho más bajos que el urbano. Los esfuerzos, incompletos, del Estado se han centrado, además de algunas iniciativas como las reseñadas anteriormente, en la creación y dotación de infraestructuras educativas en las áreas rurales y semidesérticas. En este contexto, también hay que señalar las diferencias geográficas, como sucede entre el Bajo y el Alto Egipto, este último con peores indicadores que el primero. Sin embargo, estas diferencias enmascaran en muchas ocasiones el principal factor del acceso desigual a la educación en estos países: la pobreza. En la mayoría de casos las familias o las zonas más pobres presenta peores niveles de acceso a la educación, tienen una mayor tasa de abandonos y reciben una educación de peor calidad, que también está ligada con la desigualdad en la transición a la educación secundaria. La escolarización universal no se alcanzado en Egipto por el difícil acceso de las familias de un nivel socioeconómico más bajo. Los problemas de baja matriculación, abandono y baja calidad de la educación son significativos en las comunidades más pobres del Alto Egipto.

Además, las desigualdades por renta, género o regionales que afectan al nivel educativo obtenido por estas poblaciones perpetúa esta situación, en la medida en que el nivel de educación y formación es un factor fundamental del nivel socioeconómico que alcanza un individuo, generando un círculo vicioso de difícil solución. Estos factores se acentúan por sesgos como el introducido por el gasto público en la mejora

de los *inputs* educativos, puesto que suelen favorecer a escuelas en áreas urbanas y de clase alta y media, antes que a las áreas rurales y pobres; o como el provocado por un gasto público en educación superior que implica que la tercera parte del gasto en educación se destina al 6% de los estudiantes.

Finalmente, cabe señalar que el futuro de la educación en Egipto viene marcado por un reto determinante: la cuestión demográfica. El crecimiento demográfico de Egipto implica la continua entrada de un volumen enorme de niños y niñas en el sistema educativo y una población con una distribución por edades muy joven, que ha comportado el empobrecimiento de los servicios sociales y redundando directamente en la calidad del sistema educativo. Así, pues, este reto demográfico supone una complicación más añadida al acceso y a la eficiencia del sistema educativo egipcio.

11.4. El caso de los refugiados saharauis

• Importancia de la educación en situaciones de conflicto⁶

En tiempos de crisis, el acceso a un recurso vital como la educación es inviable para millones de niños y adolescentes en el mundo. Según investigaciones recientes⁷, realizadas en 10 de los 30 países que actualmente se ven afectados por un conflicto, más de 27 millones de niños y jóvenes, incluidos refugiados y desplazados internos, no tienen acceso a la educación formal. En el año 2000, el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados sólo podía proporcionar asistencia a la educación a 1,1 millones de los 5 millones de niños y adolescentes refugiados.

La educación en casos de conflicto, emergencia o crisis crónicas, así como en las primeras etapas de reconstrucción, es una necesidad tanto para sustentar como para salvar vidas. La educación proporciona una estructura, estabilidad y esperanza para el futuro, especialmente para los más pequeños. Una educación de calidad con un apoyo psicosocial y una formación del personal docente adecuada puede ayudar a superar las experiencias negativas, construir capacidades y fomentar la resolución de conflictos y la construcción pacífica. Además, la educación proporciona también una forma de salvar vidas al proteger a los más vulnerables de peligros como minas

⁶ Datos extraídos de «Innovative Strategic Partnership In Refugee Education (INSPIRE). Working Together for Protection And Durable Solutions». Education Forum Initiative. Education Unit. UNHCR. Ginebra, 2004; «Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction», INTER-Agency Network for Education in Emergencies (NEE), 2004.

⁷ *Global Survey on Education in Emergencies*. Women's Commission for Refugee Women and Children, 2004.

o prevención de enfermedades. A tal efecto, es preciso tener en mente los grupos que normalmente resultan más perjudicados, especialmente las niñas.

De forma sorprendente, sin embargo, los beneficios de una educación de calidad en situaciones de conflicto no se valoran de forma suficiente por lo que se suele considerar que no es una prioridad, sino una actividad a desarrollar a largo plazo. Esto implica que las agencias humanitarias y de desarrollo y las autoridades deben hacer frente a una falta de voluntad o de capacidad para garantizar las actividades y los programas educativos.

En resumen, pues, cabe tener en cuenta los siguientes factores en la educación en situaciones de conflicto:

1. La educación ayuda a satisfacer las necesidades psicosociales de los niños y adolescentes afectados por un conflicto o una situación de emergencia que ha interrumpido sus vidas, estudios o redes sociales.
2. La educación es una herramienta para proteger a los niños en casos de emergencia.
3. La educación proporciona un canal para suministrar servicios sanitarios y enseñar nuevas actitudes y valores, como la paz, la tolerancia, la resolución de conflictos, la democracia, los derechos humanos, la preservación del medio ambiente...
4. La Educación para Todos es una herramienta de cohesión social, mientras que las discrepancias en materia de educación conducen a mayor pobreza para los no educados y propulsan las posibilidades de conflicto.
5. La educación es vital para la reconstrucción de las bases económicas familiares, locales y nacionales y para un desarrollo sostenible y la construcción de la paz.

• *El sistema educativo del pueblo saharauí*⁸

En el año 1975, después de la firma de los Acuerdos de Madrid, los saharauis comenzaron su vida de refugiados. A partir de esta nueva situación, las posibilidades de abastecer a la población de las necesidades básicas en educación eran mínimas. En ese momento, sólo un 5% de los saharauis sabía leer y escribir. Faltaban profesos-

⁸ Datos extraídos de Agustín Velloso, «La educación en el Sáhara Occidental: el exilio permanente», CSCAweb (www.nodo50.org/csca), 15 de abril de 2005; Antonio Montesinos, «Educació per a la Pau. L'educació dels sense terra», en *El Butlletí de la Comissió Nacional Andorrana per a la UNESCO*. Primavera-verano, 2001, número 5; Canadian Lawyers Association for International Human Rights. Western Sahara Initiative. Phase I Report. 1997; www.forcedmigration.org.

res y hasta el año 1976 los estudiantes universitarios tuvieron que hacer de profesores. A partir de 1976, con la proclamación de la República Árabe Saharaui Democrática, se creó un Ministerio de Enseñanza, Salud y Asuntos Sociales encargado de la organización del sistema educativo que elaboró un plan basado en tres líneas de actuación:

- conseguir que los países amigos acepten acoger el máximo número posible de niños en edad escolar;
- conseguir becas para la formación de profesores en el extranjero;
- crear y organizar escuelas en los campamentos.

La erradicación del analfabetismo se convirtió para la RASD en un objetivo estratégico primordial, pues se partía de la premisa de que una población educada era una contribución esencial a la lucha nacional colectiva y un paso imprescindible para mejorar su condición particular de desplazados. Este sentimiento estaba también ampliamente arraigado entre los refugiados palestinos y la OLP durante los años sesenta y setenta.

En el año 1978 se creó un Ministerio destinado exclusivamente a la educación, el profesorado que durante dos años estuvo formándose en el extranjero regresó, empezaron a construirse escuelas en los cuatro campamentos y se inició la construcción de la escuela nacional «9 de junio» y la ampliación de la escuela «12 de octubre». Ese mismo año, el IV Congreso del Frente Polisario estableció las líneas de actuación en materia educativa que prevalecen hasta hoy:

- enseñanza obligatoria y gratuita
- formación de cuadros
- confección de programas para los diferentes niveles
- construcción de escuelas
- acción sobre las familias
- alfabetización de adultos

La perspectiva de la educación entre la población saharauí es, en principio, construir una «sociedad educativa». Los escolares no sólo pasan seis días a la semana en la escuela, mañana y tarde, sino que pueden acceder a actividades extraescolares durante el tiempo libre, en las que se fomentan los valores de cooperación, nacionalismo y amor al trabajo.

La **educación secundaria** que se imparte en las dos escuelas nacionales abarca a los estudiantes de grado 7, 8 y 9 que finalizan generalmente a los 14 años. Por otro

lado, en la escuela para chicas «27 de febrero» entran tan sólo chicas que hayan superado el grado 9 con un cierto nivel de satisfacción o a través de un examen de entrada. La mayoría de ellas optarán por una plaza en la administración cuando finalicen sus estudios.

Según la escasa información disponible, se desprende que hoy en día la educación de los niños es obligatoria y se estima que los índices de alfabetización en los campos de refugiados podrían haber alcanzado el 90%. Los niños a temprana edad acuden a guarderías y jardines de infancia, y luego completan su educación primaria en su entorno local. A partir de los 12 años las escuelas presentes en los campos se hacen cargo de la educación de los estudiantes de esta edad, así como de los hijos de familias nómadas que viven en territorios liberados y no en los mismos campos. No obstante, existen problemas evidentes dentro del sistema de escolarización, como los de la preparación y edición de los libros de texto, el diseño y desarrollo de material escolar, la reforma de las infraestructuras escolares y otras instalaciones educativas, así como la formación adecuada del profesorado.

Por otra parte, al finalizar la escolarización primaria, muchos estudiantes saharauis optan por desplazarse a escuelas en Argelia para proseguir sus estudios, debido a la limitación de plazas y el aumento de la población en los campos. La educación terciaria, aunque no sea objeto del presente estudio, se cursa en países como Argelia, Cuba o Siria, tradicionalmente, aunque con grandes limitaciones y lejos de sus familias durante la mayor parte del año. Algunos de estos estudiantes de secundaria y

CUADRO 7. *Datos de educación de los refugiados saharauis en los campos de Argelia, 2003*

Campo	Población total del campo (2003)	Porcentaje de la población de 5-17 años inscritos en la escuela	Porcentaje de los estudiantes que finalizan con éxito el año escolar	Ratio alumnos/profesor	Porcentaje de profesores cualificados/formados	Porcentaje de escuelas con retención estructurada de las chicas *
Al Ayoun	36.675	60,1	97,9	29	39,7	0
Awserd	32.624	61,2	94,1	29	44,2	16,7
Dakhla	38.180	43,3	97,7	24	56,6	14,3
Smara	39.466	57,6	98,1	35	67,2	14,3

* El objetivo de estas iniciativas de retención es prevenir el hecho de que las chicas que tienen obligaciones en casa, constricciones religiosas o culturales, no vayan a clase.

Fuente: UNHCR. *Refugee Education Indicators 2003*. Education Indicators and Gap Analysis covering 118 refugee camps in 23 asylum countries. Based on Initial Data from the Camp Indicator Report. UNHCR. 20 de agosto de 2004 (Rev. 1). Ginebra.

Algunas recomendaciones relativas a la educación en situaciones de conflicto

- suministrar servicios integrados que respondan a las necesidades de los niños;
- utilizar la educación y el aprendizaje como un catalizador del desarrollo;
- las intervenciones en el ámbito educativo deberían estar destinadas a la transformación. Por tanto, es imprescindible adecuar las intervenciones a cada caso específico para que surtan efectos de naturaleza transformadora tanto de la vida de los alumnos y estudiantes como de su entorno;
- los enfoques comunitarios suelen ser los más efectivos, de modo que es esencial implicar al entorno inmediato en la labor educativa y en la concienciación de la importancia de la educación;
- apoyar y sustentar la formación del personal especializado para trabajar con niños víctimas de conflictos;
- maximizar los recursos mediante la creación de partenariados.

Fuente: Judith Evans. Children as Zones of Peace: Working with Young Children Affected by Armed Violence. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. 1996.

terciaria son los que se encargan de organizar cursos a su regreso a los campamentos durante los períodos estivales.

A pesar de los esfuerzos, sin embargo, para proporcionar una educación a sus jóvenes, los saharauis se ven enfrentados al problema de la falta de perspectivas de empleo y las pocas posibilidades existentes en los mismos campos. Especialmente tras el alto al fuego, el retorno de un elevado número de saharauis que han recibido educación, pero que ni son necesarios en el campo de batalla ni pueden aplicar sus conocimientos y aptitudes de forma efectiva, genera un sentimiento de frustración respecto al futuro. El número de estudiantes que regresan va en aumento, por lo que la RASD es menos efectiva a la hora de proporcionar una educación primaria, secundaria y terciaria completa, así como un empleo.

Así, las principales preocupaciones respecto al sector educativo en los campos son las siguientes:

- En el grupo de edad de 8 a 14 años, cabe señalar la falta de instalaciones educativas que fomenten el aprendizaje, incluidas las necesidades como libros de texto, bibliotecas u otros materiales didácticos, puesto que las escuelas carecen de bibliotecas, laboratorios u ordenadores en las aulas; la falta de juegos y juguetes,

especialmente aquellos que pueden utilizarse en el aula; la falta de actividades extracurriculares durante los períodos vacacionales o fines de semana; necesidad imperiosa de mejorar la alimentación de los estudiantes.

- En el grupo de edad entre 14 y 18 años, cabe señalar que los estándares educativos son bajos y la eficiencia de los profesores no es suficiente en los campos; además están los problemas para equiparar sus niveles con los niveles de otros países, puesto que en los campos estudian español como segunda lengua y por ello se encuentran con dificultades para cambiar al francés en caso necesario, como cuando prosiguen sus estudios en Argelia; y todavía persisten deficiencias en materia de nutrición. La pobreza es una cuestión fundamental para los estudiantes saharauis en el extranjero, puesto que se ven incapacitados para adquirir materiales, ropa y alimentos, lo cual afecta a su rendimiento escolar y académico.

11.5. Desafíos de la educación básica en los países del Mediterráneo Sur

Los países de la región presentan situaciones muy diversas que implican que los retos de futuro de la educación primaria y secundaria en estos países estén vinculados a una serie de necesidades diferentes para cada uno de los casos. Así, pues, cabe distinguir los desafíos en diversos ámbitos, que de forma general podrían distribuirse entre retos por cobertura, retos por desigualdades, y retos relacionados con la calidad.

• Los desafíos en la cobertura de la educación básica

En este aspecto las diferencias entre países son notables, ya que encontramos casos con una matriculación en primaria prácticamente universal como Túnez o Siria; países que han alcanzado una tasas de matriculación altas y que tienen pendiente el acceso a la educación del último 10% de los niños y niñas, como Argelia, Jordania, Líbano, Territorios Palestinos y Marruecos (que está alcanzando este nivel tras los incrementos de los últimos años) y por último el caso de Mauritania que todavía presenta unas tasas por debajo del 70%.

Estas situaciones plantean retos en principio diferentes pero que finalmente conducen a tratar en mayor o menor medida desigualdades que son comunes. En primer lugar hay que destacar las desigualdades de género. Como hemos visto en algunos países de la región se ha alcanzado la paridad de género pero el acceso de las niñas sigue siendo inferior al de los niños. Las políticas promovidas en los últimos años han mejorado el acceso femenino a la educación primaria en la mayoría de países pero falta completar el proceso.

Asimismo, escolarizar al último 10% de la población que está fuera del sistema educativo es un reto muy complicado, pues representa a los más afectados por las brechas principales de desigualdad en el acceso a la escolarización primaria en estos países: pobreza, medio rural, áreas con dificultades geográficas, población marginal, niños con necesidades especiales, minorías étnicas...

Las estrategias para atraer a los últimos reductos de población no escolarizada pasan por un diseño de políticas muy específicas con una atención concreta sobre estos colectivos. Desde acciones afirmativas en forma de becas, la existencia de programas flexibles, la dotación de medios e infraestructuras educativas en las zonas más pobres, implicación de las comunidades locales, la formación específica del profesorado, hasta la implicación de los padres en la educación de sus hijos, de modo que sean conscientes del valor añadido que aporta una buena formación a las oportunidades de futuro de sus hijos. Pese a que existen proyectos destinados a tal fin, mencionados en el apartado anterior, como las *one-classroom schools* o las *community schools* en Egipto o las caravanas-escuela en Siria, hay que tener en cuenta que este tipo de programas necesitan de una cantidad muy importante de recursos económicos y de personal cualificado para implementarlos en unos países en los que las necesidades educativas son múltiples.

Además, el reto de la educación primaria no es sólo conseguir que todos los niños accedan a la escuela, sino que permanezcan en ella hasta finalizar el ciclo. Aún existen unas altas tasas de abandono que no han mejorado mucho en los últimos años (en algunos casos han empeorado). Además, de las desigualdades citadas en el párrafo anterior también afectan directamente en los índices de abandono. En este contexto, la permanencia también depende de la motivación de padres y alumnos para mantenerse en la escuela antes que abandonarla con el fin de ayudar a la familia a través del empleo o de las tareas del hogar. Si la percepción de que la formación de los niños y, especialmente de las niñas, conlleva una mejora de su estatus o de sus oportunidades en el futuro, los niveles educativos y la permanencia en la escuela aumentarán. A tal efecto, se impone emprender o reforzar las campañas nacionales y regionales de concienciación en favor de la educación, fomentando su revalorización tanto desde las administraciones como desde la sociedad civil y, muy especialmente, desde los medios de comunicación. Sin embargo, para que esta percepción adquiera más fuerza habrá que fomentar que algunos de los informes sobre la educación en el mundo árabe consideren el principal reto: el reto de la calidad.

Antes de tratar la calidad de la educación es imprescindible tener en cuenta otro de los retos de la educación en los países árabes: la transición de la educación primaria a la secundaria y la cobertura de la misma. Mientras que en la educación primaria se

han alcanzado unas tasas de cobertura altas y que van incrementándose paulatinamente, la educación secundaria no presenta unas tasas de matriculación suficientes, en los mejores casos, Egipto, Jordania o Palestina, alrededor del 80%. Incluso en países que han alcanzado una amplísima cobertura en primaria como Túnez y Siria (y en menor medida Argelia), las tasas de matriculación en secundaria siguen siendo bajas (Túnez y Argelia) o muy bajas (Siria). Estos datos muestran claramente que existe un problema en la transición de la primaria a la secundaria y por ello es necesario actuar de modo que los estudiantes no den por concluida su formación al terminar la primaria, sino que aspiren a seguir formándose en el ciclo posterior como forma de promoción individual, familiar y también, por supuesto, social y comunitaria.

Este es un reto fundamental en la educación reglada en la región: la lucha contra el abandono del sistema educativo por parte de los jóvenes que completan su formación básica. Un abandono en el que se reflejan buena parte de las desigualdades que se apuntaban en la educación primaria: de género, socioeconómicas, motivacionales, geográficas, etc. Aunque este abandono también se ve influido por las cuestiones de calidad, de medios, de costes de educación para las familias, de necesidades y por supuesto de opciones de futuro para la juventud.

- *Los desafíos por las desigualdades en la educación básica*

La lucha contra las desigualdades en el acceso y la permanencia en el sistema educativo es uno de los retos principales en los países de la región. En primer lugar hay que resaltar la desigualdad de género. A pesar de que las políticas para favorecer al acceso femenino a la educación permiten observar una tendencia positiva, aún queda mucho camino por recorrer. Esta desigualdad está directamente relacionada con las deficiencias generales en educación: en aquellos países que presentan unos peores indicadores educativos la situación de las mujeres en la educación primaria y secundaria es aún peor. En este contexto se entremezclan factores socioculturales, económicos y educacionales: la pobreza familiar y la visión tradicional del rol menos importante de las mujeres hacen que el interés por la educación de los hijos pase a un segundo plano en el caso de las hijas, y que en muchos casos las chicas abandonen los estudios para ayudar en las tareas del hogar, trabajar o para casarse. A todo ello hay que sumar factores como la incapacidad del sistema educativo para absorber a todas las niñas en edad de cursar la educación obligatoria o impedir el abandono de los estudios, la falta de infraestructuras educativas y de escuelas femeninas en las zonas más remotas o deprimidas y también la falta de registros precisos sobre la escolarización de las niñas, que impide tener un visión precisa de la magnitud del problema.

Otro factor de desigualdad importante en la región es la situación asimétrica de la educación en el medio urbano y el rural. La mayoría de informes de los distintos países analizados recalcan la peor situación de la educación en el medio rural. La falta de infraestructuras y medios, los mayores índices de pobreza en estas áreas, el difícil acceso en algunas de ellas, la peor valoración de la educación por parte de las familias, etc. ponen de manifiesto las dificultades para mejorar la situación educativa en el medio rural, y en algunos casos semidesértico, que tiene unas necesidades a nivel de infraestructuras, medios y de organización educativa específicas que son difíciles de asumir por unos sistemas educativos con múltiples demandas. La creación y dotación de escuelas rurales, la formación del profesorado, la flexibilidad de la organización educativa, la utilización de medios para atraer a los alumnos o la implicación de las comunidades locales en el sistema educativo son algunos de los mecanismos para reducir la brecha educativa entre estas comunidades.

El elemento fundamental en la desigualdad en el acceso y permanencia en el sistema educativo primario y secundario, y que resume en gran medida todas las demás desigualdades, es la pobreza. La brecha económica es la más importante de las brechas educativas en estos países. Aumentar la cobertura de la educación primaria y secundaria necesita de numerosas políticas específicas sobre diferentes ámbitos pero, finalmente, son medidas que tratan de paliar desventajas que se agravan en función del nivel económico de las familias. Las regiones rurales más deprimidas son las que presentan los peores resultados y las niñas pobres tienen más difícil el acceso y la permanencia en el sistema educativo. La combinación de pobreza con cualquiera de las otras desigualdades agranda la brecha educativa, entrando en un círculo vicioso que se retroalimenta en una ecuación **pobreza=peor nivel educativo=pobreza**.

Las desigualdades en el acceso a la educación necesitan de respuestas integrales, para tratar de mejorar los diferentes niveles de desigualdad existentes, y específicas para mejorar la situación de los colectivos afectados en la multiplicidad de casos diferentes que se presentan especialmente en unos países con diferentes ritmos de evolución de su sistema educativo y con circunstancias políticas específicas que determinan la evolución de la sociedad, como la situación de inestabilidad y conflicto en los Territorios Palestinos.

- *Los desafíos de la calidad en la educación básica*

Para muchos analistas, especialmente árabes, el reto más importante de la educación en el mundo árabe es el reto de la calidad de la enseñanza. Es cierto que los diferentes informes nacionales e internacionales ponen énfasis en este punto pero hay

Principales causas del fracaso escolar en la región árabe

1. Factores familiares en el abandono escolar:
 - Causas socioculturales: indiferencia de los padres; entorno familiar analfabeto; entorno doméstico superpoblado; incapacidad de los padres para ayudar al menor; objeción de las familias a enviar a sus hijos a escuelas alejadas; indiferencia u objeción de la comunidad; ausencia de valor añadido de la educación en el medio rural; y de forma general la desvalorización de la educación. En el caso de las niñas, cabe señalar: la presencia de una madre analfabeta; objeción de las familias a enviar a sus hijas a escuelas donde los profesores son hombres; ayuda en el trabajo doméstico; discriminación contra las niñas; matrimonio precoz.
 - Causas económicas: pobreza de los padres, familias numerosas; ínfima parte del presupuesto familiar dedicado a la educación, coste educativo directo e indirecto; preferencia otorgada al aprendizaje de un oficio; migraciones.

2. Factores del propio niño/a en el abandono escolar:

Aversión o miedo a la escuela; incapacidad de adaptarse a la escuela o de hacer amigos; celos y competitividad; tendencia a llegar tarde; absentismo; no llegar o exceder la edad escolar; idioma de instrucción distinto a su lengua materna; ausencia de experiencia preescolar; fatiga física; falta de tiempo; enfermedades prolongadas; desnutrición; abismo entre escuela y hogar; traumatismo psicológico; sentimiento de culpa; trabajo; integración de la noción de fracaso.

3. Factores centrados en la escuela en el abandono escolar:
 - Causas vinculadas a la organización de la escuela o la clase: larga distancia entre hogar y escuela; servicios escolares deteriorados; escuelas con aulas abarrotadas; desfase entre el calendario escolar y el calendario estacional; falta de seguimiento de los profesores; falta de comunicación entre profesores y padres; falta de movilización social; falta de niveles superiores de enseñanza; incapacidad de responder a las dificultades del aprendizaje, falta de servicios sanitarios, falta de espacio para estudiar; falta de servicios de salud escolar; falta de seguimiento psicológico.
 - Causas vinculadas a los profesores y métodos de enseñanza: falta de personal docente; recurso a profesorado extranjero; ausencia de profesores especializados; falta de motivación por parte de los profesores/absentismo de los profesores; falta de formación y formación continua de profesores;

falta de apoyo profesional y psicológico a los profesores; métodos de enseñanza rígidos, centrados en el profesor; falta de enfoque crítico/de resolución de conflictos.

- Causas vinculadas al currículo o a los manuales: falta de adecuación y pertinencia del currículo; contenido demasiado difícil; falta de selección precoz; falta de actividades de ocio; distribución tardía de manuales.
- Causas vinculadas a los métodos de evaluación de los alumnos: confianza en los exámenes; falta de evaluación diagnóstica.

*Fuente: Muriel Possion. *Stratégies pour les jeunes défavorisés: Etat des lieux dans la région arabe*. Institut International de Planification de l'Éducation. UNESCO, 1999.*

que recordar que estamos hablando de sistemas educativos que están alcanzando ahora (aunque no todos) una cobertura de la educación primaria muy digna.

Dentro de la mejora de la calidad de la educación se plantean numerosos retos igualmente importantes. Por un lado la situación de las infraestructuras educativas. La necesidad de mejorar la situación de las escuelas tanto cuantitativamente, aumentando el número de escuelas que respondan a las funciones a las que se destinan, como cualitativamente, dotándolas de más medios, como bibliotecas, laboratorios, nuevas tecnologías... Asimismo, hay que mejorar o incorporar nuevos modelos de escuelas adecuándolos a los entornos específicos a los que se dirijan: escuelas rurales, escuelas preescolares, escuelas unitarias, escuelas de formación profesional..., que tienen unas necesidades específicas que deben ser cubiertas a nivel de medios para que puedan dar respuesta a la función que se les encomienda.

Un aspecto fundamental para llevar a cabo una mejora de la calidad de la educación es la formación del profesorado. En muchos de estos países el porcentaje de profesorado titulado es todavía demasiado bajo, con lo cual no cubre las necesidades de la escuela y de sus alumnos. Difícilmente podrá llevarse a cabo una mejora de la calidad de la enseñanza sin una mejora de la calidad del profesorado. La necesidad de formar más personal docente y, especialmente, la necesidad de programas de formación continua para los maestros en activo es un elemento fundamental para la consecución de una mejora en la calidad de la enseñanza. Sólo de esta manera se podrán afrontar con garantías los retos que implica la reforma del currículo educativo en estos países.

La modernización del currículo es el elemento central de la mejora de la calidad de la educación en la región. La mayoría de estos países está trabajando en los proyectos

de reforma tanto en el nivel de primaria como en la secundaria. Esta revisión de los métodos y de los contenidos de los libros de texto responde a la voluntad de afrontar los cambios que la sociedad del conocimiento comporta a nivel mundial. La necesidad de transmitir a los niños competencias para entender el mundo que les rodea y para ser capaces de desarrollarse en el entorno, más que la mera acumulación de conocimientos como si los estudiantes fueran «recipientes», es el reto que se plantean las comisiones o instituciones que diseñan las reformas de los planes de estudio. En esta apuesta por la calidad se revela imprescindible para estos países la reforma de la educación secundaria, que presenta graves deficiencias tanto en lo referente a la cobertura como a la adecuación y pertinencia de su currículo, para lograr su desarrollo definitivo. Países como Túnez han puesto en marcha esta reforma de la educación secundaria con el objetivo de racionalizar y adecuar las competencias y conocimientos que se obtienen con la doble finalidad de dar una formación general postbásica y responder a las demandas de facilitar la transición a los estudios superiores (académicos o profesionales) o al mundo laboral.

En el marco de este proceso de reforma educativa se incluye la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías. Muchos de estos países están trabajando para incorporar las nuevas posibilidades de las TIC en la educación. Pero nuevamente, hay que recordar que estamos tratando con países que presentan una evolución en los sistemas educativos de distintas velocidades y que, mientras países como Túnez, Egipto o Jordania tienen la capacidad y voluntad política para priorizar estas necesidades, en Mauritania los objetivos prioritarios han de ser otros. En los países más avanzados se están introduciendo programas para dotar a las escuelas de medios y de profesores formados para la utilización de las TIC en las escuelas, pero de la misma forma que la cobertura y la permanencia era desigual, las posibilidades de tener acceso a las TIC en la escuela también se reparten de forma desigual, cobrando especial importancia las diferencias entre las escuelas del medio rural y el urbano y las de las zonas más deprimidas de las zonas más ricas.

Finalmente, habría que anotar otro elemento que puede jugar un rol muy importante en la mejora de la calidad educativa: el papel de las comunidades y de la sociedad civil en la reforma del sistema educativo. La participación de padres, organizaciones para el desarrollo, comunidades locales, minorías étnicas, etc. es fundamental a la hora de que la calidad de la educación mejore, ya que no se trata sólo de implicar a los padres y a la sociedad en la mejora sino que conlleva aumentar la efectividad de las instituciones educativas y permitir que alcancen los objetivos educativos. Estas actuaciones pueden adoptar estructuras y formas distintas, desde consejos escolares con la participación de los padres hasta comités educativos con representantes de las minorías para la coordinación de los proyectos y para la identificación de las dificultades espe-

cíficas de estos colectivos. Por ejemplo, en Egipto se llevó a cabo una experiencia de asociación en Alejandría entre el gobierno provincial, empresarios, organizaciones comunitarias, agrupaciones locales y la Dirección de Educación con el objetivo de aumentar la eficiencia, mejorar la calidad y supervisar la gestión de las escuelas. Ante el éxito conseguido se prevé que la experiencia se implante en seis provincias más.

El reto de la calidad en la educación es ineludible, y así lo manifiestan de forma contundente los Informes sobre Desarrollo Humano en el mundo árabe. Sin embargo, a la hora de implementar políticas y proyectos no sólo es necesario tener en cuenta las diferentes velocidades en la universalización de la educación en estos países sino también los diferentes grados de desarrollo político, económico y sociocultural de los mismos, además de tener la debida consideración de los distintos ritmos de evolución en el seno de los propios estados y entre los distintos colectivos, a fin de poder diseñar programas específicos que maximicen los resultados.

III. EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS

III.1. *Definición, contexto e importancia*

Por educación básica de jóvenes y adultos se entienden todas aquellas intervenciones, tanto del sector público, privado o de la sociedad civil, cuyo objetivo es satisfacer las necesidades educativas de la población que no fue matriculada durante su infancia y no tuvo la oportunidad de recibir una escolarización. La educación de adultos y jóvenes, entendida en términos de alfabetización, es uno de los requisitos de las sociedades contemporáneas.

La alfabetización, además de ser un derecho fundamental en sí misma, es básica no sólo para lograr el objetivo de Educación para Todos sino, de forma más amplia, para lograr el objetivo de reducir la pobreza humana. La alfabetización confiere un amplio abanico de beneficios y refuerza las capacidades de los individuos, las familias y las comunidades para acceder a oportunidades en materia de sanidad, educación, política, cultura o economía. Y sin embargo, 65 millones de adultos en la región de los países árabes carecen de las herramientas de aprendizaje básicas para tomar decisiones informadas y participar plenamente en el desarrollo de sus sociedades. Abordar el reto de la alfabetización es un imperativo moral y de desarrollo para todos los gobiernos, y requiere consolidar y reforzar las iniciativas para extender la educación y mejorar su calidad, aumentando así las oportunidades educativas de jóvenes y adultos y desarrollando entornos alfabetizados.

CUADRO 8. *Estimaciones de analfabetos adultos e índices de alfabetización por región, 1990 y 2000-2004*

					Cambio entre 1990 y 2000-2004 en:		
	Número de analfabetos (en miles)		Índices de alfabetización (%)		Número de analfabetos		Índices de alfabetización
	1990	2000-2004	1990	2000-2004	(en miles)	(%)	(puntos porcentuales)
Mundo	871.750	771.129	75,4	81,9	-100.621	-12	6,4
Países en desarrollo	855.127	759.199	67,0	76,4	-95.928	-11	9,4
Países desarrollados	14.864	10.498	98,0	98,7	-4.365	-29	0,7
Países en transición	1.759	1.431	99,2	99,4	-328	-19	0,2
África Subsahariana	128.980	140.544	49,9	59,7	11.564	9	9,8
Estados Árabes	63.023	65.128	50,0	62,7	2.105	3	12,6
Asia Central	572	404	98,7	99,2	-168	-29	0,5
Asia Oriental y el Pacífico	232.255	129.922	81,8	91,4	-102.333	-44	9,6
Asia Meridional y Occidental	382.353	381.116	47,5	58,6	-1.237	-0,3	11,2
América Latina y Caribe	41.742	37.901	85,0	89,7	-3.841	-9	4,7
Europa Central y Oriental	11.500	8.374	96,2	97,4	-3.126	-27	1,2
América del Norte y Europa Occidental	11.326	7.740	97,9	98,7	-3.585	-32	0,8

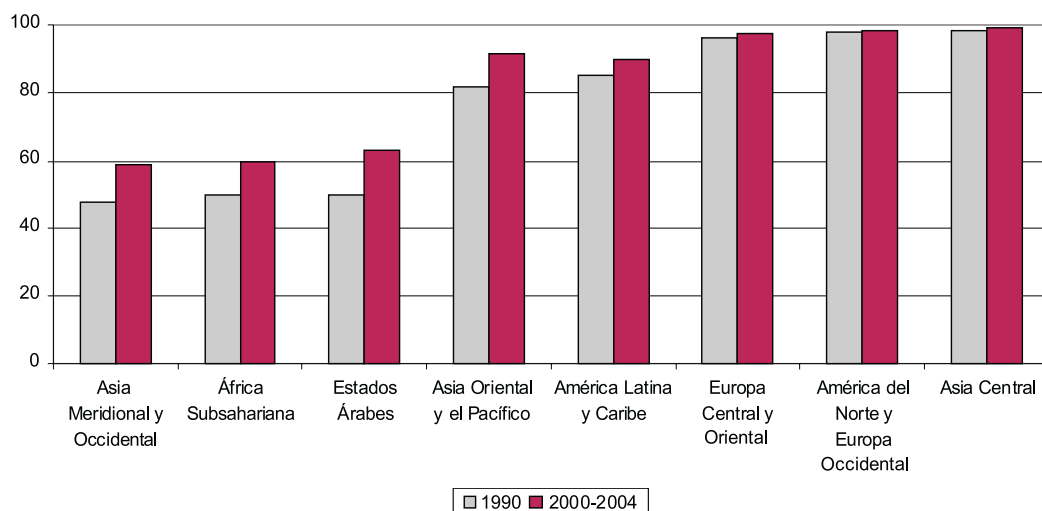
Nota: Cabe tener en cuenta que se incluyen dentro del epígrafe «Estados Árabes» a varios países que no son objeto de análisis para el presente estudio, como Bahrein, Yibuti, Irak, Kuwait, Libia, Omán, Qatar, Arabia Saudí, Sudán, Emiratos Árabes Unidos y Yemen, por lo que este cómputo de media regional podría diferir de la media de los países objeto de este estudio.

Fuente: Literacy for Life. EFA Global Monitoring Report 2006. UNESCO, 2005.

Mientras que la educación ha realizado progresos importantes entre las generaciones jóvenes en los países del Sur del Mediterráneo, el analfabetismo de adultos resulta difícil de erradicar. A pesar de los avances significativos en la región, los índices de analfabetismo siguen siendo mayores aquí que la media de los países en desarrollo. Asimismo, los índices de analfabetismo de las categorías sociales más vulnerables (mujeres y población sin recursos), son todavía mayores, especialmente en zonas rurales.

A pesar de la evidente mejora realizada entre los años noventa y la actualidad, sólo alrededor de un 63% del total de adultos de los Estados Árabes (incluyendo a todos los países objeto de este informe y los anteriormente mencionados en la nota del cuadro 8) sabe leer y escribir con comprensión —uno de los índices más bajos del mundo, sólo por encima del África Subsahariana y de Asia Meridional y Occidental—. Por otra parte, en ciertos países ni tan siquiera se consigue llegar a esta media regional del 63%, como sucede en Egipto, Mauritania o Marruecos. Este dato contrasta con

GRÁFICO 4. Índice de alfabetización de adultos



los índices de países como Jordania o los Territorios Palestinos, que rondan el 90%. Por otra parte, las pruebas procedentes de evaluaciones directas sugieren que los niveles de alfabetización reales podrían ser bastante inferiores a los reflejados en los datos presentados aquí, que se basan en métodos convencionales de medición que no valoran realmente las habilidades de alfabetización de la persona (en Marruecos, un 45% de las personas encuestadas respondieron que sabían leer y escribir, pero sólo un 33% demostró competencias básicas en alfabetización).

III.2. La situación de la educación de jóvenes y adultos en la región

Todos los países de la región disponen de programas gubernamentales orientados a diseñar estrategias a largo plazo para la alfabetización de jóvenes y adultos. En algunos casos, especialmente en los países del Magreb, estas estrategias se complementan con la colaboración de las organizaciones de la sociedad civil que aportan experiencia y *know-how*.

No obstante, en la mayoría de países (excepto aquellos con índices de alfabetización más elevados, como Jordania y Líbano) la educación no formal de adultos juega un papel muy importante. La educación no formal es aquella actividad que tiene lugar

fuera del marco escolar formalizado por el Gobierno y que pretende satisfacer las necesidades educativas de aquellos colectivos más vulnerables que nunca han tenido la oportunidad de recibir una escolarización formal, debido a una complicada serie de cuestiones sociales y económicas, así como al fracaso de algunos sistemas educativos para retener a los estudiantes. En la región árabe, como se ha apuntado, un gran porcentaje son mujeres, que no han gozado de las mismas oportunidades que los hombres, y poblaciones del ámbito rural.

Por tanto, gran parte de la educación de adultos en la región se ha convertido en una forma de compensar lo que las personas han perdido en términos de escolarización formal y como forma de combatir un problema de analfabetismo grave, que ha afectado significativamente a toda la región.

En la última década, sin embargo, la educación de adultos de los países objeto de este estudio ha empezado a adoptar ciertas características más parecidas a otras partes del mundo. Éstas incluyen proporcionar, además de la alfabetización, las habilidades y el conocimiento necesario para responder de forma eficiente a los crecientes retos de la era de la información y las nuevas tecnologías. La educación de jóvenes y adultos ha pasado a ser más diversificada en términos de niveles, objetivos, contenidos, metodologías, habilidades de enseñanza y aprendizaje, supervisión del progreso y evaluación de los resultados.

En la región árabe, la educación de jóvenes y adultos incluye clases de equivalencia (*equivalency classes*) para los que no terminaron la educación primaria básica, y para los jóvenes que perdieron la oportunidad de ir a la escuela o la abandonaron. También contempla formación profesional y, en los últimos años, formación en informática y tecnología. Otros temas que se han adherido a los programas de educación de adultos, desde mediados de los noventa, incluyen educación en salud y medio ambiente, ciencia básica, competencias necesarias en la vida cotidiana y educación familiar. En definitiva, una educación que intenta ayudar a los jóvenes y adultos a desarrollar sus capacidades, conocimiento y competencias, mejorar su nivel de calificación, influenciar positivamente en su comportamiento y contribuir a su bienestar económico, social y cultural, permitirles ser productivos y miembros activos de la sociedad. Estas actividades educativas se contemplan como una parte básica e integral de todo programa de desarrollo económico, social y humano.

Aparte de países como Jordania o Líbano, que han aumentado sus índices de alfabetización, y los que actualmente están extendiendo el alcance de la educación de adultos, la mayor parte de países todavía trata la educación de adultos como una cuestión de alfabetización. La educación de adultos en la región también es una

CUADRO 9. Tasa de alfabetización de adultos (personas de 15 años o más)

	1990			2000-2004 (1)			2015		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Argelia	52,9	64,3	41,3	69,8	79,5	60,1	79,8	87,4	72,1
Egipto	47,1	60,4	33,6	55,6*	67,2*	43,6*	ND	ND	ND
Jordania	81,5	90	72,1	89,9*	95,1*	84,7*	95,2	97,8	92,3
Líbano	80,3	88,3	73,1	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Mauritania	34,8	46,3	23,9	51,2*	59,5*	31,3*	58,9	65,7	52,4
Marruecos	38,7	52,7	24,9	50,7	63,3	38,3	ND	ND	ND
Territorios Palestinos	ND	ND	ND	91,9*	96,3*	87,4*	96,6	98,3	94,8
Siria	64,8	81,8	47,5	82,9*	91,0*	74,2*	89,6	95,3	84
Túnez	59,1	71,6	46,5	74,3*	83,4*	65,3*	82,2	89,7	74,8

Notas: (1) Último dato disponible para el período.

(*) Datos nacionales.

Fuente: Literacy for Life. EFA Global Monitoring Report 2006. UNESCO.

forma de estrechar la brecha que deja el sistema de educación formal, previa a la universalización y extensión de la educación básica que tuvo lugar durante la pasada década. La alfabetización es, por tanto, uno de los principales tipos de educación de adultos, formal y no formal, que existe. En la región árabe es considerada un prerrequisito para todo programa de desarrollo y ha constituido la actividad principal de la agenda educativa para adultos.

Los índices de analfabetismo en la región varían mucho, del 10,1% en Jordania, al 49,3% en Marruecos (porcentajes de 2004), el alto número de analfabetos y niños no escolarizados hace pensar que la situación en la región es delicada. A nivel gubernamental, organizativo y social existe una clara conciencia de la gravedad del problema. Aun así, la región ha realizado grandes esfuerzos durante los últimos 20 años: se han establecido consejos nacionales, comisiones y comités regionales para diseñar estrategias y planes de acción, supervisar y coordinar la aplicación, sus actividades y resultados. Combatir el analfabetismo se considera, pues, una responsabilidad nacional de cada país que requiere los esfuerzos coordinados de todos los sectores, gubernamental y no gubernamental, público y privado.

Si observamos el cuadro 9 sobre las tasas de alfabetización de adultos en los países árabes del Sur del Mediterráneo, resaltan las disparidades entre unos y otros y la progresión que han realizado entre 1990 y 2004. En términos absolutos, hablaríamos de una población de jóvenes y adultos analfabeta que giraría alrededor de los 40 millones de personas.

Tomando como referencia los datos del período 2000-2004, se podrían identificar tres grupos de países con características similares en los niveles de alfabetización: por un lado, habría un primer grupo formado por Jordania, Líbano, Territorios Palestinos y Siria, con unas tasas de alfabetización de adultos que girarían alrededor del 90% de la población. Por otro lado, un segundo grupo formado por Argelia y Túnez, con unas tasas alrededor del 70% de la población. Y, finalmente, un tercer grupo formado por Egipto, Mauritania y Marruecos, con unas tasas alrededor del 55%.

Al analizar las diferencias de género, se observa que durante el mismo período 2000-2004 en los nueve casos los índices de alfabetización eran superiores entre la población masculina que entre la femenina. Como en el caso anterior, se podría establecer una clasificación de los países en tres grupos: un primero, que incluiría a los Territorios Palestinos y Jordania, con diferencias alrededor del 10%; un segundo, con Argelia, Túnez y Siria, con diferencias alrededor del 18%; y un tercer grupo, formado por Egipto, Mauritania y Marruecos, con diferencias que superan el 23% entre sexos.

De estas comparativas, se puede deducir que existe una brecha Magreb/Mashreq⁹ en relación con la situación de alfabetización de jóvenes y adultos, con la excepción de Egipto, que seguiría el esquema de los países del Magreb.

Si tomamos como referencia la progresión que han realizado estos países desde el año 1990 al 2004, observamos que los nueve han tenido buenos resultados, entendidos en términos de lucha contra el analfabetismo. De entre ellos, destacan Argelia, Mauritania, Siria y Túnez, que han mejorado sus índices de alfabetización en porcentajes superiores al 15%. Por otro lado, Egipto y Marruecos han mejorado asimismo sus índices, pero con porcentajes que giran entre el 8% y el 12%. Finalmente, Jordania también ha mejorado sus niveles en un 8% pero, a diferencia de los dos países anteriores, partía de un índice muy superior al egipcio y marroquí.

• *Alfabetización y equidad*

Otro factor fundamental a tener en cuenta es la equidad en términos de alfabetización. Las mujeres constituyen casi dos tercios de los analfabetos adultos de la región, con sólo 69 mujeres por cada 100 hombres alfabetizados. La mayoría de los países muestran disparidades de género considerables en términos de alfabetización, con un índice de paridad de género (IPG) por debajo de la media regional en Egipto, Mauritania y

⁹ Magreb: Marruecos, Mauritania, Argelia, Túnez, Libia y Sáhara Occidental; Mashreq: Países Árabes desde Libia hasta Irán.

CUADRO 10. Egipto: brecha rural-urbana y porcentaje de pobreza

	Alfabetización (15+) %		Personas pobres (% del total)	
	Urbana 2002	Rural 2002	Real 1999/2000	Preliminar 2001/2002
El Cairo	85,7	00	5,01	5,68
Alejandro	54,2	00	6,24	7,08
Port Said	88,0	00	0,90	1,02
Suez	84,4	00	1,91	2,17
Provincias urbanas	85,3	00	5,06	5,74
Damietta	81,4	81,0	0,07	0,07
Dakahlia	82,0	66,4	14,88	14,35
Sharkia	83,5	59,5	12,70	12,25
Kalyoubia	80,3	66,9	7,94	7,72
Kafr El-Sheikh	73,8	53,8	5,42	5,23
Gharbia	86,3	66,3	6,85	6,63
Menoufia	82,8	67,8	18,96	18,23
Behera	76,7	53,0	7,85	7,59
Ismailia	87,0	64,2	6,03	5,79
Bajo Egipto	81,8	62,3	10,31	9,95
Urbano	00	00	6,17	6,25
Rural	00	00	11,83	11,31
Giza	85,0	63,5	12,89	12,60
Beni Suef	75,4	45,7	47,26	45,71
Fayum	73,0	41,7	31,18	30,13
Minia	79,0	43,3	24,41	20,64
Assiut	77,7	43,4	52,08	50,47
Sohag	74,5	44,7	39,89	38,64
Qena	74,2	45,6	22,46	21,69
Luxor	77,2	50,8	29,19	28,67
Asuán	81,8	67,2	18,61	18,19
Alto Egipto	80,0	47,4	29,72	28,79
Urbano	00	00	19,27	19,31
Rural	00	00	34,15	32,81
Mar Rojo	87,2	76,4	9,53	9,76
New Valley	91,2	73,8	7,36	7,49
Matrouh	69,5	45,3	14,13	14,17
Sinaí Norte	86,1	48,2	16,15	15,86
Sinaí Sur	97,0	53,1	1,16	1,14
Provincias fronterizas	84,6	58,0	9,92	9,94
Urbano	00	00	3,70	3,98
Rural	00	00	18,30	17,97
Egipto	83,0	56,2	16,74	16,35
Urbano	00	00	9,21	0,55
Rural	00	00	22,07	21,18

Nota: Los valores 00 indican que no se dispone de datos.

Fuente: Egypt Human Development Report 2004. Choosing Decentralization for Good Governance. PNUD e Institute of National Planning (Egipto), 2004.

CUADRO 11. Tasa de alfabetización de adultos, PIB per cápita y población bajo el umbral de la pobreza

	Tasa de alfabetización de adultos	PIB per cápita	Población bajo el umbral de pobreza en ingresos (%)		
	(% de personas de 15 años o mayores)	(PPC en US\$)	US\$ 1 diario	US\$ 2 diarios	Umbral de la pobreza nacional
	2003	2003	1990-2003	1990-2003	1990-2002
Argelia	69,8	6.107	<2	15,1	12,2
Egipto	55,6	3.950	3,1	43,9	16,7
Jordania	89,9	4.320	<2	7,4	11,7
Libano	86,5*	5.074	—	—	—
Mauritania	51,2	1.766	25,9	63,1	46,3
Marruecos	50,7*	4.004	<2	14,3	19,0
Territorios Palestinos	91,9	—	—	—	—
Siria	82,9	3.576	—	—	—
Túnez	74,3	7.161	<2	6,6	7,6

* Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), julio 2002.

Fuente: Elaboración propia a partir de *Informe sobre Desarrollo Humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada. Ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*. PNUD. 2005.

Marruecos, que son además los países que de forma general presentan los índices más elevados de analfabetismo. Por otra parte, los índices de analfabetismo son mayores en países con mayores índices de pobreza. Los pobres se enfrentan a desventajas considerables para educar a sus hijos, con más hijos por familia a educar, bajo nivel educativo de los padres, acceso limitado a centros preescolares y un elevado coste de la escolarización pública para estas familias con recursos limitados o muy limitados.

En los países en que los índices de alfabetización son comparativamente bajos, las disparidades entre el entorno rural y el urbano también son mayores. Por ejemplo, las poblaciones nómadas (como los beduinos), tienden a mostrar niveles de alfabetización más bajos que el resto de comunidades rurales. Por diversos motivos sociales, culturales o políticos, algunos grupos, como los emigrantes o las personas con discapacidades, se ven excluidos y tiene un acceso reducido a la educación formal y a los programas de alfabetización.

Los estudios desarrollados en Egipto, donde la pobreza afecta muy directamente al acceso a la educación, muestran que existe una correlación en este país entre educa-

ción y pobreza, y el analfabetismo se concentra especialmente entre los pobres. La proporción de individuos analfabetos (de diez años o más) del total de población de Egipto era del 31,3%, mientras que en el caso de los pobres era del 45,7%, en comparación con el 28,4% de los no pobres¹⁰. Además, en las zonas rurales, los emigrantes del campo a la ciudad están en desventaja en comparación con los trabajadores nacidos en la ciudad. Así, pues, las diferencias en alfabetización de adultos entre regiones son todavía grandes y persistentes, situando la región del Alto Egipto en la última posición tanto por lo que se refiere a educación de hombres como de mujeres, especialmente en Beni Suef, Fayum, Minia, Assiut y Sohag, que son las regiones que de forma general concentran mayores índices de pobreza. El menor acceso de los pobres a la educación puede atribuirse tanto a las deficiencias de financiación y a la pauta de distribución del gasto público en educación, como al declive de la demanda de educación por parte de los pobres.

Otro ejemplo de esta situación es Marruecos, donde las disparidades entre el entorno urbano y el rural en alfabetización son grandes y además combinadas con un sesgo de género importante. De forma general, los países que tienen poblaciones rurales importantes reflejan también mayores índices de analfabetismo. La región de Oriente Medio y Norte de África y la región de América Latina y el Caribe son las que muestran mayores disparidades, puesto que los niños en el quintil más pobre tienen 4,5 veces más probabilidades de quedar excluidos de la escolarización que los niños en el quintil más rico.

- *Políticas públicas en materia de educación de jóvenes y adultos*

Como se ha mencionado anteriormente, todos los países árabes del Sur del Mediterráneo disponen de políticas gubernamentales enfocadas a la educación de jóvenes y adultos, principalmente en materia de alfabetización.

En **Argelia**, la colaboración entre organizaciones de la sociedad civil y el gobierno ha resultado en el uso de los recursos humanos y financieros disponibles por parte del gobierno, combinados con la experiencia y el *know-how* de las organizaciones de la sociedad civil, para diseñar una estrategia a largo plazo para la alfabetización de adultos. Esta estrategia se centra en ofrecer la calidad educativa requerida, los materiales educativos relevantes, la formación de personal docente y la mejora de las condiciones y entorno de aprendizaje; actividades que incluyen conferencias sobre

¹⁰ *Millenium Development Goals. Second Country Report. Egypt 2004*. NNUU; Ministry of Planning. Public Administration Research & Consultin Centre (PARC). El Cairo, 2004.

La ONG Iqraa' en Argelia

Iqraa' es una organización argelina reconocida internacionalmente por las actividades que lleva a cabo en materia de alfabetización y educación de adultos en Argelia.

A partir de la Conferencia CONFINTEA de Hamburgo (1997), el Gobierno argelino decidió convertir el Centro Nacional de Alfabetización, creado en 1976, en el Consejo Nacional para la Alfabetización y Educación de Adultos, con el objetivo de concentrar esfuerzos e involucrar a todas las organizaciones de la sociedad civil en el proyecto de alfabetización de adultos.

En este marco, la organización Iqraa' estableció centros en todo el país para absorber los abandonos escolares y ofrecer cursos a los adultos que no recibieron educación ninguna. Los programas de Iqraa' ofrecen la posibilidad de equipararse al programa de educación formal para que jóvenes y adultos puedan reintegrarse en el sistema. Los profesores en estos programas son normalmente diplomados universitarios en paro especializados en psicología, sociología y humanidades, formados especialmente por Iqraa'.

Para motivar a las mujeres a asistir a las clases, especialmente en los ámbitos rurales, Iqraa' ofrece incentivos como cursos de bordado, punto, pintura, costura y peluquería, junto con otros sobre competencias y habilidades para la vida cotidiana. Al final de curso, las asistentes reciben un diploma que les permite ser conscientes de sus logros.

El primer centro, lanzado en el año 2000, ha acogido a más de 500 mujeres al año. El segundo se abrió en 2002 en una provincia que había sido devastada por la violencia comunitaria durante más de una década. En 2003 se estaba creando otro centro en una provincia con características similares. Por otra parte, Iqraa' desarrolla también materiales educativos para alfabetización y educación de adultos centrados en cuestiones como la reducción de la pobreza, la participación comunitaria, el desarrollo sostenible, la resolución de conflictos, y la prevención de enfermedades infecciosas. Además, Iqraa' lleva a cabo evaluaciones periódicas de sus programas, materiales y métodos de enseñanza en colaboración con el Centro Nacional de Planificación y Análisis y a través de la evaluación del alumno que se realiza en el marco de sus programas.

Fuente: Literacy and Adult Education in the Arab World. UNESCO-BEIRUT (2003).

educación y enseñanza de adultos abiertas al público, y campañas de concienciación; además de actividades de captación de financiación para producir materiales de calidad destinados a los centros de alfabetización.

Los índices de alfabetización de mujeres y hombres en Argelia eran de alrededor del 50% y 70% respectivamente en 1990-2004. Los esfuerzos multilaterales que incluyen a ministerios y agencias gubernamentales, ONG y organizaciones comunitarias y socios internacionales financiadores, han resultado en la aplicación de programas de alfabetización exitosos.

En **Egipto**, desde principios de los noventa se han aplicado leyes para movilizar a la sociedad civil y al Estado en el lanzamiento de la Campaña Nacional para la Alfabetización y Educación de Adultos. El Plan Nacional para la Alfabetización está destinado a jóvenes y adultos jóvenes de entre 15 y 35 años. En 1998, el porcentaje de analfabetos en este grupo de edad era del 57,2%, de los cuales casi 4 millones estaban matriculados en programas de alfabetización. Sin embargo, se da la oportunidad a todos los que son mayores de 35 de unirse a los programas de alfabetización, de manera que se capta a las capas más desfavorecidas de la sociedad, como las mujeres, los pobres, la población rural y de zonas remotas. Según las estadísticas, el analfabetismo se redujo en 10 puntos porcentuales en la última década.

Otro experimento positivo ha sido reclutar diplomadas universitarias en pequeños pueblos para la alfabetización de mujeres en su propia casa. La asociación que lidera el proyecto pone los materiales y paga la conversión de una habitación en clase. Esta intervención ha resultado muy positiva para las mujeres y chicas a las que no se les permite ir a clases ya que pueden hacerlo en alguna casa del vecindario.

En **Jordania**, la estrategia gubernamental está orientada a las pequeñas bolsas de analfabetismo que existen en el reino. Su objetivo es reducir el analfabetismo del 10% de 2004 para la población mayor de 15 años al 5% en 2010. El Ministerio de Educación jordano pone en servicio centros de alfabetización y educación de adultos en cualquier comunidad que tenga 10 o más alumnos. El analfabetismo en Jordania es hoy en día menos del 11% de la población, con una mayor concentración en mujeres de más de 55 años, aunque el porcentaje va en descenso. El éxito se atribuye al compromiso y voluntad política al más alto nivel.

En **Líbano**, el Ministerio de Asuntos Sociales y el Consejo para la Reconstrucción y el Desarrollo llevaron a cabo un plan integral de tres años (2000-2003) para la erradicación del analfabetismo. El plan incluía el desarrollo y refuerzo de la sociedad civil y ONG en el ámbito de alfabetización, para mayor efectividad y un incremento de su

Centro de Educación de Adultos - Universidad de Ain Shams

El Plan Nacional Egipcio para la Educación de Adultos y Alfabetización tiene como prioridad erradicar el analfabetismo entre el 100% de los adultos entre 14-35 años y entre 20% de los adultos entre 35-60, de acuerdo con el Centro de Educación de Adultos de la Universidad de Ain Shams. Los grupos prioritarios son los más vulnerables, especialmente las mujeres. La mayoría de profesores y formadores en alfabetización y educación de adultos son diplomados universitarios en paro, que pasan por una formación específica financiada por el Fondo Social, que también financia las clases. Una campaña mediática amplia y la implicación y cooperación de la comunidad rural, líderes religiosos, profesionales sanitarios, figuras políticas y personalidades ha servido para concienciar sobre la importancia y aumentar la participación en las clases. En la mayoría de los casos, la alfabetización está vinculada a la formación profesional o en competencias y seguida por una filosofía de educación de por vida. Algunos cursos post-alfabetización se dedican a dar clases de inglés y de informática. Según la universidad ha habido una participación directa de las fuerzas armadas y la policía en la batalla contra el analfabetismo, ya que miembros de estas instituciones han sido reclutados y formados para dar clases de alfabetización en zonas remotas. Según afirman los implicados en el proyecto, también se han proporcionado escuelas rurales unitarias (de una sola clase), aunque no hay estadísticas que demuestren los resultados.

En Egipto, a partir de los resultados de la Conferencia CONFINTEA de Hamburgo, se puso de manifiesto la necesidad de involucrar a las ONG y la sociedad civil en el proyecto de lucha contra el analfabetismo. Así pues, a partir de entonces la cooperación entre Gobierno y organizaciones se incrementó, tanto en la formación de personal docente, como en la creación de nuevos centros en zonas rurales y el seguimiento a través de programas de post-alfabetización.

Según el Centro de Ain Shams, existe una tendencia hacia un enfoque más científico de la alfabetización en términos de investigación y un intento de modelar los programas hacia necesidades económicas, sociales y demográficas. También se detecta una mejora en la formación del personal docente y el desarrollo de currículos especializados y producción de libros. En cuanto a las materias, se priorizan temas como la educación medioambiental, sanitaria o educación ciudadana, y, aunque también se incluyan temas sobre derechos humanos y competencias cotidianas, desde la Universidad se admite que no se han trabajado mucho en la práctica.

Aunque se detecta y reconoce que muchos ciudadanos egipcios no necesitan la alfabetización para desarrollar sus trabajos y tareas cotidianas, los responsables de

Ain Shams intentan motivar a la población a través de acciones como una remuneración simbólica, repartiendo los productos de las clases de artesanía o entregando un certificado al final del curso. Los procesos de evaluación hasta el momento se han concentrado exclusivamente en las valoraciones de los alumnos.

Fuente: Literacy and Adult Education in the Arab World. UNESCO-BEIRUT (2003).

participación; articular y desarrollar un programa educativo nacional para adultos; desarrollar nuevos materiales educativos; desarrollar una propuesta de producción de nuevos libros, con ejercicios que ayuden a adquirir competencias prácticas útiles para la vida cotidiana; y un plan para mejorar la coordinación entre el Ministerio y otros agentes sociales implicados. Al igual que en el caso jordano, los niveles de analfabetismo en Líbano son reducidos y se concentran en los sectores de población femenina de más de 50 años.

En **Mauritania**, las estadísticas del gobierno muestran las enormes disparidades entre alfabetización en el mundo urbano y rural, tanto en hombres como mujeres. Tanto es así, que el gobierno mauritano trabaja en la concienciación de la importancia de la educación y la alfabetización en comunidades básicamente rurales. Uno de los mayores problemas con los que se encuentra Mauritania es la falta de apoyo, tanto en términos de recursos financieros como de experiencia, de organizaciones regionales e internacionales, a excepción del Banco Mundial. Actualmente, las disparidades de género en alfabetización son de casi 30 puntos porcentuales a favor de los hombres.

En **Marruecos**, donde actualmente casi un 50% de la población es analfabeta, el gobierno colabora activamente con el sector privado y las ONG para reducir a la mitad el índice de analfabetismo de la población de 16 años o mayor en 2010. El gobierno marroquí ha firmado un acuerdo de Aprendizaje e Innovación con el Banco Mundial, para apoyar las iniciativas de las ONG que han tenido éxito en implicar a los grupos más marginados de la sociedad, como pobres y mujeres de zonas rurales. Después de una encuesta patrocinada por el Banco Mundial, se evidencia que Marruecos ha reducido en más de 10 puntos porcentuales los índices de analfabetismo entre 1990 y 2004, y la tendencia es a seguir mejorando. Sin embargo, las disparidades entre mujeres y hombres, y entre ámbito rural y urbano, siguen siendo la cuestión a tratar.

En los **Territorios Palestinos** no existe un programa específico de educación de adultos, pero sí un programa nacional de reducción del analfabetismo. La educación de adultos forma parte del Plan Nacional Palestino de Educación para Todos. El

desarrollo de programas específicos y currículos para adultos empezó en 1999. El Plan Nacional prioriza temas como la educación básica, la alfabetización, la educación de mujeres y nuevas tecnologías de la información para adultos, y se destina a refugiados, personas con necesidades especiales, y población rural. Dependiendo de las necesidades de cada grupo, los temas que incluye el currículo son educación medioambiental, sanitaria, competencias diarias y educación ciudadana. Al igual que los casos jordanos y libaneses, los sectores de población analfabeta se reducen a menos del 10% de la población, con especial incidencia entre las mujeres mayores de 50 años.

En **Siria**, según fuentes del Ministerio de Educación, los índices de analfabetismo eran de alrededor del 35% en 1990 y del 17% en 2004. Este descenso se atribuye, principalmente, a la aplicación de una política gubernamental que pone énfasis en la formación técnica y científica junto con alfabetización básica. En Siria se elaboró un plan de diez años, especialmente destinado a población entre 13-45 años, que emitía programas a través de radio y televisión, centros culturales o comunitarios. Los programas se centran en aprender a leer, escribir y calcular con el objetivo de producir miembros eficientes de la sociedad. Aunque se produjeron libros específicos, guías para profesores y formación docente, la mayor parte de lo que se enseñaba estaba fuertemente basado en el Corán y con cargas ideológicas importantes. Uno de los factores que han contribuido al éxito de los programas de la alfabetización en Siria es la componente post-alfabetización, basada en las estrategias de la Organización para la Educación de Adultos y la Alfabetización Árabe (ARLO). Además, se incluyeron en estos programas post-alfabetización a los recién alfabetizados, semianalfabetos, trabajadores cualificados y semicualificados. Además, los programas para chicas y mujeres entre 13 y 29 eran de naturaleza obligatoria e incluían cursos de entre tres y nueve meses.

En **Túnez**, a partir de 1999 se detectan algunas deficiencias de los programas de educación de adultos aplicados hasta entonces, con implicación del Plan Nacional EFA: falta de relaciones de colaboración con las partes implicadas en la educación, poca o falta de concienciación sobre la importancia de la alfabetización, poco entusiasmo entre poblaciones analfabetas para unirse a los programas, extrema pobreza en algunas poblaciones analfabetas, incompatibilidad entre recursos financieros y humanos dedicados a educación de adultos y alfabetización, y falta de formación suficiente de formadores. A partir de entonces, se reestablecen las prioridades y se impulsa la rectificación de estas deficiencias con especial atención en la lucha contra el analfabetismo (25% en 2004). Se incide en los menores de 30 años, en las mujeres, en las áreas rurales y se priorizan los esfuerzos en las 10 provincias identificadas en la evaluación de 1999 como las de mayor concentración de analfabetismo. Además, el gobierno tunecino creó la Autoridad General para la Alfabetización por decreto presidencial con estatus de ministerio en la toma de decisiones, financiación y voluntad política.

UNILIT: Sacar provecho de los beneficios de la educación superior

UNILIT (UNiversity Students for LITeracy) es un proyecto originado en la Conferencia Regional Árabe sobre Educación Superior de marzo de 1998 y lanzado por la Oficina Regional de la UNESCO en los Estados Árabes (sita en Beirut), como un proyecto conjunto entre el programa de alfabetización y el programa de educación superior. El concepto «cada uno enseña a uno» implica que cada estudiante universitario como mínimo rescata una persona al año del analfabetismo. Así, cada estudiante que se gradúa habrá contribuido como mínimo a alfabetizar a cuatro personas.

La Oficina Regional de la UNESCO determina la visión, misión, objetivos y mecanismos básicos de UNILIT, y establece los contactos con las universidades en Líbano, Jordania, Siria y Marruecos (además de Yemen y Sudán). UNILIT usa a estudiantes universitarios como tutores para personas analfabetas de 10 años o más. Los estudiantes reclutados reciben formación en alfabetización, salud, medio ambiente y otras cuestiones relacionadas, así como para identificar los problemas sociales subyacentes en sus propias comunidades. La UNESCO suministró a cada universidad una suma modesta para emplear en la generación de los partenariados necesarios entre departamentos universitarios, ministerios de educación y organizaciones no gubernamentales.

Por su parte, se otorga a los estudiantes un crédito académico gratuito por cada 40 horas de tutoría que proporcionan. Sin embargo, se requiere que éstos estén motivados y tengan interés en el trabajo social y comunitario.

Las primeras valoraciones del proyecto revelaron un gran potencial como herramienta clave para erradicar el analfabetismo, promover la cooperación entre diversos actores sociales, civiles y comunitarios y ONG, instituciones de educación superior y las comunidades de base.

Fuente: Literacy and Adult Education in the Arab World. UNESCO-BEIRUT (2003).

III.3. Los retos de la educación de jóvenes y adultos

La alfabetización está situada en el núcleo del proyecto de EPT y de los esfuerzos para lograr el objetivo de reducir la pobreza. La alfabetización debe así escalar puestos en la agenda política y merecer un alto grado de compromiso político. Esto implica, por ejemplo, que debe ser una parte integrante de la planificación del sector edu-

cativo, así como deben integrarse también los informes sobre estrategias de reducción de la pobreza¹¹.

Es evidente que en la región árabe existe un compromiso con la educación de adultos, y así lo indican los informes sobre la materia realizados desde la Conferencia de Hamburgo de 1997, a partir de la cual la región renovó su compromiso y adoptó medidas concretas para cada país para traducir este compromiso en acciones, basadas en las recomendaciones de COFINTEA V (Primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, Hamburgo 1997). El documento final de la conferencia tenía en cuenta las iniciativas en la materia precedentes —*Learning to Be* (UNESCO 1972), las Recomendaciones de la UNESCO sobre Educación de Adultos (1976) y el informe de la Comisión Delors sobre Educación en el siglo XXI, titulado *Learning: The Treasure Within*—, pero vinculó y enfatizó de forma especial el papel de la educación y la educación de adultos, con una visión amplia de todos los aspectos del desarrollo humano:

- Educación de adultos y democracia: los retos del siglo XXI.
- Mejora de las condiciones y calidad de la educación de adultos.
- Garantizar el derecho universal a la alfabetización y educación básica.
- Educación de adultos, igualdad de género y equidad, el apoderamiento de la mujer.
- Educación de adultos y un mercado laboral en cambio.
- Educación de adultos en relación con el medio ambiente, la sanidad y la población.
- Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información.
- Educación de adultos para todos. Los derechos y aspiraciones de diferentes grupos.
- La economía de la educación de adultos.
- El fomento de la cooperación internacional y la solidaridad.

Aunque no todos estos temas constituyen una prioridad en la región, algunos de ellos han empezado a formar parte de los programas de alfabetización en algunos países. Por otra parte, COFINTEA V sienta un precedente en el ámbito de la participación democrática y la inclusión. Lo que fue fundamentalmente un gesto simbólico destinado a resaltar el papel de las ONG en todos los aspectos de la educación de adultos y jóvenes, desde la participación en el diseño de los programas hasta el suministro de servicios, se tradujo durante los últimos años en una cooperación real y una colaboración entre gobiernos y ONG en la región.

A pesar del progreso alcanzado en materia de alfabetización en la región, todavía quedan muchos ámbitos en los que trabajar para hacer frente a algunos de los principales retos a los que se enfrentan los países de este estudio:

¹¹ *Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life*. UNESCO. París, 2005.

Uno de los principales resultados de COFINTEA V en la región: la Red Árabe para la Alfabetización y Educación de Adultos (ANLEA)

Esta red fue establecida en 1999 en Egipto para apoyar a las ONG y las organizaciones de la sociedad civil y permitirles jugar un papel activo en el ámbito de la alfabetización y educación de adultos. Sus objetivos principales son:

- fomentar el establecimiento de nuevas asociaciones a nivel de base;
- conectar las actividades de la red en los niveles local, nacional y regional con actividades similares en los niveles regionales e internacionales.

La prioridad de la Red es activar a las ONG y a la sociedad civil mediante:

- establecimiento de una estrategia para trabajar en alfabetización y educación de adultos y jóvenes dentro de un contexto de aprendizaje para toda la vida;
- coordinación de la planificación, aplicación y seguimiento de programas entre ONG, y organizaciones árabes gubernamentales y semigubernamentales;
- focalización en los problemas de abandono escolar;
- implicación de los medios de comunicación en el trabajo de la educación de adultos.

Fuente: Literacy and Adult Education in the Arab World. UNESCO, 2003.

- La necesidad de identificar de forma precisa los grupos de población que se ven más afectados por el analfabetismo según edad, género, estatus social, dependencia, estándares socioeconómicos y lugar de residencia, etc.
- Un elevado grado de abandono de las clases de alfabetización debido a la pobreza, actitudes sociales que no apoyan a la educación en general, y a la de adultos en particular, falta de tiempo, inadecuación del currículo y los materiales educativos, falta de implicación de los mensajes procedentes de medios de comunicación destinados a los analfabetos.
- Ausencia de evaluaciones objetivas sobre los programas de alfabetización y, por tanto, incapacidad de acceder a resultados y mediciones precisas. Esto conlleva una reducción de las oportunidades de sacar beneficios del *feedback* obtenido a fin de aplicarlo en el desarrollo de campañas de alfabetización.
- Necesidad de incrementar la participación de todos los sectores sociales, públicos y privados.

Problemas internos	Problemas externos
Deterioro de la situación económica en países en posguerra, o posconflicto	Conflictos armados y amenaza continua de guerra
Insuficiente capacidad política	Malestar político global que afecta específicamente a la región
Falta de financiación suficiente para la educación	Avances tecnológicos rápidos que derivan en dificultades para estar al día
Pobreza	Falta de cooperación internacional en el ámbito de la educación
Rápido aumento de la población en algunos países descompensado con el progreso económico	Ralentización económica global
Alto índice de abandono escolar, especialmente entre los hombres jóvenes de algunos países	
Falta de objetivos medibles y estrategias alcanzables	
Falta de mecanismos de evaluación	
Falta de datos estadísticos, investigación y documentación fiables	
Debilidad del sistema educativo público gestionado por el gobierno	
Barreras culturales y tradicionales a la educación de la mujer	
Debilidad de la educación en la primera infancia	

Fuente: *Literacy and Adult Education in the Arab World*. UNESCO, 2003.

Además de estos retos, hay que tener en cuenta también los factores internos y externos que dificultan el desarrollo de la alfabetización en la región:

Ante estos retos, y a modo de resumen de algunos de los aspectos que se han apuntado anteriormente, la situación de la educación de jóvenes y adultos en la región requiere estrategias destinadas a:

- **Fomentar la coordinación y cooperación**, teniendo en cuenta que la erradicación del analfabetismo es un deber y responsabilidad nacional que requiere la colaboración de gobiernos, instituciones públicas, partidos políticos y todos los sectores

- de la sociedad, comunidades locales, ONG, así como proyectos y agencias internacionales dedicadas a la alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos.
- Instaurar un sistema institucional de educación de adultos que sea flexible para combatir eficientemente todas las formas de analfabetismo. La experiencia de Marruecos de fundir a los departamentos de alfabetización de adultos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el de educación no formal del Ministerio de Educación en una sola Secretaría de Estado para la Alfabetización y la Educación Formal ha contribuido a designar y coordinar a muchos organismos proveedores de alfabetización públicos, privados y de la sociedad civil. Su estructura de gestión descentralizada incluye comités de coordinación tanto a nivel nacional como local presididos por autoridades políticas reconocidas.
 - Asimismo, facilitar los procedimientos de matriculación e institucionalizar un sistema de educación continua que dé a los graduados las oportunidades de ampliar sus conocimientos, agudizar sus capacidades y desarrollar las nuevas habilidades que solicita un mercado laboral en constante cambio y competitivo. Los programas de alfabetización deberían tener como objetivo el desarrollo de las competencias básicas necesarias para el mercado laboral, la productividad y la inserción social, además de facilitar la adquisición de competencias informáticas y el aprendizaje de lenguas extranjeras.
 - Asignar recursos sociales amplios para combatir el analfabetismo y educar a jóvenes y adultos: proporcionar los medios humanos necesarios, profesores, supervisores, orientadores y otros especialistas en educación de adultos. Aunque es difícil averiguar los recursos financieros destinados a la alfabetización se calcula que éstos representan sólo un 1% del presupuesto destinado a la educación ¹².
 - Reforma profunda de la estructura profesional de la educación de adultos, vinculada y coordinada con el sistema de educación formal, con el sistema árabe de formación de profesores y con organizaciones profesionales del sector. Así, sería conveniente profesionalizar a los educadores en alfabetización, y garantizarles una formación y unos honorarios adecuados. Por el momento, todavía reciben honorarios muy bajos en caso de que los reciban, carecen de seguridad laboral, pocas oportunidades de formación y poco apoyo profesional. La mejora en este ámbito repercutiría de forma esencial en la calidad de los programas.
 - Desarrollar, supervisar y evaluar los currículos, materiales, así como instaurar sistemas de pilotaje para que sirvan como base para la aplicación y réplica en otros países de la región. Preparar materiales de lectura apropiados para el estadio de post-alfabetización. Explorar nuevos modos de formación como el uso de las nuevas tecnologías, la televisión, ordenadores e internet para promover la alfabe-

¹² *Education for All Global Monitoring Report 2006. Literary for Life.* UNESCO, 2005.

tización. Las desigualdades en el acceso a las TIC pueden convertirse, no obstante, en una limitación importante en muchos contextos.

- Desarrollar indicadores comunes para supervisar y evaluar la calidad de la educación no formal de jóvenes y adultos en la región árabe (alfabetización, post-alfabetización, y otros programas de enseñanza de jóvenes y adultos)
- Generar un entorno que facilite y promueva el interés por la educación a nivel comunitario y escolar, mediante la creación y el refuerzo de una red de bibliotecas, que cuenten con materiales de lectura adecuados para la fase de post-alfabetización, así como emprender una campaña en favor de la alfabetización que tenga en cuenta la presencia de materiales impresos y visuales en escuelas, lugares de trabajo, hogares, centros comunitarios, etc. para motivar a las personas para aprender.
- Tener en cuenta otros aspectos y factores internos y externos que escapan al control de expertos y profesionales nacionales, regionales o internacionales como los conflictos armados, situaciones de inestabilidad o de recesión económica (como ocurre en el caso de la Población Saharai, en los Territorios Palestinos o en Líbano).

IV. LA BRECHA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

Without achieving gender equality for girls in education, the world has no chance of achieving many of the ambitious health, social and development targets it has set for itself.

Kofi Annan, 3 de marzo de 2005

IV.1. *El derecho a la educación de niños y niñas*

La consecución de la educación universal es una lucha que está en marcha desde hace casi sesenta años. El derecho a la educación universal consta reconocido como tal en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Posteriormente, en 1989, este derecho se veía reafirmado con la adopción por parte de las Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos del Niño, el tratado de derechos humanos más ratificado de toda la historia. En marzo de 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien (Tailandia) reiteró el derecho de todo niño a completar la educación primaria.

En el caso concreto de las niñas, fue en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia de 1990 donde se determinó que su educación constituía una herramienta indispensable.

ble y se acordaron los objetivos relativos a infancia y desarrollo. Entre éstos se incluía el acceso universal a la educación básica y la consecución de la educación primaria para un mínimo del 80% de los niños en esa franja de edad escolar, dando un especial énfasis a la reducción de las disparidades existentes entre niños y niñas.

Una década después, el Foro Mundial sobre Educación de Dakar se comprometió a alcanzar seis objetivos, entre los cuales destaca «(v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento»¹³.

Sólo un año después, en el marco de la Cumbre del Milenio, se adoptó la Declaración del Milenio, una muestra de compromiso sin precedentes por el desarrollo equitativo. De la Declaración se derivan los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que, junto con sus metas específicas asociadas, buscan trazar el camino para conseguir ese desarrollo equitativo. Los Objetivos son ocho y refieren a capacidades y condiciones fundamentales del desarrollo humano. En el ámbito educativo y de la igualdad de género destaca, en primer lugar, el ODM 2 de lograr la educación primaria universal y la meta asociada a él (meta 3) «velar porque, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y porque tanto las niñas como los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la enseñanza». Más significativo aún en lo que se refiere a la desigualdad de género es el ODM 3, promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer y la meta 4 que lleva asociada: «Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y para todos los niveles de educación para el año 2015».

La paridad entre los géneros para todos los niveles de la educación es un elemento esencial para transformar las relaciones entre los géneros y garantizar que los niños y las niñas reciban las mismas oportunidades a fin de alcanzar su pleno potencial. Asegurar que todos los niños y niñas reciben una educación primaria exigiría más recursos. Pero de ningún modo hay que considerarlo como un objetivo accesorio o inalcanzable. Matricular a todos los niños y las niñas del mundo en una escuela primaria de buena calidad costaría entre 7.000 y 17.000 millones de dólares al año, una cantidad relativamente pequeña si se compara con otros gastos de los gobiernos. Los beneficios de este tipo de inversión serían incalculables en lo que atañe a la salud, la productividad y el bienestar social de los niños y niñas de hoy y las generaciones futuras¹⁴.

¹³ Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000.

¹⁴ *Estado Mundial de la Infancia 2006*, UNICEF. Véase <http://www.unicef.org/spanish/sowc06/index.php>.

INICIATIVAS INTERNACIONALES DE DEFENSA DE LA PARIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

La lucha por la igualdad de género en la educación ha producido tres grandes iniciativas para la educación de las niñas:

Education for All, organizada por la **UNESCO**: enfoca el compromiso global de 1990 de dar a «cada ciudadano en todas las sociedades» la oportunidad de la educación básica.

www.unesco.org/education/efa

Fast-Track Initiative (Iniciativa Vía Rápida), liderada por la UNESCO y el Banco Mundial: se puso en marcha en 2002 como una asociación mundial entre países donantes y países en desarrollo para acelerar la consecución del objetivo de desarrollo del milenio de lograr la educación primaria universal para 2015. Todos los países de renta baja que demuestren su firme compromiso para lograr la terminación universal de la educación primaria pueden acogerse a la IVR. La IVR se basa en compromisos recíprocos. Los donantes prestan un mayor apoyo financiero y técnico de manera coordinada, transparente y predecible. A su vez, los países asociados han aceptado asignar la máxima prioridad a la educación primaria en sus esfuerzos internos y elaborar planes nacionales de educación sólidos.

www1.worldbank.org/education/efafti

Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas, coordinada por UNICEF: presentada en abril de 2000 durante el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar con el objetivo de lograr un mundo en el que todas las niñas y todos los niños tengan el mismo acceso a una educación gratuita y de calidad. La Iniciativa apoya el desarrollo dirigido por los propios países y trata de influir en la toma de decisiones y en las inversiones para asegurar la igualdad y la equidad entre los géneros en las políticas, los planes y los programas nacionales para la educación. Es un mecanismo para mejorar las estrategias en materia de educación y la capacidad técnica para ayudar a los países. Los aliados de la Iniciativa movilizan recursos tanto para las intervenciones de un proyecto puntual y programas de país como para intervenciones sistémicas a gran escala diseñadas para influir en todo el sistema educativo.

www.ungei.org

Resulta muy significativo destacar que la igualdad de género en la educación es el elemento central de los ODM; por esta razón se decidió fijar su cumplimiento diez años antes que el resto de objetivos, en 2005. Décadas de investigación han mostrado que la inversión en la educación de las niñas supone grandes dividendos, lo que los expertos en desarrollo llaman «efecto multiplicador». Es evidente que una población educada es una ventaja para cualquier país. Ahora bien, educar a las niñas va más allá de su propio estatus individual. Los beneficios influyen de manera determinante en la siguiente generación, con mejores condiciones sanitarias y tasas de supervivencia infantil, reducción en las tasas de fecundidad, índices más elevados de escolarización en la siguiente generación y más capacidad de influencia en el ámbito de la familia, la comunidad y la política.

IV.2. Desigualdad de género en la educación

La igualdad de género en la dimensión educativa adquiere particular importancia ya que, según datos de la UNESCO, de los 860 millones de personas en el mundo que no saben leer ni escribir (la mayoría en países en desarrollo) al menos dos tercios (573 millones de personas) son mujeres. La mayoría de las mujeres analfabetas del mundo vive en las zonas rurales de los países en desarrollo, particularmente en África, los Estados Árabes y Asia Oriental y Meridional. Existen además 140 millones de analfabetos jóvenes, de los cuales más de la mitad (86 millones) son mujeres. La UNESCO prevé que si las tendencias actuales se mantienen, en 2015 habrá 107 millones de analfabetos, de los cuales 67 millones serán mujeres.

A pesar de que el plazo fijado para la consecución de la mayoría de los ODM es el año 2015, la meta de la paridad entre los géneros se estableció para 2005, un reconocimiento de que la igualdad en el acceso a la educación es la base de los otros objetivos de desarrollo. Hasta que no vayan a la escuela el mismo número de niñas que de niños, será imposible impartir el conocimiento necesario para eliminar la pobreza y el hambre, combatir la enfermedad y asegurar la sostenibilidad del medio ambiente.

Cabe aquí preguntarse qué es la igualdad de sexos en la educación. No se trata simplemente del mismo número de matriculaciones entre niños y niñas en un determinado nivel del ciclo educativo, sino de igualdad de oportunidades para asistir a la escuela y beneficiarse de los réditos de la educación.

Ahora bien, a estas alturas está claro que el objetivo de 2005 no se ha cumplido. A pesar de que en los últimos años se han logrado ciertos avances, las estadísticas

más recientes indican que por cada 100 niños que no van a la escuela, hay 117 niñas en la misma situación¹⁵. Según los datos de UNICEF, en casi el 25% de los países los indicadores de educación primaria de los niños son significativamente más elevados que los de las niñas. Esta diferencia es aún mayor en el nivel de secundaria; en el 60% de los países en vías de desarrollo la participación de los niños en la secundaria es superior a la de las niñas¹⁶.

A nivel global, la desigualdad de género en la enseñanza primaria es evidente si se considera que la tasa neta de matriculación/asistencia en 2005 era del 87% para los niños y del 84% para las niñas. A nivel regional, estas disparidades son más evidentes en Oriente Medio y Norte de África (tasa del 90% para los niños y del 84% para las niñas), África Occidental y Central (61% en los niños y 55% en las niñas) y el Sudeste Asiático (80% para los niños y 75% en las niñas).

En lo que se refiere a la educación secundaria, las diferencias son aún mayores a nivel mundial. En el 60% de los países el Índice de Paridad de Género (IPG) es de 0,95 o menos a favor de los chicos. Y lo más preocupante es que en el 32% de los países este índice es inferior a 0,85. Además, la mayoría de estos países muestra unos índices netos de asistencia muy bajos.

La meta de lograr la paridad de género en la educación primaria y secundaria es, según UNICEF, realista y posible. Ahora bien, los obstáculos continúan frustrando los esfuerzos realizados para escolarizar a las niñas. Son varios los motivos por los que las niñas se ven privadas del lugar que, por derecho, se merecen en las escuelas:

La pobreza es la causa principal de que muchos niños, y sobre todo niñas, no vayan a la escuela. Las familias sin recursos normalmente no pueden llevar a todos sus hijos al colegio y, en caso de verse obligados a elegir entre niños y niñas, estas últimas acostumbran a ser las más perjudicadas. A pesar de que en muchos casos la educación primaria es gratuita, los costes que pueden suponer los libros, uniformes y alimentos significan para muchas familias que sus hijas no puedan asistir al colegio. Además, otros costes como la pérdida de ingresos o trabajo doméstico representan también para muchas niñas una importante limitación. Si es preciso que alguien vaya a obtener agua o realice tareas domésticas en lugar de ir a la escuela, es muy probable que se escoja a la niña. Si alguien tiene que quedarse en casa para cuidar a los hermanos y hermanas más pequeños o a miembros enfermos de la familia, es

¹⁵ UNICEF, <http://www.unicef.org/spanish/mdg/gender.html>.

¹⁶ *Levels, Trends and Determinants of Primary School Participation and Gender Disparity*, UNICEF, abril de 2005.

CUADRO 12. *Porcentaje de mujeres profesoras*

	Porcentaje Mujeres Profesoras Primaria					Porcentaje Mujeres Profesoras Secundaria				
	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003
Argelia	46	46	47	48	49	...	...	...	...	(**) 48
Egipto	(**) 52	(**) 52	(**) 53	(**) 53	(**) 54	(**) 41	(**) 40	(**) 40	(**) 41	(**) 41
Jordania	...	...	...	64	(**) 64	...	...	...	56	(**) 58
Líbano	82	(**) 82	86	86	87	(**) 51	...	(**) 52	(**) 53	53
Mauritania	26	26	24	26	(**) 25	10	10	10	13	12
Marruecos	39	37	41	42	44	(**) 33	(**) 32	...	...	(**) 33
Territorios Palestinos	...	...	...	...	62	...	...	...	...	46
Siria	(**) 68	68	68	(**) 68	...	(**) 47	...	(**) 51	...	...
Túnez	50	50	50	50	50	(**) 40	(**) 39	(**) 41	(**) 46	...

Notas: (*) estimaciones nacionales; (**) estimaciones UIS; ... datos no disponibles; NA Categoría no aplicable.

Fuente: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

más probable que sea la niña. Obviamente, esta situación se verá agravada por la incidencia de la pobreza a nivel nacional.

Otra de las causas principales de la desigualdad en la educación son los roles de género y las tradiciones. Las niñas y las mujeres están muy a menudo limitadas por estos factores, que dan privilegios a los niños y los hombres y aseguran que, cuando las oportunidades educativas son limitadas, los niños sean los que se beneficien de ellas. Cabe destacar en este sentido el matrimonio precoz de las niñas, dominante en muchas culturas. Este tipo de práctica supone un incentivo para que los padres olviden la educación de sus hijas y opten por casarlas, convirtiéndolas en madres al inicio de la pubertad. Además, en muchos países las políticas educativas formales o informales prohíben a las chicas casadas o embarazadas asistir a la escuela.

En el mismo sentido, muchas veces las niñas son víctimas de la violencia y el acoso sexual ya sea dentro o fuera de la escuela. Esta inseguridad hace que muchos padres no permitan a sus hijas ir al colegio al considerar que el entorno escolar no es seguro para sus hijas.

Por otra parte, en muchas ocasiones la escuela en sí misma es la que no ofrece un entorno favorecedor, pues hay todavía pocas mujeres profesoras y, si las hay, los directores escolares siguen siendo normalmente hombres. En este punto resulta im-

LA DESIGUALDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO MARROQUÍES

El informe *La lectura de manuales escolares*, promovido por el Ministerio de Educación marroquí, con el apoyo de la organización estadounidense Human Rights Education Associates (HREA), muestra que Marruecos vive en una sociedad de hombres. El informe es el resultado de un estudio llevado a cabo por un equipo de doce investigadores, profesores, padres de alumnos y miembros de asociaciones feministas con el objetivo de comprobar cómo se trata la igualdad de sexos en la enseñanza marroquí.

El análisis de los dibujos, fotos y texto de 50 libros de árabe, francés, educación islámica y geografía e historia muestra los estereotipos y prejuicios negativos existentes sobre las mujeres en los libros de texto del país magrebí. Así, de acuerdo con el estudio, en los libros escolares la mujer está siempre haciendo labores del hogar, lleva velo y se infravaloran sus capacidades.

Igualmente, los resultados preliminares del estudio, presentado en diciembre de 2005, muestran que en los libros de enseñanza primaria, las referencias a autoras femeninas se limitan al 5% en comparación con los autores masculinos. Este porcentaje es incluso menor en los libros de secundaria, donde las referencias a autoras se limitan al 3%.

Más información: www.hrea.org/moroccan-textbooks-Dec-2005.html.

portante destacar la necesidad de asegurar que las profesoras tengan las mismas oportunidades y estatus que los profesores, puesto que son fundamentales a la hora de proporcionar un modelo para las niñas, que les ayude y motive a proseguir con su educación.

Los libros de texto, por su parte, refuerzan en muchas ocasiones los estereotipos de género, al representar a los niños de forma activa y las niñas de manera pasiva. Además, el currículo excluye muchas veces a las niñas de determinadas materias como las matemáticas, las ciencias y la tecnología. En este contexto, las niñas dejan las clases si no son relevantes, si no hay modelos de rol o si completar la escuela no consigue prepararlas para un empleo significativo.

Los roles de género y las tradiciones que alejan a las niñas del colegio contribuyen a perpetuar otra de las barreras para la educación universal: las madres analfabetas.

CUADRO 13. Tasa de mortalidad en menores de 5 años (por cada 1.000 nacidos vivos)

País	Madres que no han recibido ningún nivel de educación	Madres con educación primaria	Madres con educación secundaria
Egipto (2000)	89	74	40
Jordania (1997)	62	41	29

Fuente: *Investing in The Children of the Islamic World*. UNICEF, 2005. Cabe tener en cuenta que los datos que proporciona esta organización incluyen a otros países no comprendidos en el presente estudio, como Irak o Sudán.

Los niños y niñas cuyas madres son analfabetas tienen más del doble de posibilidades de quedar al margen de la educación que los hijos de mujeres que sí han recibido algún tipo de formación. Así, en los países en desarrollo el 75% de los niños que no asisten a la escuela primaria son hijos de madres analfabetas¹⁷.

Otro de los factores determinantes a la hora de mantener a las niñas alejadas de la escuela son los conflictos armados y las emergencias. En esos casos, las niñas son especialmente vulnerables puesto que la desigualdad de género se ve exacerbada y las normas sociales se rompen.

Por último, es también muy importante considerar el tema de la calidad. La educación universal depende en gran medida de la existencia de una infraestructura que apoye la educación de calidad, que no responde a los parámetros de clases abarrotadas, falta de material escolar, libros de texto y de personal docente o suficientemente capacitado. Si además el currículo o los métodos educativos son precarios, difícilmente la escuela estará en disposición de preparar a los alumnos para el mercado laboral. Si la clase reproduce las desigualdades de género, las niñas no pueden avanzar y permanecen limitadas en sus familias y en la sociedad. La educación de calidad debe ser sensible a las cuestiones de género y requiere un entorno seguro y orientado al niño/a, contenidos pertinentes y procesos eficaces que garanticen el aprendizaje. Así, pues, en la estrategia de educación inclusiva dentro de un proceso de mejora de la calidad educativa, es imprescindible estrechar la brecha de género en la educación básica. Mejorar la calidad de la educación debe ser un punto álgido en las agendas nacionales para que las niñas puedan acceder a la escuela.

¹⁷ *Gender Achievements and Prospects in Education. The Gap Report, Part One*. UNICEF, noviembre de 2005.

Alfabetización, mortalidad infantil y niños no escolarizados: Un informe UNICEF sobre Marruecos

En el marco del programa de cooperación 2002-2006 de la oficina UNICEF de Rabat con el Reino de Marruecos, se publicaron en mayo de 2005 los resultados de un informe sobre niños no escolarizados, concretamente en tres ciudades que sirvieron de muestra: Tánger, Fez y Marraquech. En la búsqueda y elaboración de los datos del informe, en cuya redacción colaboraron el Ministerio de Sanidad, el de Educación Nacional, del Interior y algunas ONG, se tuvo en cuenta el enfoque de los Objetivos del Milenio, prestando pues una particular atención no sólo a la escolarización de los niños, sino también a su entorno familiar, económico y social.

Los números y las estadísticas hablan por sí solos: casi 9.000 niños de 7 a 10 años en Tánger no están escolarizados, 13.000 en Fez y 10.000 en Marraquech. La ciudad de Tánger es la que presenta el índice más elevado de abandono escolar en la primaria, con una tasa del 65%. Se detectó también que en un 40% de los casos el abandono dependía de una decisión familiar. Es evidente que esta decisión está directamente ligada a la condición de pobreza en la que viven muchas familias, y que obliga a los niños a dejar los estudios para trabajar. El 73% de niños trabajadores en las tres ciudades analizadas empezaron a trabajar antes de los 15 años.

Pero el informe va más allá de los simples datos de alfabetización de niños. En el capítulo titulado *Droit à la survie* se analiza la relación entre el nivel de educación de las madres y la mortalidad infantil. De hecho, en las tres ciudades, casi el 30% de las mujeres no acuden al médico ni una sola vez durante todo el período del embarazo, hábito que se traduce en una tasa de mortalidad infantil que llega hasta el 38% en familias que viven una situación económica y social difícil (en Tánger el 49% de las familias entrevistadas vive en una vivienda de 2 habitaciones o menos; en Fez el 48% y en Marraquech el 38%). Se subraya pues que el nivel de educación de los padres influye directamente en la tasa de abandono escolar de los niños: en Tánger el 32% de los padres en las familias entrevistadas son analfabetos, tasa que asciende al 70% en el caso de las madres.

Fuente: TANMIA, le portail du développement au Maroc.
http://www.tanmia.ma/article.php3?id_article=3876.

IV.3. La brecha de género en Oriente Medio y Norte de África

Abordar las cuestiones de género es cada vez más importante en las regiones de Oriente Medio y Norte de África, donde la desigualdad persiste y limita el potencial de desarrollo de estos países. La situación demográfica de la región, combinada con los cambios económicos que debe afrontar para ser verdaderamente competitiva, hacen de esta cuestión un motivo de atención principal. La desigualdad de género está profundamente arraigada en las sociedades árabes, por lo que el cambio real debe proceder de un cambio en las actitudes, las conductas y las mentalidades. Ahora bien, hay que tener en cuenta la gran diversidad que existe en los distintos países en lo referente al estatus de la mujer y a los obstáculos a los que debe hacer frente. Los problemas son, pues, muy distintos entre un país y otro, zonas urbanas o rurales y entre familias dependiendo de su nivel de ingresos.

Se puede afirmar que la situación de la mujer en el mundo árabe es paradójica. Si bien varias décadas de inversión continuada en los sectores sociales han mejorado sustancialmente los niveles educativos y sanitarios de las mujeres, estos cambios no han supuesto todavía el aumento en el empleo y el crecimiento económico esperado, a diferencia de lo ocurrido en otras regiones. De hecho, el porcentaje de mujeres árabes en el ámbito laboral y político es de los más bajos del mundo. Por esta razón, se espera que la mejora de los niveles educativos y la paridad en la educación de niños y niñas signifique una mejora en su trabajo productivo remunerado, a la vez que les ofrezca la posibilidad de jugar un papel mayor en la toma de decisiones, tanto en la esfera pública como familiar.

A pesar de que las tasas de alfabetización han aumentado de manera general, la tasa de alfabetización femenina en el mundo árabe es mucho más baja que la masculina. La Organización Árabe para la Educación, la Cultura y la Ciencia (ALECSO)¹⁸ destaca que como porcentaje global, el número de personas analfabetas en el mundo árabe ha descendido en los últimos 35 años, pasando del 73% de 1970 al 35,6% actual¹⁹. Ahora bien, en términos absolutos en 1970 había 50 millones de analfabetos; en la actualidad hay 70. Así pues, de acuerdo con los datos de la ALECSO, 70 millones de personas de más de 15 años en los países árabes son analfabetas y casi la mitad de las mujeres de los países árabes, el 46,5%, son incapaces de leer o escribir, mientras que en los hombres este porcentaje es del 25,1%. La desigualdad de género en los índices de alfabetización en los jóvenes es aun mayor que en los adultos. Así, de los 13 millones de jóvenes analfabetos de la región, 8,5 millones son mujeres.

¹⁸ www.alecso.org.tn.

¹⁹ Datos de 2005.

GÉNERO Y EDUCACIÓN EN MAURITANIA

Según numerosos partícipes de la red escolar mauritana, la escolarización de las niñas no es realmente objeto de discriminación o de problemas específicos, como mínimo en el ciclo básico. La baja tasa de escolarización femenina procede, pues, de un problema de oferta más que de demanda: los padres, salvo algunas excepciones marginales, estarían dispuestos a enviar a sus hijas a la escuela, pero es la red escolar la que no podría «seguir el ritmo» para acoger a todos los niños que sus padres desean escolarizar. Por tanto, el reto consistiría según esta visión en ofrecer suficientes escuelas, profesores experimentados, equipamiento escolar y material didáctico. Sin embargo, esta afirmación parece al mismo tiempo correcta e incorrecta: efectivamente se constata un aumento continuado de la escolarización, tanto para niñas como para niños, y se puede deducir históricamente una correlación positiva entre la tasa general de escolarización y la tasa de participación de las niñas. Es decir, cuanto más se extiende la escolarización, menos discriminatoria es en el caso de las niñas. Visto así, lo único que se debería hacer es dar tiempo al tiempo y la situación de desigualdad sería cosa del pasado.

No obstante, esta afirmación conduce simultáneamente también al error. La situación escolar de las niñas acusa variaciones considerables entre una región (*wilaya*) y otra del país. En ciertas zonas del Este y del río se constata, por ejemplo, que la participación de las niñas está, desde hace mucho tiempo, muy por debajo del 40% y en el caso de determinados departamentos (*moughataa*) rurales la tasa de participación femenina va en regresión. Como estas zonas poco pobladas están sometidas a un éxodo rural acelerado a causa de las sequías, la regresión de la participación femenina no llega a tener un peso específico suficiente en el total, y se ve compensada por el aumento de la participación femenina en las zonas urbanas. Así, esta regresión es indicativa de una tendencia general hacia la acentuación de las distorsiones regionales entre medio urbano y rural. Por otra parte, es necesario señalar que, frente a una oferta escolar que es y seguirá siendo deficitaria durante algún tiempo, las niñas no están en pie de igualdad ni equidad en relación con los niños, ya que sus tasas de matriculación y promoción siguen siendo considerablemente inferiores que las de los niños. Esto se debe a que existen diversos «factores limitadores» que afectan más a niñas que a niños. Dichos factores no tienen que ver sólo con la incapacidad material o financiera de los Estados para dar respuesta al crecimiento demográfico o al crecimiento de la demanda escolar, sino que tienen que ver con la disminución de la demanda escolar. En un contexto en que la calidad de la enseñanza ya no proporciona una garantía de empleo frente a un mercado mayoritariamente saturado, en un contexto en que la calidad de la enseñanza acu-

sa los costes de su generalización, muchos segmentos de la población cuestionan las ventajas de escolarizar a sus hijos. Los costes directos e indirectos de la escolarización, así como los «costes culturales» asociados a la escuela y a la modernidad (cambio radical de las estructuras sociales, erosión de los valores tradicionales, etc.), ¿se compensan mediante la promesa hipotética de un futuro mejor en el plano material? Para cada día más gente, parece que la respuesta es «no».

Fuente: Extracto de MORF, Nicole «La scolarisation des filles au cycle fondamental», T1, (NSI, Inc), RIM, projet éducation III), octubre 1994.

Más de 10 millones de niños en la región no van al colegio, la mayoría en Egipto y Marruecos, según los datos que se desprenden del informe de la Liga Árabe y UNICEF²⁰. A pesar de que muchos países han sentado las bases para garantizar el derecho de los niños y las niñas a la educación, todavía están lejos de cumplir el ODM de la educación primaria universal, especialmente en lo que se refiere a las niñas. Al igual que la situación de la mujer, la educación en la región presenta unas características paradójicas. La región de Oriente Medio y Norte de África muestra la tasa media anual de aumento (TMAA) de la tasa neta de matriculación/asistencia (TNM/A)²¹ más alta de todas las regiones del mundo entre 1980 y 2001, con un 1,4% al año²². Casi la mitad de los países de la región están cerca de conseguir el objetivo de la educación universal en 2015. Ahora bien, quedan todavía 8,8 millones de niños fuera de la enseñanza primaria y poner fin a las desigualdades por motivos de género en la educación parece todavía un reto complicado.

Los análisis regionales destacan que el nivel de acceso de las niñas a la educación básica es relativamente alto y que algunos países árabes o bien han logrado la paridad de género o bien se están acercando rápidamente a ella. Desde 1990 los niveles de matriculación han aumentado para niños y niñas en la región. Entre 1990 y 2002 el Índice de Paridad de Género (IPG) aumentó en todos los niveles educativos: de 0,79 a 0,90 en la primaria; de 0,76 a 0,91 en la secundaria; y de 0,60 a 0,85 en la terciaria²³.

²⁰ <http://english.aljazeera.net/NR/exeres/30E03A5E-9BA1-4BE4-B718-BE08BF8A05D8.htm>.

²¹ La tasa neta de matriculación/asistencia en la escuela primaria es la proporción de niños y niñas que están matriculados o asisten a la escuela primaria. Los países informan sobre las cifras de matriculación por medio de registros administrativos sobre la enseñanza; la asistencia se registra mediante encuestas en los hogares, la edad escolar se define a nivel de país.

²² *Progreso para la Infancia. Un balance sobre la enseñanza primaria y la paridad entre los géneros*, número 2, abril de 2005, UNICEF.

²³ *The Millenium Development Goals in the Arab Region 2005*, United Nations.

CUADRO 14. Educación primaria

ÍNDICES	PAÍS	Argelia	Egipto	Jordania	Libano	Mauritania	Marruecos	Territorios Palestinos	Siria	Túnez
	AÑO									
Tasa bruta de matriculación masculina	1998/1999	111,37	102,88	96,41	108,95	89,09	98,23	104,94	108,03	117,95
	1999/2000	113,44	101,20	96,81	106,20	89,19	103,76	108,24	109,86	116,89
	2000/2001	111,71	99,99	...	104,20	88,31	108,10	107,33	112,36	115,24
	2001/2002	112,45	99,92	98,42	104,57	88,37	113,20	103,73	115,35	113,77
	2002/2003	112,84	99,96	98,70	105,00	89,36	115,32	98,55	118,05	112,64
Tasa bruta de matriculación femenina	1998/1999	102,01	94,17	96,66	104,33	83,95	79,92	106,42	98,94	111,60
	1999/2000	104,33	93,37	97,18	101,66	84,04	87,36	109,01	101,39	111,06
	2000/2001	102,92	93,14	...	100,65	82,52	94,11	108,51	104,67	110,43
	2001/2002	104,26	93,83	98,78	100,86	84,58	100,63	104,58	107,78	109,30
	2002/2003	104,46	94,72	99,45	101,70	86,92	103,69	98,96	111,61	108,63
Tasa neta de matriculación masculina	1998/1999	93,97	94,04	89,23	89,03	64,52	78,61	96,54	96,41	95,10
	1999/2000	94,22	92,63	89,68	89,57	64,58	83,59	98,93	97,49	95,62
	2000/2001	95,71	92,17	...	90,05	68,16	87,46	96,08	98,38	95,86
	2001/2002	96,34	92,24	90,95	90,09	68,20	91,55	94,83	100,00	97,10
	2002/2003	96,04	93,14	91,34	90,82	68,44	92,37	90,85	100,00	97,28
Tasa neta de matriculación femenina	1998/1999	90,17	87,63	89,91	85,92	60,73	67,33	97,35	89,45	92,88
	1999/2000	91,01	87,10	90,39	88,44	60,80	73,88	99,37	91,17	93,85
	2000/2001	92,69	87,45	...	89,25	63,64	79,78	97,54	93,27	94,99
	2001/2002	93,74	88,28	91,69	89,43	65,23	85,09	95,43	94,91	96,59
	2002/2003	93,64	89,66	92,72	90,36	66,62	86,76	90,94	95,72	97,28

Fuente: Progress of Arab Women. One Paradigm, Four Arenas and More than 140 Million Women, UNIFEM, 2004.

CUADRO 15. Educación primaria: Índice de Paridad de Género para la TNM

	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Jordania	1,01	1,01	...	1,01	1,02
Territorios Palestinos	1,01	1,00	1,02	1,01	1,00
Túnez	0,98	0,98	0,99	0,99	1,00
Líbano	0,97	0,99	0,99	0,99	0,99
Mauritania	0,94	0,94	0,93	0,96	0,97
Argelia	0,96	0,97	0,97	0,97	0,97
Egipto	0,93	0,94	0,95	0,96	0,96
Siria	0,93	0,94	0,95	0,95	0,96
Marruecos	0,86	0,88	0,91	0,93	0,94

Fuente: Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS).

Ahora bien, en algunos de los países de la región, el hecho de privar a las niñas de recibir una educación constituye todavía un serio desafío. Mientras que existen situaciones en que los avances logrados en muchos ámbitos sociales han permitido alcanzar una educación primaria femenina prácticamente universal, en otros casos la falta de educación básica sigue incidiendo fundamentalmente en aquellos grupos más desfavorecidos. El reto que se presenta ahora no es sólo el del acceso universal sino el de lograr el acceso a la educación de segmentos determinados.

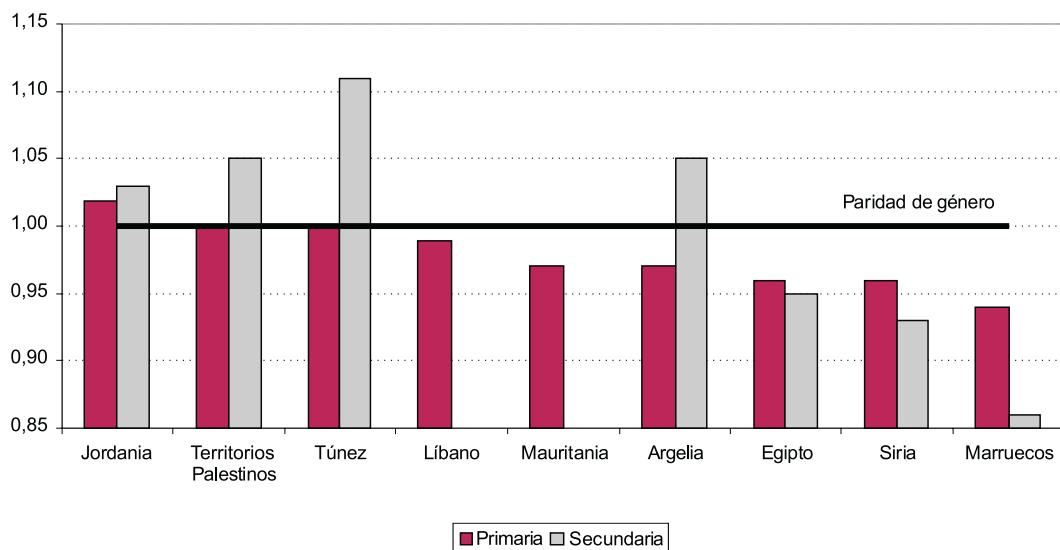
A nivel subregional, los aumentos del Índice de Paridad de Género (IPG)²⁴ en la **educación primaria** se notaron entre 1990 y 2002: del 0,86% al 0,92 en el Mashreq y de 0,82 a 0,92 en el Magreb, según se desprende del informe de Naciones Unidas sobre los ODM en la región árabe. Así pues, a lo largo de los últimos años, la región árabe ha conseguido un progreso notable en el nivel de acceso de las niñas a la educación primaria. La tasa bruta de matriculación primaria femenina superaba el 85% en más de la mitad de los países árabes y se situaba por encima del 70% en tres cuartas partes de ellos²⁵.

El IPG en la matriculación neta en la educación primaria está por encima de 0,94 en todos los países del Sur del Mediterráneo, con una evolución positiva en los últimos años. Así pues se podría afirmar que este grupo de países presenta una de las mejores perspectivas en lo que se refiere a paridad de sexos en la educación primaria.

²⁴ El Índice de Paridad de Género (IPG) es la relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado. Un IPG con valor igual a 1 indica que existe paridad entre los géneros. Un IPG con un valor que oscila entre 0 y 1 significa que se da una disparidad a favor de los niños/hombres. Un IPG con un valor superior a 1 señala la existencia de una disparidad a favor de las niñas/mujeres.

²⁵ *Progress of Arab Women. One Paradigm, Four Arenas and More than 140 Million Women*. UNIFEM, 2004.

GRÁFICO 5. Índice de Paridad de Género para la TNM (2002-2003)



A nivel regional el IPG está por encima de 0,9 en alrededor de tres cuartas partes de los países árabes y por encima del 0,77 en todos menos Yemen²⁶.

Así, para los países árabes con índices relativamente elevados de acceso a la educación primaria, las brechas de género han desaparecido prácticamente para las niñas de entornos urbanos, mientras que las de las zonas rurales sufren todavía severas limitaciones en el acceso a la educación. En este sentido, puede destacarse el caso de Egipto, donde si bien el diferencial de género (la diferencia en el porcentaje de niñas y niños que no van al colegio entre 8 y 10 años) es de sólo un 0,8% a nivel urbano se sitúa en el 7% a nivel rural. Más significativo aún es el caso argelino, donde este diferencial pasa del 0,8% urbano al 12,5% rural²⁷.

Las disparidades de género tienden a disminuir en el **nivel secundario**, debido a que en este nivel un número significativo de niños abandona la educación secundaria debido a su prematura incorporación en el mercado laboral, particularmente los que provienen de familias más pobres. En 2002 el IPG alcanzó el 0,92 en la región del

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

CUADRO 16. Educación secundaria: Índice de Paridad de Género para la TMN

	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Túnez	...	1,07	1,05	1,04	1,11
Territorios Palestinos	1,04	1,06	1,08	1,06	1,05
Argelia	...	...	...	1,04	1,05
Jordania	1,07	...	...	1,02	1,03
Siria	0,92	0,92	0,90	0,91	0,93
Marruecos	...	0,83	...	0,84	0,86
Egipto	...	...	0,95	0,95	...
Líbano	...	...	...	...	...
Mauritania	...	...	...	...	...

Fuente: Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS).

Mashreq, mientras que el 1990 era el 0,77. Durante el mismo período, el IPG pasó de 0,79 a 1,01 en el Magreb.

Así pues, las desigualdades de género en la educación secundaria universal han sido reducidas de manera importante y en algunos países árabes hay incluso más niñas que niños en la educación secundaria y terciaria. Ahora bien, a pesar de que el grupo de mujeres que han recibido educación es uno de los puntos a favor de los países de la región, estas ventajas podrían reforzarse tanto en tamaño como en calidad.

Un informe del Banco Mundial²⁸ destaca que en el nivel secundario, varios países MENA parecen haber cerrado su brecha de género. Es más, en seis de los quince países de los que se tienen datos de 2000 las niñas registraban un mayor índice de matriculación en secundaria que los niños. Sin embargo, varios países todavía presentan bajas tasas de matriculación secundaria para las niñas: Marruecos (35%) o Siria (41%). El Informe del Banco Mundial de 2004 también indica que las diferencias de género en la matriculación terciaria se han reducido ligeramente en la región, donde las mujeres superaron a los hombres en la matriculación en universidades en varios países. Ahora bien, es importante destacar en este punto que las cifras no son tan exactas en la educación terciaria como en los otros niveles.

En el nivel secundario, a pesar de que varios países han logrado elevar el índice de finalización femenino a lo largo de los noventa, este índice en 2000 era muy inferior para las niñas que para los niños. El Banco Mundial destaca que en el nivel de secundaria menos de un tercio de las niñas que se matriculan actualmente completan el

²⁸ MENA Development Report. Gender and Development in the Middle East and North Africa. Women in the Public Sphere. Banco Mundial, 2004.

ciclo. A nivel terciario, más del 40% de las estudiantes abandonan la universidad antes de graduarse. Así, según se desprende de los datos del Banco Mundial, se puede interpretar que a medida que aumenta el nivel educativo en la región, mayor es la diferencia de género en los índices de finalización entre chicos y chicas. Las estadísticas sobre diferencias de género en los índices de finalización sugieren que el desánimo para las niñas es progresivamente más alto en los niveles sucesivos de educación y la desigualdad de género en el índice de finalización ha variado relativamente poco a lo largo de la última década.

Se puede esperar que si los países continúan la tendencia actual de progreso, la región árabe podría conseguir lograr el ODM de igualdad de género en todos los niveles educativos en 2015. Ahora bien, dicho esto hay que tener en cuenta también que un buen IPG no es una prueba de que el sistema educativo sea absolutamente eficiente, ya que detrás de un buen IPG pueden esconderse otros problemas, como bajos niveles de matriculación, tanto de niños como de niñas, o una baja calidad de la educación que se imparte.

La igualdad de género es un componente integral del proceso de desarrollo y junto con el empoderamiento de las mujeres es vital para conseguir los ODM. Los esfuerzos deben centrarse pues en la eliminación de las prácticas discriminatorias formales e informales y la sustitución de los estereotipos de género con imágenes más positivas de las mujeres. La incapacidad a la hora de lograr la igualdad de géneros en la educación es parte del reto general de la región para acabar con la discriminación y las desventajas políticas y económicas que sufren las mujeres y las niñas. La paridad de género que promueven los ODM no se conseguirá si las niñas y las mujeres siguen limitadas por la desigualdad y la injusticia social.

IV.4. Causas de la desigualdad de géneros en la región

En Oriente Medio y el Norte de África la disparidad de género en la educación refleja cuestiones comunes a las que se enfrentan muchos de los países en desarrollo: pobreza, conflicto, discriminación y condiciones geográficas que determinan que ciertas poblaciones rurales tengan más posibilidades de quedar fuera del sistema educativo. Estos factores mantienen el analfabetismo femenino, la exclusión y la falta de capacitación de la mujer y perpetúan el ciclo de desigualdad.

En algunas partes de Oriente Medio y Norte de África la pobreza tiene una incidencia importante. Cuando se combina con discriminación y roles de género estrictos, la pobreza mantiene a las niñas sin escolarizar y en una situación de dependencia. Son

CUADRO 17. Brecha de género urbano/rural en Egipto

	Tasa de alfabetización (15+) %		Tasa de matriculación primaria y secundaria %		% de población de 15 años o más con nivel de educación secundaria o superior	
	Total 2002	Femenina 2002	Total 2001/2002	Femenina 2001/2002	Total 2001	Femenina 2001
Egipto urbano	83,0	65,0	00	00	40,2	35,6
Egipto rural	56,2	30,3	00	00	20,2	13,5
Provincias urbanas	85,4	70,5	98,2	98,5	41,3	37,2
Bajo Egipto urbano	81,9	67,6	00	00	39,0	35,0
Bajo Egipto rural	62,3	51,4	00	00	23,4	17,8
Alto Egipto urbano	80,1	66,1	00	00	39,8	33,7
Alto Egipto rural	47,4	39,1	00	00	16,0	8,0
Provincias fronterizas urbanas	84,6	69,8	00	00	39,0	30,3
Provincias fronterizas rurales	56,2	46,4	00	00	20,0	11,0

Nota: Los valores 00 indican no disponibilidad de datos.

Fuente: Egypt Human Development Report 2004. Choosing Decentralization for Good Governance. Heba Handoussa. United Nations Development Programme, and The Institute of National Planning, Egypt. El Cairo, 2004.

incapaces de escapar de las estructuras sociales que ni las valoran ni las respetan. Muchas veces las niñas permanecen en casa para llevar a cabo las tareas del hogar y cuidar de los más pequeños, o son forzadas a ingresar en el mercado de trabajo para que contribuyan en los ingresos familiares. Cuando se les permite ir al colegio, muchas veces se las fuerza a abandonar cuando alcanzan la pubertad. Esto se da especialmente en los casos en los que no hay aulas o baños separados para niños y niñas, o cuando las escuelas quedan lejos de sus pueblos o en las que el acoso sexual y la violencia están a la orden del día. La pubertad es una fase que marca a las niñas, especialmente en sociedades que defienden el matrimonio prematuro, un acontecimiento que habitualmente suele evitar o poner fin a su ciclo educativo y, por tanto, intensifica los niveles de analfabetismo en la región.

Los conflictos armados en marcha continúan, también, limitando los esfuerzos de la región por escolarizar a las niñas. El colegio no es sólo un modo de restaurar la rutina sino también una salvación frente a las inevitables heridas psicosociales de las guerras y conflictos violentos. La educación para la paz se erige como una de las pocas esperanzas para que el mundo acabe con la violencia, pero es precisamente en los casos en que la educación sería más necesaria, cuando existe la presencia de un conflicto latente o evidente, cuando ésta se ve más amenazada.

Limitaciones para la escolarización de las niñas en Mauritania

Los principales estudios sobre limitaciones a la escolarización de las niñas en Mauritania muestran que tienen grandes dificultades para: seguir sus estudios, mantenerse en el sistema educativo y superar con éxito los exámenes a fin de ciclo. Las múltiples razones detrás de estos límites se explican por el contexto socioeconómico y sociocultural, en particular por:

1. la extrema pobreza de los padres y los costes demasiado elevados para la mayoría de familias. A pesar del esfuerzo del estado mauritano, la financiación de la educación sigue siendo un problema. La casi totalidad del presupuesto de este sector se consagra a los salarios, y los gastos de escolarización corren a cuenta de la población. La compra de mobiliario, materiales escolares, manuales, así como la participación en la construcción y mantenimiento de edificios escolares van a cargo de los padres;
2. la distancia a recorrer entre colegios situados en las ciudades y el lugar de residencia. En un país desértico donde la densidad de población es de unos 2,4 habitantes por km² esta distancia es disuasoria especialmente para las niñas, cuyos padres temen por su seguridad durante el trayecto a la escuela;
3. las tareas domésticas que las adolescentes deben asumir tradicionalmente, durante toda la jornada y año, sean en el hogar familiar o en casa de los parientes que las acogen en la ciudad;
4. los matrimonios y maternidades precoces: una de cada cuatro niñas se casa a partir de los 12 años, una de cada dos a partir de los 14 y tres de cada cuatro a los 17 años;
5. las representaciones sociales discriminatorias sobre la identidad y el rol de la mujer, con el colofón de la desvalorización de los estudios de las niñas;
6. las actitudes sexistas vehiculadas por los currículos y manuales escolares que refuerzan las representaciones tradicionales;
7. los comportamientos y comentarios de los profesores transmiten a menudo mensajes discriminatorios y poco agradables por lo que respecta a las niñas;
8. los métodos pedagógicos esencialmente basados en exposiciones dogmáticas, que apelan a la memoria más que al razonamiento, combinados con una disciplina autoritaria a menudo hiriente y humillante para las niñas;
9. el número reducido de mujeres profesoras en la secundaria.

Fuente: Véase el sitio web del PNUD-Mauritania <http://www.un.mr/filles/raisons-diffultes.html>).

Merece una mención especial el hecho de que en muchas partes del mundo, y en ésta en particular, los niños de las zonas rurales tengan menos posibilidades de asistir al colegio que sus compañeros de las ciudades. Los niños en edad de educación primaria de esta región del 20% más pobre tienen un 4,5% más de posibilidades de no estar escolarizados que el 20% más rico²⁹. En lo que se refiere a las mujeres de las comunidades rurales árabes cabe destacar que el aspecto básico de la autonomía de estas mujeres es la educación; es el elemento clave para conseguir los objetivos del milenio en el mundo árabe.

Los principales problemas a la participación de las mujeres rurales en la educación han sido los costes asociados a ésta, como vivir lejos de la escuela y verse obligadas a desplazarse. La falta de servicios de transporte público representa un problema aunque cabe señalar que la situación se ha visto mejorada con la oferta de escolarización a domicilio y los cursos de educación a distancia. En el caso concreto de las mujeres rurales se hacen necesarios conceptos educativos innovadores y los materiales deberían desarrollarse con el objetivo de ayudar a las mujeres a desarrollarse de acuerdo con sus necesidades y objetivos (véase el apartado de educación básica de jóvenes y adultos y el capítulo sobre la calidad en la educación básica).

Pobreza, discriminación de género, desigualdad urbana y rural, y conflictos. Estos son los obstáculos a los que la región de Oriente Medio y el Norte de África debe hacer frente. Los avances en los índices anuales de aumento son indicativos de que la región ha asumido el reto y que está en camino para lograr la universalización de la primaria en 2015.

IV.5. Hacia una educación básica sin exclusiones de género

Los objetivos de paridad de géneros en la educación no responden únicamente a una cuestión de justicia en lo que a educación se refiere, sino que van más allá y son imprescindibles para las necesidades de desarrollo que muestran estos países. Todos los estudios indican que educar a las niñas es la política individual más eficaz para incrementar la productividad económica general, reducir la mortalidad infantil derivada de la maternidad, educar a la siguiente generación, mejorar la nutrición y promover la salud. Las niñas que han recibido por lo menos seis años de educación escolar tienen más posibilidades de protegerse contra el VIH/sida y otras enfermedades, llevan a vacunar a sus hijos un 50% más a menudo que las mujeres sin escolarización.

²⁹ *Progreso para la Infancia. Un balance sobre la enseñanza primaria y la paridad entre los géneros*, número 2, abril de 2005, UNICEF.

Ejemplo de actores comunitarios en alfabetización de mujeres

Association Ennakhil pour la Femme et l'Enfant

La asociación Ennakhil pour la Femme et l'Enfant es una organización regional, no gubernamental, independiente, sin ánimo de lucro creada en febrero de 1997 para ofrecer un marco de solución y de reflexión a fin de mejorar la situación social, jurídica, económica, sanitaria y moral de las mujeres y niños marginados en la región de Marraquech-Tensift-El Hauz.

Ennakhil desarrolla proyectos destinados principalmente a la alfabetización de mujeres y la sensibilización sobre temas sociales que les afectan directamente. Algunos de sus proyectos incluyen además un servicio de atención a los hijos de las madres que asisten a los cursos, al igual que en ocasiones proporcionan incentivos de tipo material (sustento alimentario, pequeñas retribuciones, etc.) para promover la participación y la asistencia a los cursos.

A corte de ejemplo mencionaremos dos proyectos, uno en curso y el otro finalizado. El proyecto «Educación sobre derechos y ciudadanía para mujeres», realizado en 2001, tenía como objetivo formar a animadoras sociales en alfabetización sobre la promoción de los derechos de la mujer en Marruecos e informar y sensibilizar a las beneficiarias de la alfabetización en ámbitos esenciales relativos a sus derechos, ciudadanía, etc. Las actividades desarrolladas en el marco del proyecto incluían la formación de agentes y coordinadores de la alfabetización sobre los distintos temas que permiten mejorar el nivel de conciencia en cuanto a derechos de las beneficiarias y de las limitaciones a las que éstas se ven sometidas cotidianamente. Durante los 12 meses de duración del proyecto, que tenía como socios locales a la Dirección de la Alfabetización, Ministerio de Educación Nacional, Consejo Regional de Tensift-El Hauz, Delegación de Sanidad, Delegación de Juventud y Deportes, Amicale des Médecins Spécialisés y otras asociaciones locales, estuvo financiado por la Comisión por la Democracia / Embajada de Estados Unidos. El resultado fue la formación de 176 mujeres (154 animadoras y 22 coordinadoras) y 6.000 beneficiadas de la alfabetización.

El proyecto que se está desarrollando en el año en curso «Alfabetización de 200 mujeres» incluye el desarrollo de cursos de alfabetización y sesiones de sensibilización destinadas a mujeres beneficiarias de microcréditos de la Fundación Banque Populaire, que financia el proyecto. Como socios locales destacan las delegaciones de la Fundación Banque Populaire y las mujeres de la región de forma general.

Fuente: Zakia Mrini, presidenta de la Association Ennakhil pour la Femme et l'Enfant.

zar, y la tasa de supervivencia de sus hijos es un 40% mayor. Además, las madres con algo de educación tienen más del doble de posibilidades de enviar a sus propios hijos a la escuela, en comparación con las madres que no han recibido una educación.

De este modo, a fin de resumir y concluir el capítulo, cabría señalar algunos de los retos principales a los que se enfrenta la paridad de género en la educación de los países analizados:

- El **primer reto** que se presenta es, de acuerdo con los ODM, lograr la **erradicación de las desigualdades de género en todos los niveles de enseñanza para 2015**. Conseguir que las niñas completen su ciclo educativo de igual forma que los niños empieza por matricularlas en entornos educativos de calidad que les ayuden a permanecer en la escuela. Así pues, es importante escolarizar a las niñas y asegurar que aprendan y progresen en entornos pedagógicos de calidad y acogedores.
- En lo referente a las **normas sociales y las tradiciones**, se hace necesario crear incentivos que guíen el comportamiento de las personas y determinar los roles que las mujeres y los hombres pueden tener en el ámbito familiar y social. Cabe recordar en este sentido que la desigualdad existente en el ámbito familiar se traduce en las desigualdades existentes en el currículo.
- Las prácticas escolares en el día a día refuerzan los prejuicios y los estereotipos, es el denominado **currículo oculto**. Puesto que las escuelas son lugares en los que los jóvenes forman sus identidades se hacen necesarias medidas que mejoren la perspectiva de género en las escuelas, mejorando así la experiencia escolar tanto de las niñas como de los niños. En el mismo sentido, la actitud de los profesores refuerza demasiado a menudo la diferenciación de género y los programas de formación de profesores raramente tratan la perspectiva de género.

Ante estos retos, es necesario apuntar algunas de las recomendaciones que pueden mejorar el acceso, permanencia y conclusión del ciclo educativo de las niñas y los niveles educativos de las mujeres:

- **Eliminación de los gastos de escolarización**; esta es una de las medidas con poder de transformación que puedan ayudar a los países a lograr un aumento sustancial en las tasas de participación escolar y para poder lograr el objetivo de la educación primaria universal.
- **Planificación de la educación de las niñas de un modo integrado**, procurando aplicar un enfoque intersectorial que abarque la educación y el desarrollo de la primera infancia, la alfabetización y la plena participación de la mujer.

- Puesto que en muchas ocasiones las niñas quedan al margen de la educación debido a sus responsabilidades familiares o las tareas domésticas resulta interesante la opción de ofrecer **horarios educativos flexibles**.
- **Involucrar a los padres y madres** en algunas actividades tanto curriculares como extracurriculares; elaboración de recursos de aprendizaje para los padres, los alumnos, los líderes comunitarios y las organizaciones religiosas.
- **Revisión de los materiales escolares y los libros de texto** con el objetivo de incorporar la perspectiva de género en todo el proceso educativo.
- A nivel del profesorado, fomentar la profesionalización de los maestros y asegurar que el número y la calidad de las profesoras sean suficientes en todos los niveles educativos. Organización de **seminarios y talleres para profesores** en todos los niveles sobre asuntos de género y diversidad cultural.
- Organización de campañas para niños y niñas con el propósito de involucrarlos en actividades que busquen la **sensibilización sobre la igualdad de género**.
- Creación de **escuelas accesibles**, especialmente para las niñas, en zonas rurales, donde hay índices más importantes de analfabetismo y falta de acceso a la escolarización.
- Aplicar las medidas adecuadas para hacer frente a la violencia por razón de sexo en las escuelas y el entorno de ellas, **asegurando que las niñas puedan ser educadas en un entorno seguro**.
- Elaboración de programas concretos para la **alfabetización de mujeres adultas**. En este sentido también es recomendable permitir a las madres jóvenes volver a la escuela.
- **Ofrecer alternativas para la educación de las niñas**. Esta medida permite ofrecer educación a las niñas que han abandonado la escuela o bien a otros grupos como los niños víctimas del trabajo infantil y niños que viven en situación de conflicto, a través de centros educativos fuera del sistema escolar formal.

Barrio Sésamo viaja a Egipto

Los programas de televisión educativos pueden promover la predisposición de los preescolares para aprender, como el caso de Alam Simsim (la recreación de «Barrio Sésamo» en Egipto). El programa promueve las competencias de alfabetización y numéricas a la vez que promueve la igualdad de géneros mediante imágenes positivas tanto de niños como de niñas y con un personaje femenino principal (Khokha). Khokha es una niña de cuatro años que tiene una verdadera pasión por aprender. Educadores, lingüistas y especialistas sanitarios han participado en el desarrollo del programa, que ha tenido un gran impacto ya que el 96% de los hogares tienen acceso a la televisión en Egipto.

Fuente: UN Millennium Project 2005. Towards Universal Primary Education: Investments, Incentives, and Institutions. Task Force on Education and Gender Equality, 2005.

Las niñas árabes hablan sobre educación

El BBC World Service Trust, en colaboración con UNICEF, lanzó en 2003 una serie radiofónica titulada «Las niñas árabes hablan» (*Arab Girls Talk*) con el objetivo de explorar algunas de las principales barreras educacionales a las que se enfrentan las niñas y las jóvenes árabes.

El programa trataba temas bastante simples pero a la vez muy básicos:

- ¿Por qué la educación de las niñas es tan importante?
- Aspectos sociales, económicos y de salud
- ¿Por qué las niñas del mundo árabe todavía tienen que luchar para asistir a la escuela?
- ¿Qué se puede hacer para eliminar la brecha de género en la educación?
- ¿Cómo vemos el futuro de la educación de las niñas?

El objetivo de los programas era hacer evidente que la educación de las niñas es el catalizador del cambio en sus vidas. Así, pretendía informar a los oyentes de que la educación de las niñas refuerza no sólo su conocimiento sino también su independencia (financiera y familiar); la posibilidad de mejorar su nivel de vida (especialmente en el ámbito sanitario y, más concretamente, reproductivo) y las capacidades para sacar adelante a sus familias de la mejor manera.

Más información: www.bbc.co.uk/worldservice/trust/.

Escuelas comunitarias en Egipto

Estrechar la brecha de género en la educación es una de las prioridades que ha establecido Egipto. Así, mediante una importante inversión, el gobierno del país ha realizado notables progresos con el objetivo de lograr la educación primaria universal. Durante la década de los noventa se construyeron unas 13.000 nuevas escuelas y los índices de asistencia se sitúan actualmente alrededor del 90%. Ahora bien, quedan todavía importantes retos a los que hacer frente para asegurar que la educación ofrecida sea de calidad. Mientras que las niñas de las zonas urbanas, sobre todo en el norte del país, presentan casi el mismo nivel de matriculación que los niños, no se puede decir lo mismo de las niñas de las zonas rurales, en el sur del país. En el Alto Egipto persiste una brecha importante entre el porcentaje de niños y niñas que asisten a la escuela.

En respuesta a esta situación, UNICEF y el Ministerio de Educación egipcio establecieron en 1992 la iniciativa de las **escuelas comunitarias** en las provincias de Assiut, Sohag y Qena. Basándose en el principio del aprendizaje activo, las escuelas comunitarias buscan ofrecer las habilidades básicas y el conocimiento a aquellos estudiantes que necesitan mejorar sus vidas, dando una gran importancia a la participación de la comunidad. El establecimiento de las escuelas comunitarias en el seno de comunidades tradicionales y en las áreas donde se concentran las tasas más elevadas de analfabetismo femenino ha permitido no sólo ofrecer a las mujeres y niñas acceso directo a los servicios educativos sino que ha conllevado la posibilidad de eliminar algunas de las barreras que impiden la educación femenina en las sociedades más pobres y tradicionales. Estas barreras incluyen el hecho de que en Egipto la educación primaria es gratuita en la teoría más que en la práctica: la entrada en la escuela primaria de un hijo cuesta como mínimo el equivalente a 10 dólares. Puesto que muchas familias no pueden afrontar estos gastos, su limitado presupuesto para educación favorece a sus hijos varones. Otras de las razones que impiden a las niñas egipcias el acceso a la escuela son las distancias que separan sus viviendas de la escuela o el matrimonio prematuro.

Las escuelas comunitarias y las escuelas unitarias (*one-room schools*) en las que mujeres y niñas pueden aprender juntas han permitido ofrecer a las mujeres una gran variedad de conocimientos además de la alfabetización, incluyendo costura, artesanía o conservación de alimentos, entre otras. Esto ha permitido a las mujeres contribuir a los ingresos domésticos, lo que ha sido visto de manera favorable por la comunidad en su conjunto.

Fuente: UNICEF, Oficina Regional de Egipto; *Literacy and Adult Education in the Arab World, Regional Report for the CONFINTEA V Mid-Term Review Conference, Bangkok, septiembre, 2003.* UNESCO-Beirut, Regional Office for Education in the Arab States.

4. EDUCACIÓN BÁSICA DE CALIDAD PARA TODOS

La universalización de la escolarización y la oferta pertinente de educación no bastan de por sí para garantizar la eficacia y el éxito del sistema educativo sino que dependen en buena medida de la *calidad*. Algunos factores que influyen en la calidad de la educación, determinados desde hace mucho tiempo, guardan una estrecha relación con el gasto en educación, especialmente el público. Estos factores son: el número de alumnos por docente, la formación del profesorado, la calidad de las infraestructuras, el material puesto a disposición de alumnos y docentes, etc., entre otros e incluso en los países más ricos que en principio han logrado universalizar la escolarización, se estima que puede alcanzar un 25% la proporción de habitantes que no cuentan con las competencias y aptitudes necesarias para participar plenamente en la vida social y laboral¹.

La calidad de la educación definida en Jomtien y Dakar

En 1990, la Declaración Mundial de Educación para Todos señaló que la baja calidad educativa general requería mejoras y que la educación debería ser a la vez más accesible y más pertinente. La Declaración también identificó la calidad como un prerrequisito para lograr el objetivo fundamental de la equidad. Mientras que la noción de calidad no se desarrolló completamente, se reconoció que sólo la expansión del acceso no sería suficiente para contribuir al pleno desarrollo del individuo y de la sociedad. De este modo, se subrayó la importancia de aumentar el desarrollo cognitivo del niño mediante la mejora de la calidad de su educación.

Una década más tarde, el Marco de Acción de Dakar declaró que el acceso a una educación de calidad era un derecho de todos los niños, y afirmó que la calidad se hallaba «en el núcleo de la educación», un determinante fundamental de la matriculación, permanencia y logro educativo. Una definición ampliada de la calidad estableció unas características deseables para los alumnos (estudiantes sanos y motivados), para los procesos (profesores competentes que emplearan métodos pedagógicos activos), contenidos (programas adecuados y pertinentes) y para los sistemas (buena gobernanza y asignación equitativa de recursos). Aunque estableció una agenda para lograr una educación de calidad, no adscribió ningún peso relativo a las diversas dimensiones identificadas.

Fuente: EFA Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative. UNESCO, París, 2004.

¹ *Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO, op. cit.*

En principio, los acuerdos internacionales especifican la necesidad de proporcionar educación sobre derechos humanos, salud reproductiva, deportes y concienciación sobre cuestiones de género, acercándose así al concepto de educación de calidad. Sin embargo, pocos se refieren a las expectativas depositadas en los sistemas educativos a tal efecto. Esto ha sido así hasta hace relativamente poco tiempo, e incluso la Declaración del Milenio de 2000 establecía el compromiso de la universalización de la enseñanza primaria en 2015, pero sin referencias explícitas a la calidad. De este modo, al poner énfasis en garantizar el acceso a todos, los instrumentos proyectados se centraron básicamente en aspectos cuantitativos de la política educativa².

Sin embargo, cada vez parece más certero que lograr la participación universal en la educación dependerá fundamentalmente de la calidad de la educación disponible. Por ejemplo, cómo se enseña a los alumnos y cómo éstos aprenden puede ser crucial en su asistencia y permanencia a la escuela. Además, el hecho de que los padres envíen a sus hijos a la escuela dependerá en buena medida de la opinión que les merezca la calidad de la enseñanza que se proporciona, es decir, si el tiempo que pasan sus hijos en la escuela y el coste que ello implica se ve recompensado y contribuye a que éstos logren sus propios objetivos culturales, sociales y económicos. La escolarización ayuda a los niños a desarrollar las aptitudes, conocimientos, valores y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos responsables, activos y productivos, por lo que será fundamental saber hasta qué punto el sistema educativo ayuda a obtener estos resultados. Por este motivo, los analistas como los decisores políticos deberían tener muy en cuenta las cuestiones relacionadas con la calidad.

De forma fundamental, la educación es un conjunto de procesos y resultados definidos cualitativamente. La cantidad de niños que aprenden es, por definición, un aspecto secundario: contentarse con llenar de niños unos espacios llamados «escuelas» ni siquiera responde a los objetivos cuantitativos, a no ser que se imparta en las aulas una educación efectiva. Por eso, el número de años de escolaridad es una medición de aproximación —útil en la práctica, pero discutible en teoría— de los procesos que tienen lugar en las escuelas y de los resultados obtenidos. En este sentido, cabe lamentar que en los últimos años los aspectos cuantitativos hayan acaparado la atención no sólo de los encargados de elaborar las políticas de educación, sino también de muchos especialistas en ciencias sociales que tienden a dar prioridad al aspecto cuantitativo por encima de las valoraciones cualitativas que a su vez pueden estar sometidas a mayor subjetividad.

² EFA Global Monitoring Report, 2005. *The Quality Imperative*. UNESCO, París, 2004.

Evolución del concepto de calidad en la UNESCO

Una de las primeras declaraciones de principios de la UNESCO acerca de la calidad de la educación aparecía en el informe *Aprender a ser — La educación del futuro*, elaborado por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, presidida por el ex ministro francés Edgar Faure. La Comisión determinó que el objetivo fundamental del cambio social era la erradicación de las desigualdades y el establecimiento de una democracia equitativa. En consecuencia, afirmó que se debía «recrear el objeto y el contenido de la educación teniendo en cuenta a la vez las nuevas características de la sociedad y las nuevas características de la democracia». La Comisión observó asimismo que las nociones de «aprendizaje a lo largo de la vida» y «pertinencia» eran particularmente importantes. En ese informe se hizo también especial hincapié en la ciencia y la tecnología y se declaró que la mejora de la calidad de la educación exigiría el establecimiento de sistemas en los que pudieran aprenderse los principios del desarrollo científico y la modernización, respetando los contextos socioculturales de los educandos.

Unos dos decenios más tarde se publicó *La educación encierra un tesoro*, un informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, otro hombre de Estado francés. Esta comisión consideró que la educación a lo largo de toda la vida reposaba en cuatro principios básicos:

- *Aprender a conocer*: reconoce que los alumnos construyen sus propios conocimientos a diario, combinando elementos endógenos y «externos».
- *Aprender a hacer*: se centra en la aplicación práctica de lo que se aprende.
- *Aprender a vivir juntos*: atañe a las aptitudes imprescindibles para vivir una vida libre de discriminaciones, en la que todas las personas tienen iguales oportunidades para lograr su desarrollo individual, así como el de sus familias y comunidades.
- *Aprender a ser*: hace hincapié en las competencias necesarias para que las personas desarrollen plenamente su potencial.

Este concepto de la educación proporcionó una visión integrada y global del aprendizaje y, por consiguiente, de lo que constituye la calidad de la educación.

La importancia de lograr una educación de buena calidad se reiteró claramente como una de las prioridades de la UNESCO en la Mesa Redonda de Ministerial sobre una Educación de Calidad celebrada en París en 2003.

La UNESCO promueve el acceso a una educación de buena calidad como derecho humano y propugna un enfoque basado en los derechos para todas las actividades educativas. En el contexto de este enfoque, el aprendizaje se ve influido a dos niveles. A nivel del *educando*, la educación debe tratar de determinar y tener en cuenta los conocimientos que éste haya adquirido anteriormente, reconocer los modos formales e informales de enseñanza, practicar la no discriminación y proporcionar un entorno de aprendizaje seguro y propicio. A nivel del *sistema de aprendizaje*, se necesita una estructura de apoyo para aplicar políticas, promulgar leyes, distribuir recursos y medir los resultados del aprendizaje, a fin de influir de la mejor manera posible en el aprendizaje para todos.

Fuente: EFA Global Monitoring Report 2005. *The Quality Imperative*. UNESCO, París, 2004.

Aunque existan divergencias de opiniones y de enfoques sobre qué debe entenderse por calidad en la educación, todos ellos se caracterizan por dos elementos comunes clave:

1.^a Consideran que el desarrollo cognitivo es un importante objetivo explícito de todos los sistemas educativos. El grado en que éstos logran realmente ese objetivo constituye un indicador de su calidad. Aunque ese indicador puede medirse con relativa facilidad —por lo menos dentro de cada sociedad, y a veces mediante comparaciones internacionales—, es mucho más difícil determinar cómo mejorar los resultados. Así pues, si la calidad se define en términos de adquisiciones en el plano cognitivo, los modos de incrementarla no son ni sencillos ni universales;

2.^a El papel de la educación en: el estímulo del desarrollo creativo y emocional de los educandos; la contribución a los objetivos de paz, civismo y seguridad; la promoción de la igualdad; y la transmisión de valores culturales, tanto universales como locales, a las generaciones futuras. Muchos de esos objetivos se definen y enfocan de diversas maneras en el mundo y su grado de consecución es más difícil de determinar que el desarrollo cognitivo.

Por otra parte, a pesar de los diversos enfoques, parece que existe un consenso amplio y generalizado sobre tres principios básicos:

1. Equidad en el acceso y en los resultados.
2. Necesidad de una educación más adecuada y pertinente.
3. Observancia de los derechos individuales, es decir, ofrecer una educación inclusiva.

Si el acceso o el proceso educativo se caracteriza por una desigualdad de género, o por la discriminación de ciertos grupos por motivos étnicos o culturales, este proceso educativo acaba ignorando los derechos de individuos o grupos y, por tanto, es deficiente en su calidad. Al mismo tiempo, si el sistema educativo carece de un respeto claro y contundente por los derechos humanos, éste no puede ser tampoco de calidad. Por lo que se refiere a las cuestiones de contenidos, el debate apunta a que las aptitudes cognitivas no son del todo neutras culturalmente, y persiste además un intenso argumentario sobre cuál es la mejor forma de enseñar y aprender. Por ejemplo, mientras que la mayoría de expertos considera al aprendizaje por memorización como un indicador de baja calidad educativa, persiste un debate entre los defensores de una perspectiva más centrada en el niño y los defensores de una instrucción estructurada.

A pesar de que no existe una teoría de consenso sobre qué es lo que determina una educación de calidad, los estudios realizados en países en desarrollo apuntan a la importancia de las relaciones entre logros cognitivos, gasto escolar, formación del profesorado e instalaciones escolares. Los resultados de los estudios experimentales llevados a cabo sugieren que los logros escolares mejoran significativamente si se cuenta con suficientes manuales escolares, en clases pequeñas, con un horario lectivo adecuado y prácticas de enseñanza claras. Estos resultados son especialmente aplicables en el caso de los niños procedentes de entornos sociales desfavorecidos.

I. LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN: UN OBJETIVO ESTRATÉGICO PARA LA REGIÓN

El objetivo EPT de la universalización de la educación primaria implica, entonces, no sólo que los niños tengan acceso a la educación y completen el ciclo formativo, sino que de forma también fundamental, reciban una educación de calidad. Los estudios que precedieron la Conferencia de El Cairo y la Cumbre de Dakar (2000) ya revelaron que en la región árabe la educación de calidad es todavía un privilegio reservado a una minoría. En cualquier caso, los logros educativos tienden a variar entre países, aunque los resultados tanto de análisis nacionales como internacionales sugieren que los alumnos de las zonas rurales y de entornos socioeconómicos desfavorecidos son particularmente vulnerables. Hay que tener en cuenta, de todos modos, la dificultad para evaluar la calidad educativa atendiendo a los datos y estudios disponibles en la región, y que los esfuerzos para medir la calidad de la educación árabe son todavía limitados, cosa que ya indica una cierta componente de crisis en la educación en los países árabes.

Existen, pues, muchos signos de que la eficiencia de la educación en el mundo árabe va en descenso, como altos índices de fracaso y repetición de cursos, largos períodos de permanencia en los distintos niveles de la educación, etc. Los pocos estudios disponibles identifican como características negativas los resultados reales de la educación en los países árabes, como el bajo nivel de conocimientos alcanzado y la débil y deteriorada capacidad innovadora y analítica.

En consecuencia, los problemas de calidad y pertinencia de los programas educativos han llevado a un desacople entre el mercado laboral y las necesidades de desarrollo y el resultado de los sistemas de educación. Esta situación tiende a conducir a situaciones de poca productividad, una estructura salarial distorsionada y escasos retornos sociales y económicos de la educación. La persistencia del desempleo entre gente formada y el deterioro de los salarios reales para la mayoría de ellos ejemplifican el problema y demuestran que la baja calidad se ha convertido en el talón de Aquiles de la educación en el mundo árabe.

El aspecto más preocupante de la crisis de la educación es la incapacidad de la educación para proporcionar los requisitos en materia de desarrollo que necesitan las sociedades árabes. Esto implica no sólo que la educación pierde su capacidad de proporcionar un avance social a los más pobres sino que los países árabes se convierten de forma general en parias del conocimiento, la información y la tecnología global. Esto podría empeorar tenida cuenta de que actualmente la adquisición acelerada de conocimiento y formación en capacidades avanzadas es uno de los prerrequisitos para el progreso. Si estas tendencias de deterioro de la calidad de la educación y de incapacidad de la educación para cumplir los requisitos del desarrollo persisten, las consecuencias para el desarrollo humano y social pueden ser muy graves. Por tanto, una acción integral de mejora de la calidad de los sistemas educativos se erige como una de las medidas urgentes a emprender.

De este modo, a pesar de que la región ha realizado progresos muy importantes en el suministro de educación primaria durante los últimos 25 años, y de que si los porcentajes de progreso se mantuvieran podría estar en la senda de lograr el objetivo de educación primaria universal en 2015 (especialmente en el caso de Argelia, Egipto, Jordania, Líbano, Territorios Palestinos, Siria y Túnez), la calidad de la educación, las tasas de abandono de la escuela (eficiencia) y la brecha de género en la región siguen constituyendo algunos de los principales retos. La calidad de los sistemas educativos es además indisociable de la problemática de la seguridad humana³.

³ *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO, *op. cit.*

II. EDUCACIÓN INCLUSIVA: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La educación inclusiva es una aproximación que pretende dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de aquellos grupos más vulnerables a la marginación o exclusión. El principio de educación inclusiva fue adoptado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994), y se reconfirmó en el Foro de Dakar de Educación para Todos del año 2000.

El Marco de Acción de Salamanca apela a que las escuelas «acojan a Todos los Niños sin prejuicio de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras» (Artículo 23, Marco de Acción de Salamanca, 1994). «Las escuelas normales con una orientación inclusiva son el medio más eficiente para combatir actitudes discriminadoras, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora, y lograr una Educación para Todos» (Salamanca, Marco de Acción, 1994).

La perspectiva de la inclusión en una educación de calidad tiene que ver con la necesidad de garantizar oportunidades educativas que contribuyan de forma efectiva a la integración de grupos e individuos en el tejido social. Por tanto, la educación de calidad que es inclusiva promueve la plena participación de todos, y la diversidad contribuirá a su vez a que la calidad de la educación mejore. Las actitudes y la tolerancia del profesorado son vehículos para la construcción de una sociedad inclusiva y participativa. Así, centrarse en la calidad mejorando la inclusión implica identificar las estrategias para eliminar o superar las barreras que impiden una participación plena de todos los individuos y grupos que experimentan la discriminación, marginación y exclusión o que son particularmente vulnerables.

La educación inclusiva es un enfoque sobre la transformación, que en el momento actual influye en la reforma del sistema educativo así como en el desarrollo y reestructuración de la escolarización en muchos países. Es un proceso que se dirige a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos y estudiantes dentro del sistema educativo habitual con especial énfasis en los alumnos que padecen obstáculos para el aprendizaje y la participación.

En muchos países del mundo, incluyendo algunos países árabes, los niños con necesidades especiales han sido excluidos o ignorados, y por tanto abandonados. Las familias y las comunidades de niños con necesidades especiales, y muy particularmente los propios niños experimentan actitudes discriminatorias, miedo y vergüenza a causa de sus diferencias. Los niños discapacitados en algunos países no tienen acceso

El Derecho a la Inclusión

1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos.	Garantiza el derecho a una educación elemental gratuita y obligatoria para todos los niños.
1989	Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.	Garantiza el derecho de todos los niños a recibir educación sin discriminación por ningún motivo.
1990	Declaración Mundial de Educación para Todos.	Declaración de Jomtien.
1993	Normas Estándares de Naciones Unidas para la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidades. Norma 6.	No sólo afirma la igualdad de derechos de todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la educación, sino que también afirma que la educación debería suministrarse «en un entorno escolar integrado» y en «entornos escolares generales».
1994	Declaración y Marco de Acción en Educación para Necesidades Especiales de Salamanca.	«...las escuelas deberían acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras». «Ello debería incluir niños discapacitados o superdotados, niños de la calle o niños que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o áreas desfavorecidas o marginadas».
2000	Foro Mundial de la Educación, Marco de Acción, Dakar (objetivos EPT) + Objetivos de Desarrollo del Milenio.	Garantizar que todos los niños tienen acceso y finalizan la educación primaria obligatoria y gratuita en 2015. Énfasis en marginados + niñas.
2001	Proyecto-Faro (<i>Flagship</i>) EFA sobre El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidades: Hacia la Inclusión.	
2005	Convención sobre Discapacidad de Naciones Unidas (en progreso).	Promueve los derechos de las personas con discapacidades y canaliza la discapacidad en el desarrollo.

Fuente: *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, 2005.

a la educación o no pueden beneficiarse de los servicios disponibles, que a su vez no logran facilitar su participación en el proceso educativo. La educación juega un papel crucial en la socialización política y en la promoción de la diversidad cultural en toda sociedad. Las escuelas normales con una orientación inclusiva pueden ser un medio efectivo para combatir las actitudes discriminatorias y la exclusión social.

Los programas de educación inclusiva en los países árabes están enfocados a fomentar las modificaciones en la política nacional, a la capacitación y al apoyo a redes nacionales y regionales, además de la organización de diversas actividades, como conferencias, seminarios, talleres de formación, experiencias piloto, etc. El Programa de Educación Inclusiva de la UNESCO tiene como objetivo incrementar el acceso a la educación proporcionando oportunidades educativas a grupos excluidos (niños con necesidades especiales, niños de la calle, niños trabajadores, grupos desfavorecidos o marginados, y niños con talentos y dotes especiales), así como desarrollar las capacidades nacionales y regionales en estrategias de educación inclusiva.

II.1. Necesidades educativas especiales en los países árabes

El derecho universal a la educación, así como el compromiso contraído por la comunidad internacional para garantizar su aplicación, se respetan muy poco en la práctica cuando se trata de la educación de niños con necesidades educativas especiales, a causa de sus graves discapacidades. Especialmente en los países del sur, las escuelas especiales son muy poco numerosas y su elevado coste sólo permite el acceso a una minoría de niños, procedentes en general de los sectores de la sociedad más acomodados. En muchos países del mundo, se estima que cerca de un 99% de los alumnos con necesidades educativas especiales no están escolarizados. Así el camino que queda por recorrer en este ámbito es largo.

En general, los sistemas educativos en la región siguen excluyendo a buena parte de la población discapacitada en edad escolar en el nivel de primaria (según el informe del Banco Mundial *A Note on Disability Issues in the Middle East and North Africa*, junio de 2005, el porcentaje asciende a más del 95%). Sin embargo, han empezado a emerger diversos programas y políticas de educación inclusiva en la región, como parte de las agendas nacionales para la mejora de la calidad y de los planes estratégicos sobre educación. A corte de ejemplo, Túnez ha declarado su compromiso con la educación inclusiva para los discapacitados y proporciona los recursos necesarios en el marco del Décimo Plan de Desarrollo (2000-2006), y Jordania ha adoptado la inclusión parcial de estudiantes discapacitados matriculados en «aulas de recursos» que proporcionan un apoyo parcial y temporal a algunos de estos estudiantes. En

**La Conferencia Regional Árabe sobre Educación Inclusiva
de Niños con Necesidades Especiales
(Brummana, mayo de 2001)**

Organizada por la Oficina Regional UNESCO para la Educación, en colaboración con Save the Children Suecia, y Save the Children UK y la ISESCO, tenía como finalidad ampliar los objetivos de EPT y el Marco de Acción de Salamanca teniendo en cuenta el cambio de la política educativa de los Estados Árabes hacia una educación inclusiva para los niños con necesidades especiales:

- Sensibilizar a políticos, funcionarios y especialistas en la región árabe sobre la inclusión de acuerdo con la Declaración de Salamanca, Principios, Políticas y Práctica en Necesidades Educativas Especiales.
- Construir actitudes y experiencias positivas en relación con la Educación Inclusiva.
- Proveer un foro para compartir experiencias regionales e internacionales e iniciativas en educación inclusiva, especialmente aquellas lanzadas por las ONG.
- Trabajar con los participantes para identificar cambios y procesos en las políticas que el sistema educativo requiere para dar apoyo a la educación inclusiva.
- Adoptar una serie de recomendaciones y un marco de acción con miras a la integración de la educación inclusiva en el sistema educativo formal de los Estados Árabes.

Egipto, en cambio, los estudiantes discapacitados han sido excluidos de la escuela pública debido a percepciones erróneas sobre sus posibilidades de acceso e inclusión en el sistema educativo.

El papel de las instituciones gubernamentales, en cooperación con las agencias internacionales y las ONG locales consiste en promover la inclusión en las comunidades y escuelas locales, así como apoyar la infraestructura y capacidad técnica del sistema educativo para proporcionar una educación para todos inclusiva y de calidad. Este papel implica el desarrollo de políticas a nivel nacional, así como la capacitación institucional e individual para incluir la formación de profesorado en todos los niveles del sistema educativo, todo ello con el fin de proporcionar un entorno de aprendizaje centrado en el niño que logre superar las barreras a la enseñanza de todos los estudiantes y promover los principios de una cultura que reconozca la «diversidad», en vez de la «discapacidad».

NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EGIPTO

Este es un proyecto llevado a cabo por CARITAS en zonas desfavorecidas de Egipto y destinado a niños que sufren discapacidades y sus familias. Los objetivos consisten en:

- Reconocer la individualidad de cada niño.
- Ayudar a la integración de los niños con discapacidades en su entorno familiar y social.
- Ayudar a las familias a gestionar las necesidades especiales de desarrollo e integración de sus hijos.

Tras un estudio previo de campo, en el que se llegó a involucrar incluso a los farmacéuticos que normalmente dispensan los medicamentos para los niños con discapacidades, se seleccionaron a las familias y a los niños con más necesidades. Posteriormente se formó a grupos de voluntarios para que a su vez pudieran impartir cursos de formación con los padres, ayudándoles a aprender técnicas educativas para el desarrollo de la independencia de los niños y sus capacidades, gestionando la diversidad de manera positiva. En el proyecto, a fin de garantizar su éxito, se implicó también a *cheijs* (jeques) y a otros líderes comunitarios.

Fuente: <http://www.mawared.org/english/files/17.pdf>.

En general, las estrategias de desarrollo nacional en la región carecen de una conceptualización clara sobre la discapacidad como una prioridad, al igual que sucede con las estrategias de desarrollo de algunos países u organismos donantes. Las buenas intenciones no suelen traducirse en la introducción de políticas y prácticas educativas inclusivas modernas adecuadas a niños y jóvenes discapacitados y a pesar de los anuncios en este sentido, no se cuenta con el conocimiento especializado, la capacidad técnica y una estrategia pluridisciplinar coherente, lo que limita considerablemente las posibilidades de éxito de las medidas en favor de una educación inclusiva, tanto por parte de los Ministerios de Educación nacionales como de las escuelas y comunidades locales. Así, las administraciones educativas gubernamentales carecen de los requisitos de conocimiento, capacidad técnica y estructuras administrativas para sustentar el proceso de transición en el suministro de servicios para discapacitados desde ONG locales o estructuras institucionales a servicios inclusivos centrados en la comunidad, que integren educación, atención sanitaria primaria e intervención temprana.

Conferencia sobre discapacidad en el mundo árabe, realidad y esperanza: La Década Árabe de las Personas con Discapacidad (2003-2012)

Organizada en octubre del 2002 por la Liga Árabe y la Organización Árabe de Personas con Discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Asuntos Sociales de Líbano y la Comisión Económica y Social para Asia Occidental (ESCWA), estableció los objetivos educativos siguientes para la década 2003-2012:

- Asegurar la capacitación y disponibilidad de educadores y personal académico para enseñar y trabajar con niños y niñas con discapacidad, dentro de una política de inclusión.
- Ofrecer a las personas con discapacidad ayudas técnicas y servicios de apoyo para el proceso educativo inclusivo.
- Elevar el nivel de concienciación entre las familias y la comunidad acerca de la importancia de la educación inclusiva de niñas y niños con discapacidad. Se deben realizar actividades de preparación entre niños y niñas sin discapacidad y el personal docente para que la llegada de los estudiantes con discapacidad transcurra con normalidad.
- Analizar los programas de estudios para que respondan a las necesidades psicológicas y de desarrollo de todos los niños y niñas, teniendo en cuenta las características de la sociedad actual y los avances tecnológicos.
- A efecto de facilitar la adquisición de ayudas técnicas y solicitar los servicios de apoyo, promover el uso de Tarjetas de Identificación de Personas con Discapacidad, que servirán para obtener servicios médicos y terapéuticos asumidos por el gobierno.
- Unificar las terminologías del Lenguaje de Signos para los programas de estudio de ciencias y facilitar la educación de las personas con dificultades auditivas.

Así, pues, los programas en la región tienen pendiente la identificación temprana, diagnóstico e intervención, incluyendo servicios médicos, integrales y de rehabilitación pluridisciplinarios. Además, puesto que la educación no incluye a los discapacitados auditivos en los programas de muchos países, es probable que individuos con discapacidades más leves queden también excluidos del sistema educativo. El lenguaje de signos normalmente se reconoce como primer o segundo idioma, pero no se enseña en la mayoría de nuevos programas de Educación de la Temprana Infancia, y en muchos países se están desarrollando todavía los «diccionarios» de lenguaje de signos.

Los programas de educación, formación y empleo actuales dirigidos a los jóvenes podrían ser más inclusivos mediante la promoción de la participación de jóvenes con discapacidades. Algunas iniciativas recientes de programas de educación especial/inclusiva de Egipto, Jordania y Túnez ilustran el potencial que conlleva incluir a estudiantes con determinados tipos de discapacidad en el sistema educativo formal, aunque la cobertura actual es todavía muy baja y desigual.

Por otra parte, también deben de tenerse en cuenta otro tipo de necesidades especiales, tal como alertan los informes sobre desarrollo humano en la región árabe: la educación de los niños más dotados. Puesto que éstos pueden jugar un papel importante en la innovación, prerrequisito para el progreso en la era del conocimiento y la tecnología, constituyen un valioso potencial que merece todo el apoyo del sistema educativo, teniendo en cuenta a la vez que la atención a los más dotados no puede implicar ignorar al resto de estudiantes. Esto es aplicable en todos los entornos, pero es especialmente relevante en el caso de los países en desarrollo, donde persisten comunidades desfavorecidas en que los niños se ven a menudo privados del entorno familiar y social requerido para enriquecer su experiencia física y emocional de forma que fomente la emergencia del talento.

Superar estas barreras puede hacerse de dos formas: con un programa amplio y sostenido para instruir y educar a los padres y cuidadores en los métodos para hacer resurgir su talento; y una garantía por parte del Estado, asistido por otros agentes sociales de que ningún niño se ve privado de la oportunidad de desarrollar su talento a causa de medios escasos. Esto puede implicar repensar el concepto de seguridad que subyace, por ejemplo, en las redes de asistencia social y seguridad social, que tradicionalmente han estado más orientadas a garantizar necesidades básicas de nutrición. En una era de conocimiento intensivo, en que el conocimiento se vuelve rápidamente obsoleto, el concepto de seguridad, igualmente para individuos y para sociedades, puede requerir una ampliación que integre las oportunidades de desarrollo del talento en la infancia.

Así, por un lado, la reforma educativa debería incluir el identificar, impulsar y supervisar el talento, mediante la introducción en las escuelas, por ejemplo, de programas especiales para niños que muestran un talento y programas abiertos y flexibles adaptados a las necesidades especiales. Esto estimularía a los niños y les permitiría avanzar en los niveles y currículos educativos al ritmo adecuado. Adicionalmente, es importante también desarrollar actividades fuera de la escuela, como por ejemplo el desarrollo de páginas web, especialmente en árabe, a través de las redes locales y de internet, a fin de agudizar y fomentar el talento. Estas webs tienen una tendencia a desarrollar sitios de autoaprendizaje virtual, una alternativa creativa, en

una sociedad del conocimiento, para no segregar a los niños con talento en escuelas especiales.

II.2. *Atención a la diversidad: el ejemplo de la enseñanza del amazigh en el Magreb*⁴

Existe escasa literatura sobre la atención a la diversidad en las escuelas de la región, comprendida como atención a las minorías étnicas o lingüísticas, dejando a un lado la complejidad de la cuestión de las minorías religiosas. Sin embargo, existe un caso paradigmático que ha evolucionado considerablemente en los últimos años en la región del Magreb: la cuestión bereber. En Marruecos y Argelia los berberófonos son minoritarios, aunque constituyen entre el 20-25% de la población argelina y el 35-40% de la población marroquí. En general, son poblaciones, concentradas en regiones frecuentemente diferenciadas que históricamente han planteando problemas estructurales a los Estados afectados.

Los últimos años han estado marcados por una distensión sensible de las posiciones de los Estados centrales con respecto a la cuestión bereber. Los momentos más notables de esta relajación son: la creación en 1990 y 1991 de los Departamentos de Lengua y Cultura Bereber en las Universidades de Tizi-Uzu y Bejaya en la Cabilia (Argelia); el discurso real del 20 de agosto de 1994 en el que Hassan II se declaró favorable a la «enseñanza de los dialectos bereberes» (Marruecos); la creación en mayo de 1995 del Alto Comisionado de la Amazighidad adjunto a la Presidencia de la República argelina, y la apertura de cursos facultativos de bereber en la enseñanza primaria y secundaria en algunos establecimientos, sobre todo en la Cabilia; y finalmente en 2001 con la creación en Marruecos del Instituto Real para la Cultura Amazigh y, en mayo de 2002, la modificación constitucional que concede al bereber el estatuto de «lengua nacional» en Argelia (donde el árabe sigue siendo «lengua oficial y nacional»).

Marruecos, por su parte, ha avanzado considerablemente en la cuestión bereber, introduciendo *de facto* la enseñanza del amazigh como forma de remediar algunos de los déficit educativos que afectaban al país. La Carta Nacional de la Educación y de

⁴ Ahmed Boukouss, *La enseñanza del amazigh, una experiencia prometedora*; Salem Chaker, *Berberes en el Magreb*; Tassadit Yacine, *Comprender el cambio cultural en Argelia y Marruecos*; Maria Àngels Roque, *La sociedad civil y la reivindicación amazigh*, «La integración amazigh», entrevista a Leila Benjelloun Mezian, y entrevista a Habib el Malki, Ministro de Educación Nacional de Marruecos, en *Revista Afkar/Ideas*, núm. 5, invierno, 2005.

La Carta de Agadir relativa a los derechos lingüísticos y culturales

La Carta de Agadir, firmada por diversas asociaciones el 5 de agosto de 1991, marca un hito decisivo en la historia del movimiento cultural bereber, un documento referencial para la sociedad civil amazigh marroquí que percibe la necesidad de la asociación de los diversos grupos de militantes bajo unos objetivos reivindicativos comunes:

- La estipulación en la Constitución del carácter nacional de la lengua amazigh junto a la lengua árabe.
- La creación del Instituto Nacional de Estudios e Investigación Amazigh, encargado de impulsar y diseñar los proyectos de promoción de la lengua amazigh, a fin de elaborar un sistema gráfico unificado, una tipificación de la gramática y la confección de las herramientas pedagógicas adecuadas para su enseñanza.
- La integración de la lengua y la cultura amazigh en los diversos campos de actividad culturales y educativos, y más específicamente, a medio plazo, su **inserción en los programas de enseñanza pública**, y a corto plazo, la creación de un departamento de lengua y cultura amazigh en las universidades marroquíes.
- Otorgar a la lengua y la cultura amazigh derechos de ciudadanía en los medios de comunicación escritos y audiovisuales.
- Estimular la producción y la creación en lengua amazigh dentro de los distintos campos del conocimiento y la cultura.
- Confeccionar, difundir y utilizar los medios de expresión y aprendizaje en lengua amazigh.

Fuente: Maria-Àngels Roque (dir.), La sociedad civil en Marruecos. La emergencia de nuevos actores. Icaria Antrazyt, IEMed, Barcelona, 2002.

la Formación (1999) ha optado por un enfoque que consiste en consolidar y perfeccionar la enseñanza y la utilización de la lengua oficial (el árabe), en variar las lenguas de la enseñanza científica y tecnológica (árabe, francés, eventualmente inglés), en abrirse al amazigh y en dominar las lenguas extranjeras. La nueva palanca de la Carta consagrada a la enseñanza de las lenguas introduce implícitamente el concepto de complementariedad funcional de las lenguas. El árabe es la lengua de la identidad nacional y religiosa, el amazigh es la de la identidad regional y las len-

guas extranjeras son los idiomas de la apropiación del saber moderno y de la apertura al mundo.

De este modo, desde 2003, el amazigh forma parte del sistema educativo marroquí como materia impartida en el primer nivel de la escuela primaria en 344 escuelas designadas por el Ministerio de Educación en las regiones amazighófonas, arabófonas y en las ciudades, repartidas en todas las provincias y con la participación de 960 profesores y 73 inspectores de habla amazigh. Esa enseñanza, obligatoria, se dispensa a razón de tres horas semanales. En 2004-05 esta integración ha pasado al segundo año de la primaria en las 344 escuelas iniciales y se ha ampliado para cubrir el primer curso en un nuevo grupo de escuelas seleccionadas de acuerdo con el plan de integración preestablecido por el Ministerio y el IRCAM (Instituto Real para la Cultura Amazigh).

Según las previsiones del Ministerio, se espera que se desarrolle un 20% por año hasta extenderse en todo el bachillerato en 2008. El IRCAM, en colaboración con el Ministerio de Educación, prepara los programas, confecciona los apoyos didácticos (manuales escolares y la guía del profesor), y contribuye a la formación de los profesores. Los primeros resultados demuestran el entusiasmo de los alumnos, tanto amazighófonos como los arabófonos, por el aprendizaje de su lengua y cultura mediante la grafía *tifinagh*. Como en toda experiencia nueva surgen dificultades, a saber, la insuficiencia de material pedagógico y la falta de preparación de profesores y supervisores.

Además de los argumentos jurídicos y psicopedagógicos a favor de la integración del amazigh en la enseñanza, conviene señalar que puede contribuir a remediar ciertas disfunciones del sistema educativo marroquí, ya que los índices de fracaso escolar se producen sobre todo en alumnos amazighófonos del medio rural (los estudios revelan que el alumno amazighófono acusa una desventaja de 20 puntos en relación con su homólogo arabófono). Estos déficit tienen evidentemente un carácter estructural, pero son también selectivos en la medida en que alcanzan en especial a la población amazighófona rural. En la educación de los adultos, la lengua materna es generalmente considerada como el medio más adecuado para combatir el analfabetismo, uno de los problemas más acuciantes que sufre el país, y que acecha principalmente a mujeres de zonas rurales, cuya componente amazigh se ve particularmente afectada.

III. CURRÍCULO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA BÁSICA

Definir el perfil de una educación básica no es fácil, por lo que cabe preguntarse en qué criterios se ha de basar la definición de los conocimientos fundamentales mínimos que deben constituir el bagaje con el que se supone que todo individuo debe salir de la escuela. También cabe preguntarse cómo se pueden actualizar los conocimientos básicos, teniendo en cuenta la rápida evolución de las disciplinas científicas. En las sociedades donde la escritura y el cálculo son elementos omnipresentes e indispensables para la vida cotidiana y el ejercicio de la ciudadanía, el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo elemental sigue siendo el objetivo primordial de toda enseñanza de base. Sin embargo, la educación básica debe servir de introducción a la capacidad para dominar los procesos que rigen un aprendizaje eficaz. De hecho, *aprender a aprender* sigue siendo para el alumno la mejor garantía de que podrá después proseguir su itinerario educativo en estructuras formales o no formales.

La noción de educación básica para todos, al aproximarse a la noción de adquisición de una capacidad autodidáctica, cambia de sentido porque ya no designa exclusivamente un conjunto de conocimientos limitado a una determinada edad de la vida. En las sociedades del conocimiento el aprendizaje será continuo. Ahora bien, en todas las regiones del mundo hay muchos adultos que nunca han tenido acceso a la educación básica y tienen que encontrar el lugar donde adquirir esos conocimientos vitales. A este respecto, conviene señalar que el desarrollo de la educación de los adultos no se logra por decreto y exige cambios de mentalidad muy profundos, sobre todo en la relación con el aprendizaje que a menudo se sigue asimilando a la infancia y la minoría de edad.

Aunque un elevado índice de matriculación y unos flujos de estudiantes eficientes son deseables y necesarios, no indican por sí solos si un país ha logrado un nivel aceptable de educación. La medida real es el logro educativo real. Además, los cambios drásticos en los procesos económicos y los requisitos del mercado laboral, mundiales y nacionales, junto con el crecimiento de las necesidades de conocimiento para la ciudadanía y el mercado laboral requieren un giro hacia una educación que promueva la habilidad de los estudiantes para aprender y solucionar problemas. Para cumplir estos objetivos, la educación debe ser comprometida y auténtica, en el sentido de que los estudiantes se ven implicados en el proceso de aprendizaje y no son considerados simplemente como meros «receptáculos» de conocimiento; auténtico en el sentido de que lo que estén aprendiendo les concierne como individuos, miembros de la sociedad y trabajadores del mercado laboral.

Tradicionalmente se consideraba al currículo como un listado de materias que el profesor debía cubrir. Sin embargo, las nuevas tendencias apuntan a redefinirlo en términos de aquello que los estudiantes deben aprender y lograr en materia de educación. La pauta más habitual de desarrollo curricular es un modelo centralizado en que política y práctica se desarrollan en sentido descendente, procediendo de la burocracia central. Este modelo ha sido ampliamente criticado por ser poco democrático y la experiencia muestra que no ha conseguido una mejora significativa de la educación durante el siglo pasado. Por ello, cada vez más los nuevos modelos de desarrollo curricular tienden a empezar en el ámbito del profesorado de una determinada escuela, usan métodos de toma de decisiones democráticos y están dirigidos a los problemas curriculares específicos de unas determinadas escuelas o incluso aulas⁵.

Por su parte, el material educativo dentro del currículo incluye un cuerpo de lecciones que idealmente son un resumen de lo que los responsables educativos y autores consideran útil y necesario para el proceso de aprendizaje. En términos puramente formales, los currículos en la mayoría de países árabes no parecen diferenciarse mucho de los que otros países del mundo están adoptando. No obstante, el informe de desarrollo humano en el mundo árabe de 2004 afirma que, si bien las mejoras en el acceso y suministro de servicios educativos en los países árabes son notables, en donde han fallado estos países es en la calidad de la educación. Una de las consecuencias principales del fallo cualitativo de la educación en los países árabes es que las personas que han sido escolarizadas no cuentan con las aptitudes cognitivas del aprendizaje, con la capacidad crítica y de análisis necesaria, y su creatividad no se ha visto impulsada por el sistema educativo. Y sin embargo, estas herramientas se consideran indispensables para la adquisición y producción de conocimiento.

Las metodologías pedagógicas utilizadas también suelen ser objeto de crítica al abordar la enseñanza en los países árabes. Hay varias formas de transmitir la información: clases, seminarios, talleres, trabajo en equipo, trabajo de laboratorio y otras. En estos países, sin embargo, las clases parecen ser el método dominante, y los estudiantes pueden hacer poca cosa aparte de memorizar, recitar y aprender perfectamente de memoria la lección. Este método parece reflejar directamente la forma en que se enseñaba en las escuelas religiosas tradicionales, donde se fomentaba —y todavía se fomenta— la memorización y recitación del Corán como método de aprendizaje. Los instrumentos usados mayoritariamente son libros de texto, notas, hojas o resúmenes, generalmente con textos irrefutables en que el conocimiento es objetiva-

⁵ *Egypt Human Development Report 2004. Choosing Decentralization for Good Governance*. PNUD, 2004.

do para sostener hechos incontestables, y mediante procesos de examen que sólo suelen valorar la memorización y la memoria factual⁶.

III.1. La necesidad de adecuar el currículo educativo a las exigencias del mercado laboral

De forma general, los informes alertan del hecho que los graduados en educación secundaria no cuentan con las habilidades suficientes para ingresar en el mundo laboral. A pesar de que algunos países árabes cuentan con dos itinerarios de secundaria, uno académico y otro profesional, ninguno de ellos parece capaz de lograr aportar los requisitos en conocimientos y aptitudes del mercado laboral. Además, aquellos que pretenden continuar en la educación superior tampoco están suficientemente preparados. Esto implica que existe una inadecuación creciente entre el currículo escolar y las carreras futuras de los estudiantes. Esta situación contribuye a generar una actitud negativa por parte de los estudiantes hacia la escuela y algunos cursos, como ciencias y matemáticas. Además el currículo educativo de la secundaria puede llegar a ser muy rígido, sin flexibilidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje, evaluación o contenido.

La urgencia de esta adecuación del currículo a las demandas del entorno laboral es tanto mayor cuando se cuenta con datos concretos⁷. A partir de una encuesta realizada entre jóvenes árabes, se puede afirmar que las oportunidades laborales y la educación se hallan entre las principales preocupaciones de los jóvenes. De forma alarmante, así, un 51% de los adolescentes mayores entrevistados y un 45% de los adolescentes de menor edad expresaban su deseo de emigrar, indicando claramente la insatisfacción con las condiciones actuales y las perspectivas de futuro en sus países de origen.

III.2. Educación, valores, creencias, identidad y libertad

Durante la última década varios países árabes se han embarcado en programas de reforma educativa que se concretan particularmente en la revisión y modificación de

⁶ *Arab Human Development Report 2003. Building a Knowledge Society.* United Nations Development Programme. Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab States. Nueva York, 2003.

⁷ *Arab Human Development Report 2002. Creating Opportunities for Future Generations.* UNDP AFESD. RBAS. Nueva York, 2002.

Principales debilidades del sistema educativo en los estados árabes:

- falta de competitividad
- falta de acceso a investigación y pensamiento puntero
- insuficiente financiación de programas educativos y de investigación
- pobreza de la investigación autóctona
- inadecuación de los currículos y métodos de formación desfasados

Principales recomendaciones:

- garantizar las libertades claves de opinión, expresión y reunión mediante buena gobernanza regida por la ley
- difundir una educación de alta calidad para todos
- engranar y articular las ciencias, y construir y ampliar la capacidad de investigación y desarrollo en todas las actividades de la sociedad
- cambio rápido hacia una producción basada en el conocimiento en la estructura socioeconómica árabe, y
- desarrollo de un modelo de conocimiento árabe ilustrado, abierto de miras y autóctono.

Fuente: Arab Human Development Report 2003. Building a Knowledge Society. UNDP. Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab States. Nueva York, 2003.

los contenidos del currículo y los programas de los cursos. Así, de forma general, aunque algunas materias se han visto reforzadas, se ha asignado poca atención a los planes de estudios en ciencias y tecnologías, materias esenciales en el mundo actual. Cuando se trata de ciencias, el contenido no es un asunto problemático, salvo en cuestiones que tocan las creencias religiosas como la teoría de la evolución o determinados tabúes sociales, como la educación sexual. En cuanto a las materias de humanidades y ciencias sociales, que tienen una relevancia directa en las ideas de la gente y en sus convicciones, los informes al respecto apuntan a un mayor control, supervisión y protección por parte de las autoridades al cargo del diseño de planes de estudio y de la publicación de manuales escolares⁸.

⁸ *Arab Human Development Report 2003. Building a Knowledge Society. United Nations Development Programme. Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab States. Nueva York, 2003.*

LA PAZ PASA TAMBIÉN POR LA ESCUELA: EL ESTUDIO DE LA HISTORIA EN LOS TERRITORIOS PALESTINOS E ISRAEL

En 2002, el *Peace Research Institute in the Middle East* de Beit Yalá (Territorios Palestinos), emprendió la iniciativa de que seis profesores de historia y geografía palestinos y seis israelíes desarrollaran unos manuales de historia paralelos para las dos comunidades. El objetivo de la iniciativa es «desarmar» la enseñanza de la historia de Oriente Medio en las aulas de las dos comunidades, sin intentar buscar una narración histórica única o en común, sino más bien llevando el uno a conocer la historia del otro, para confrontar perspectivas y acontecimientos que han formado el sentido de la realidad de cada uno. Este proceso implica también la revisión de los currículos escolares en las escuelas que han decidido participar en el proyecto. Además, encuentros periódicos entre los profesores involucrados sirven para debatir sobre las dificultades encontradas o las reacciones de los alumnos (de 15 a 16 años), en un proceso de evaluación metodológica continua gracias también a la presencia de un equipo de expertos (entre ellos también un grupo de observadores internacionales). Este proceso de debate acabará con la redacción del material didáctico destinado a los alumnos palestinos e israelíes, en árabe y hebreo. El proyecto tiene previsto acabar en 2007 y está financiado por la Wye River Foundation y por donaciones privadas.

En España esta singular experiencia ha sido presentada en un libro editado por Intermón-Oxfam en febrero 2006 titulado: ***Historia del otro, Israel y Palestina, un conflicto, dos miradas***, cuyos autores son los codirectores del *Peace Research Institute in the Middle East*, Sami 'Adwan y Dan Bar-On.

Fuentes: Peace Research Institute in the Middle East <http://www.vispo.com/PRIME/index.htm> y enlace al proyecto <http://www.vispo.com/PRIME/leohn.htm>.

En este sentido, es fundamental tener en cuenta que la forma en que se educa se traduce directamente en el devenir de la sociedad. Así, ante la incapacidad por parte de la mayoría de sistemas educativos de proporcionar unas herramientas cognitivas adecuadas al entorno actual, la forma tradicional en que se educa al individuo en la región, empezando por la familia, pasando por la escuela, el mercado laboral y el entorno social, acaba minando su capacidad de innovación. Esto es consecuencia, en gran medida, de que en el entorno escolar el alumno encuentra una institución educativa, planes de estudios, métodos de enseñanza y de evaluación que se basan en el

dictado. Este entorno educativo no permite que los alumnos pongan en práctica un diálogo y una exploración activa y, por tanto, no se les abren las puertas de la capacidad crítica. En el ámbito concreto de los currículos esto se traduce en una tendencia al fomento de la aceptación de los axiomas establecidos que limitan sus capacidades de creatividad e independencia.

A modo de ejemplo, un estudio realizado en Marruecos, Argelia y Túnez, centrado en los currículos y que analizaba los contenidos de las materias de Lengua Árabe y Educación Cívica en el nivel preliminar e intermedio, concluye lo siguiente: la forma en que se refleja el concepto de libertad en los libros de texto confirma una deficiencia, tanto en el concepto en sí mismo como en los valores relacionados con los derechos humanos en general. Con unas ilustraciones fijas y rígidas la interpretación queda limitada al texto, la memorización y el lenguaje. Como resultado, el material se convierte en un puro vehículo (el lenguaje) desasociado del concepto (valores). En términos prácticos, esto se refleja incluso en la elección de los textos, la mayoría de los cuales se centran bien en el pasado reciente (período colonial o de la independencia) bien en el pasado lejano (primeros estadios del Islam). Esto invita al lector a vivir más en el pasado que en el presente y determina el desarrollo de la personalidad de las formas siguientes:

- disyuntiva entre texto y realidad;
- dobles estándares en la forma en que se contemplan los acontecimientos;
- la propagación de una ilusión.

En definitiva, pues, los contenidos elegidos contribuyen a generar una disociación entre lo que se aprende y la realidad, que tendrá consecuencias a largo plazo en la evolución identitaria y de personalidad de los estudiantes.

A partir del estudio de los contenidos de los libros de texto y de los programas escolares, en términos de contenido, objetivos y orientaciones, se deduce que fracasan a la hora de reflejar una estrategia clara para enseñar los principios y valores de los derechos humanos, presentados de forma arbitraria y no sistemática. De este modo, se observa una tendencia a presentar los derechos humanos como forma de avanzar en otros objetivos, como la condena de prácticas de otros pueblos, pero no para educar verdaderamente a los jóvenes en sus principios⁹.

⁹ *Arab Human Development Report 2004. Towards Freedom in the Arab World.* United Nations Development Programme. Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab States. Nueva York, 2005.

Educación, identidad y modernidad

El sistema educativo, además de preparar al joven para acceder a la universidad o a la enseñanza profesional, tiene como finalidad asegurar la «formación del ciudadano». Para ello, es indispensable concretar las ideas y que se afirmen claramente las opciones políticas sobre cuestiones esenciales y espinosas como la identidad, la lengua árabe y la religión, para que no haya más ambigüedad sobre cuál es el espíritu de la enseñanza.

La cuestión de la identidad es especialmente problemática para el mundo musulmán, y sobre todo árabe. Por motivos políticos, las ideologías panislámicas o panarabistas han gozado de cierta difusión en la opinión pública y a menudo en las escuelas, cosa que constituye un grave factor de tensión. De este modo, la expresión *Umma*, que define a la comunidad de los creyentes, era originalmente el término que designaba al número reducido de musulmanes alrededor del Profeta en Medina. Actualmente, la frontera de la *Umma* delimita hoy, como afirma Mohammed Talbi, «exclusivamente la frontera de los corazones». El Islam no es, entonces, ni una patria ni una nacionalidad, es una religión, y según afirma el autor, no debería configurar una identidad.

En todo el mundo árabe, la enseñanza de la historia se ha visto muy influenciada por la versión transmitida desde hace más de un milenio en las escuelas religiosas, donde todo lo que precedió al Profeta era la *yahiliya*, período de la ignorancia, en cierto modo una especie de prehistoria desprovista de interés, y donde todas las civilizaciones no-islámicas eran unas culturas extranjeras consideradas más o menos hostiles. La conquista islámica, en cambio, es presentada como triunfalista y romántica, hasta tal punto de ignorar, o presentar de forma atenuada, episodios históricos que pueden minar esta concepción triunfalista. En consecuencia, el estudiante se formaba en el espíritu de una nacionalidad árabe-islámica para vivir, al término de sus estudios, una nacionalidad estatal (tunecina, egipcia, etc.), algo que constituía un factor grave de frustración.

De este modo, pues, la enseñanza tradicional consistía en una formación religiosa, de tendencia tradicionalista y conservadora, mediante la cual los poderes religiosos reafirmaban su influencia a través de la educación. Ante la dificultad o incapacidad de reformar este sistema de educación tradicional, los gobiernos modernos crearon paralelamente una enseñanza moderna, que también debía impartir formación religiosa. Para enseñar religión y lengua árabe se acudió a los antiguos alumnos de la enseñanza religiosa, ya numerosos, que se adhirieron al sistema

educativo con sus métodos y su espíritu, como sucedió en Túnez, Marruecos o Argelia. En estos países, profesores formados en el apego al pasado y completamente anacrónicos, se encontraron durante décadas en situación de educar al conjunto de la juventud, provocando un desfase entre el sistema de valores y de referencias que enseñaban, por un lado, y la realidad social y política, por otro.

Fuente: Mohamed Charfi (2001), «Educación y Modernidad», en *Islam y libertad: el malentendido histórico*. Granada, Almed.

El Instituto Árabe de los Derechos Humanos, con sede en Túnez, lleva a cabo desde 1996 un estudio sobre la educación y los manuales escolares en los doce países árabes que se adhirieron a los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos. Los informes nacionales proporcionados hasta el momento demuestran que las enseñanzas contrarias a los derechos humanos existen en casi todos los países, aunque su frecuencia y gravedad varían de un país a otro ¹⁰.

III.3. *Lengua y educación, una situación de crisis*

En la deficiencia de la calidad de la educación en los países del Mediterráneo Sur los problemas relacionados con el idioma desempeñan un papel principal. Uno de los factores de los bajos índices de rendimiento en las escuelas guarda relación directa con la dificultad de aprender a leer en árabe. La enseñanza del árabe vive una profunda crisis en términos de metodología y currículos. El aspecto más evidente de esta crisis es la omisión creciente de los aspectos funcionales del uso del árabe. Así, las capacidades lingüísticas en árabe en la vida diaria se han deteriorado y las clases de lengua árabe se limitan a menudo a escribir, a expensas de la lectura. La situación de la enseñanza del árabe, no obstante, no puede separarse de la del árabe clásico en general, que de hecho ha dejado de ser una lengua hablada. Es únicamente la lengua de la lectura y la escritura, la lengua formal de los intelectuales y académicos, pero no es el lenguaje de la expresión cordial y espontánea, de la comunicación ordinaria, de las emociones ni de los encuentros del día a día. No es un vehículo para descubrir al yo o a los que nos rodean ¹¹.

¹⁰ Mohamed Charfi, «Educación y Modernidad», en *Islam y libertad: el malentendido histórico*. Granada, Almed (2001).

¹¹ *Arab Human Development Report 2003. Building a Knowledge Society*. United Nations Development Programme. Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab States. Nueva York, 2003.

La normalización del árabe, que comenzó en los siglos VIII y IX, produjo un conjunto bien definido de normas que los primeros gramáticos árabes llamaron *fusha* («puro»). Estas medidas iniciales de planteamiento lingüístico ayudaron a definir las reglas del idioma árabe, haciendo predominar la norma escrita como idioma de prestigio de la tradición coránica y del patrimonio literario, y haciendo equivaler lengua *fusha* y árabe escrito normalizado. En el transcurso de muchos siglos, el uso ininterrumpido de este conjunto favorecido de normas lingüísticas escritas produjo diferencias substanciales entre las formas escrita y hablada del árabe y engendró la noción de que la norma escrita y codificada era el «verdadero idioma» y de que todas las demás variedades eran versiones degradadas y corrompidas. La normalización dio lugar a una pronunciada diferenciación de funciones y a funciones separadas y cambiantes en las diversificadas sociedades árabes y entre ellas. La diferenciación tiene lugar entre dos variedades relacionadas del árabe: *fusha* (empleada siempre para funciones formales o «elevadas», como las plegarias, los discursos o las conferencias) y el dialecto o variedad vernácula (generalmente usado para funciones «bajas», como el trato familiar o las conversaciones comerciales y del mercado). En esta situación, que se conoce en lingüística con el nombre de diglosia, se atribuye especial prestigio a la forma *fusha*. Ahora bien, el *fusha* no es la lengua materna de nadie y casi nunca se usa en el hogar, sólo se aprende en la escuela y se sigue usando exclusivamente en funciones oficiales o formales. El dialecto nativo o variedad vernácula del árabe es lo que se aprende como lengua materna y se sigue utilizando casi exclusivamente en el habla durante toda la edad adulta y en la vida.

Esta compartimentación de las dos variedades principales del árabe sitúa a la lengua *fusha*, el único idioma de los rudimentos de la alfabetización y del aprendizaje escolar, fuera de las actividades cotidianas, de modo que se desvincula de la realidad de las funciones expresivas y pierde adecuación y motivación para los alumnos, situación que crea un fenómeno denominado distancia lingüística, que puede tener graves consecuencias educativas y sociales. Como la lengua pura se diferencia mucho gramaticalmente y en el léxico de su contraparte dialectal, es difícil aprenderla y usarla. Así, mientras que todos los niños aprenden sin esfuerzo e inevitablemente el vernáculo local o dialecto coloquial del árabe, sólo los que tienen acceso a los beneficios de la escolarización pueden aprender la lengua *fusha*, adquiriendo así ventajas socioeconómicas y de movilidad social.

Muchos lingüistas y especialistas en educación han sostenido que se debe achacar a la diglosia en la región árabe la persistencia de bajos índices de alfabetización y de rendimiento educativo que se reflejan en las tasas de repetición y abandono. Otros lingüistas acusan a la complejidad de la propia lengua clásica. Esta diferencia de opinión no es fortuita, ya que muchos especialistas y autoridades árabes han evitado

hasta ahora reconocer la existencia de la diglosia, conscientes de que podría ser una fuente de desigualdad en el terreno de la instrucción. Sólo reconocen la existencia de un «idioma árabe», que es el idioma común de comunicación panárabe (una *lingua franca* de hecho de todos los árabes), el idioma oficial de los Estados Árabes y el idioma dominante de los rudimentos de la alfabetización y de la enseñanza escolar. El «idioma árabe» al que generalmente se refieren es en realidad una abstracción ambigua y difícil de definir, que comprende las normas y los patrones antiguos y nuevos del lenguaje y las variedades lingüísticas del árabe. Así, el *fusha* se podría definir como una mezcla compleja entre:

- a) las formas clásicas del idioma derivadas del texto sagrado del Corán, también denominado árabe clásico;
- b) la lengua escrita de la normalización inicial, una variedad que generalmente se asocia al lenguaje literario y que también se denomina árabe literario;
- c) una variedad «mezclada» del árabe clásico y el árabe literario, denominada árabe estándar moderno, que surgió principalmente del reciente desarrollo del periodismo y de la ubicua difusión de los medios de comunicación de masas en la región árabe.

En su búsqueda de una comunidad lingüística homogénea más amplia y de un idioma común de unificación, la región árabe ha recalcado la potencialidad política de un solo idioma, pero ha ignorado las limitaciones resultantes para la alfabetización y el fomento de la educación. Sin embargo, a pesar de las potentes razones religiosas y políticas, muchos especialistas árabes propugnan una reforma lingüística, que reforzaría el empleo del idioma árabe en su forma contemporánea después de un proceso de simplificación que haría que fuese más fácil de aprender, de entender y de hablar y escribir. Los llamamientos a la simplificación de la gramática del *fusha* y a la modernización y actualización de su léxico han sido frecuentes en varias reuniones árabes relevantes en los últimos cuarenta años. Cómo simplificar el árabe requiere una nueva manera de pensar el idioma, adoptar una actitud favorable a una simplificación de las normas utilizadas en la enseñanza escolar y extraescolar y prestar más atención a normas que aseguren mejores resultados y mejoren la calidad de la enseñanza. Estas nuevas normas deberán derivar su vitalidad de las variedades vernáculas y colmar gradualmente la distancia entre el idioma de la alfabetización y la enseñanza y el idioma del hogar. Sólo mediante esta clase de reforma, una política de replanteamiento lingüístico y reformas pedagógicas, podrá la región árabe hacer que el idioma de las primeras letras sea más fácil de aprender para todos los alumnos.

Por otra parte, hay que señalar otro aspecto que históricamente ha contribuido a la complejidad lingüística de la región, la colonización, ya que implicó una disminución

del papel del árabe como idioma de formación. Esto es especialmente relevante en el caso de los países del Magreb, donde se generó un contexto multilingüe con la presencia de varios idiomas: el árabe clásico, el árabe dialectal —lengua materna de la buena parte de la población— el bereber —lengua materna de la población de determinadas regiones— y las lenguas de las potencias colonizadoras —particularmente el francés y en algún otro caso el español—. El desarrollo de un sistema educativo moderno en la época de la colonización hizo que en algunos países —el caso más paradigmático es el argelino— el francés fuera la lengua dominante de las administraciones, de las elites y del comercio, y que tras la independencia se aplicara una política de arabización cuyos resultados no han sido tampoco beneficiosos para la calidad de la educación.

Finalmente, cabe señalar también que el estado de la enseñanza de lenguas extranjeras en los países árabes es un ejemplo de la falta de políticas educativas bien definidas y revela una situación confusa y complicada. En realidad, sólo un país árabe, Líbano, ha mantenido desde su independencia la enseñanza de lenguas extranjeras desde el primer curso, e incluso permitió en 1995 la enseñanza de matemáticas y ciencias en lenguas extranjeras en las escuelas gubernamentales. Por su parte, en las escuelas estatales de los países del Norte de África, la lengua extranjera (francés) ha mantenido su lugar predominante a pesar de muchos intentos de arabización, y se enseña en las escuelas públicas a partir del tercer curso, tanto en Marruecos como en Túnez, y a partir del cuarto en Argelia. Recientemente otros países como Egipto o Siria, se han dado cuenta de la importancia de enseñar lenguas extranjeras lo antes posible y van aplicando esta tendencia de forma creciente, de modo que las lenguas extranjeras se van integrando en los últimos estadios de la educación primaria en vez de en la secundaria. Un ejemplo de la importancia que ha adquirido la enseñanza de lenguas extranjeras es que el gobierno jordano ha empezado recientemente a enseñar inglés desde el primer curso.

No obstante, es importante señalar una tendencia surgida recientemente en Egipto: el establecimiento de escuelas multilingües públicas y privadas que cobran tasas de inscripción relativamente altas. Los currículos aplicados en estas escuelas incorporan dos lenguas en vez de una, junto con la enseñanza de matemáticas y ciencias en lengua extranjera. Para constatar la importancia que se otorga últimamente al aprendizaje de lenguas extranjeras sólo hace falta ver el aumento en el número de este tipo de escuelas (de 195 a 575 en los últimos años). Además, desde 1980 ha surgido un nuevo tipo de escuela, bajo supervisión extranjera, que sigue currículos no administrados por los Ministerios árabes de educación y cuyo resultado ha sido un caos en términos de tipos de certificados o diplomas recibidos por los estudiantes en el mismo país.

En definitiva, pues, las políticas que rigen la enseñanza en lenguas extranjeras ilustran la falta de una visión bien definida para instituir mecanismos que fomenten el dominio y la difusión del conocimiento y la ciencia. De hecho, promover y fomentar el idioma árabe como medio para adquirir y adaptar (localizar) las ciencias modernas es la forma más segura de lograr este objetivo. Dar importancia al árabe no significa ignorar la adquisición de lenguas extranjeras, al contrario, requiere seguir los dos caminos a la vez¹².

III.4. *La evaluación de las competencias*

Para abordar de forma seria la calidad de la enseñanza es importante disponer de una definición clara y de instrumentos de medición. Los países que desean reafirmar el derecho a todos los niños a una educación de base necesitan contar con medios para describir los conocimientos y procesos que forman parte de esta educación. Así, es necesario disponer de una serie de medios técnicos y de capacidades de organización para evaluar los logros de los estudiantes en función de las normas fijadas y para apreciar la forma en que los sistemas escolares cumplen su misión. Asimismo, deben tener capacidad y experiencia para traducir los resultados de las evaluaciones en nuevas directivas y políticas susceptibles de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Así, la cuestión de efectuar mediciones en el ámbito de la evaluación educativa ha sido objeto durante los últimos años de un interés creciente tanto en países desarrollados como en desarrollo. Se han registrado progresos significativos tanto en las técnicas de evaluación, como en las comparaciones entre países, y se han puesto en marcha diversos proyectos de investigación para estudiar los perfiles de las competencias adquiridas y para identificar los factores escolares y extraescolares favorables al aprendizaje.

Si bien tradicionalmente se solía priorizar la evaluación escolar y de los sistemas escolares a partir de factores como la formación del personal docente, la disponibilidad de materiales escolares y el número de alumnos por aula, actualmente la atención se ha desplazado de los factores a los resultados. Esta tendencia a la priorización de los resultados como medida para valorar la adquisición de conocimientos ha llevado de la mano una tendencia creciente a la responsabilización, es decir, a hacer responsa-

¹² *Arab Human Development Report 2003. Building a Knowledge Society.* United Nations Development Programme. Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab States. Nueva York, 2003.

bles de los resultados no sólo a los mismos estudiantes, sino también al entorno de aprendizaje, las escuelas, el profesorado y el conjunto del sistema educativo. Este viaje hacia la focalización en los resultados ha conllevado además una mayor presión para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, para prolongar el ciclo educativo y para efectuar una asignación de recursos más eficiente.

Actualmente contamos con toda una nueva generación de estudios nacionales e internacionales que proporciona informaciones importantes y novedosas sobre lo que los alumnos de los países en desarrollo saben y son capaces de hacer. Algunos de ellos aportan incluso datos precisos sobre el entorno en que se llevan a cabo los aprendizajes y discuten los factores que favorecen una enseñanza y un aprendizaje de calidad. Entre estos estudios cabe señalar los siguientes: SACMEQ (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality), impulsado por el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIEP) de la UNESCO, que evalúa los niveles de lectura de los estudiantes de sexto curso en el África Austral; el MLA (Monitoring Learning Achievement), proyecto conjunto de la UNESCO y de UNICEF, que evalúa el aprendizaje en más de cuarenta países de África, Asia, Mundo Árabe, Europa y América Latina-Caribe; el proyecto LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en la Educación), promovido por la UNESCO, una red de sistemas de evaluación de 18 países latinoamericanos; el PASEC, relativo a los países francófonos del África Subsahariana, PISA (Programme for International Student Assessment), de la OCDE y que incluye los países de esta organización además de otros países, entre los cuales cabe señalar la presencia en la evaluación de 2003 de Túnez, y de Jordania en el de 2006; PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), en el que participa Marruecos, elaborado por la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA), y TIMSS, la investigación comparativa internacional más amplia, relativa a las competencias en matemáticas y ciencias, de la misma Asociación (IEA), que se encuentra en su cuarta fase (2007), e incluye a Argelia, Egipto, Jordania, Líbano, Marruecos, Territorios Palestinos, Siria y Túnez.

Paralelamente a estos proyectos de evaluación internacional, hay que tener en cuenta las evaluaciones efectuadas por los ministerios de educación nacionales y por entidades regionales, como por ejemplo la Unión de Universidades Árabes, que ha decidido instaurar un instituto independiente encargado de evaluar la calidad de educación, aunque en este caso se trata de educación superior.

De forma general, en lo que a competencias se refiere, los estudios indican que las competencias adquiridas por los alumnos de la región en la educación primaria (4º curso) todavía están muy por debajo de los niveles propuestos en Jomtien en

1990: sólo un 12% de los estudiantes consigue alcanzar el nivel requerido en lengua árabe, el 10% en matemáticas y el 25% en competencias para la vida cotidiana. A pesar de algunas mejoras sustanciales (disminución de los índices de repetición, aumento del número de alumnos que permanecen en la escuela durante el quinto curso, mejores resultados en el caso de las niñas que de los niños), la eficacia sigue siendo insuficiente, puesto que persisten los abandonos y la repetición de cursos —que va en aumento a medida que se avanza en la escala educativa—, y el exceso de tiempo que se requiere para finalizar la educación primaria¹³.

El estudio internacional que ha incluido a más países de la región es el TIMSS. En la edición de 1999, en la que participaron Jordania, Túnez y Marruecos, los resultados indican que Túnez se clasificó en el 29º puesto con 448 puntos, Jordania en el 32º con 428 y Marruecos en el 37º con 337 puntos, situándose los tres países en un nivel intermedio en un ranking en el que Singapur consiguió el primer puesto con 604 puntos y Sudáfrica el último con 275. En cuanto a la valoración de competencias en ciencias, Jordania estaba en el puesto 30º con 450 puntos, Túnez en el 34º con 430 puntos y Marruecos en el 37º con 323 puntos, teniendo en cuenta que Taiwán fue el primer clasificado en ciencias con 564 puntos y Sudáfrica el último con 243.

La comparativa con el estudio TIMSS realizado en 2003, y que en esta ocasión incluía a Jordania, Túnez, Siria, Territorios Palestinos, Líbano, Egipto y Marruecos, indica que los países que ya participaron en la edición de 1999 habían logrado algunas mejoras importantes. Así, el resultado medio de los estudiantes árabes de octavo curso fue de 392, por debajo del resultado medio internacional de 467. Sin embargo, en ciencias los estudiantes árabes obtuvieron un 416, una puntuación mucho más próxima a la media internacional de 474. Cabe destacar que Líbano resultó primero en matemáticas entre los países árabes participantes, con un resultado medio de 433, puntuación todavía inferior al nivel internacional en esta materia. Jordania superó a los países árabes participantes en ciencias, con un resultado de 475, un punto por encima de la media internacional. A pesar de la relativa mejora en las puntuaciones obtenidas en este último estudio, los resultados indican una necesidad de emprender esfuerzos serios para mejorar el nivel de logros estudiantiles en matemáticas y ciencias, instrumentos indispensables para el desarrollo y el progreso en esta era.

A pesar de que los resultados podrían ser evidentemente mejores, el mero hecho de participar en este tipo de estudios internacionales ha demostrado ser una experien-

¹³ *Arab Human Development Report 2004. Towards Freedom in the Arab World.* United Nations Development Programme. Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab States. Nueva York, 2005.

CUADRO 1. Distribución de resultados totales y por género en matemáticas - 8º curso

Países	Escala de puntuación media	Años de escolarización formal	Edad Media	Escala de puntuación media de niñas	Escala de puntuación media de niños	Diferencia (valor absoluto)
Singapur	605 (3,6)	8	14,3	611 (3,3)	601 (4,3)	10 (2,9)
Media internacional	467 (80,5)	8	14,5	467 (0,6)	466 (0,6)	1 (0,6)
Libano	433 (3,1)	8	14,6	429 (3,6)	439 (3,9)	10 (4,0)
Jordania	424 (4,1)	8	13,9	438 (4,6)	411 (5,8)	27 (6,8)
Túnez	410 (2,2)	8	14,8	399 (2,6)	423 (2,2)	24 (1,9)
Egipto	406 (3,5)	8	14,4	407 (4,4)	406 (5,0)	1 (6,4)
Territorios Palestinos	390 (3,1)	8	14,1	394 (3,9)	386 (4,7)	8 (5,9)
Marruecos	387 (2,5)	8	15,2	381 (2,8)	393 (3,0)	12 (3,1)

Fuente: TIMSS. IEA, TIMSS 2003 *International Report on Achievement in the Mathematics Cognitive Domains. Findings from a Developmental Project*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2005.

CUADRO 2. Resultados medios de las áreas de contenidos de ciencias - 8º curso

País	Escala de puntuación media en las áreas de contenidos de ciencias				
	Ciencias de la vida	Química	Física	Ciencias de la tierra	Ciencias ambientales
Media internacional	474 (0,5)	474 (0,5)	474 (0,5)	474 (0,5)	474 (0,5)
Egipto	425 (3,7)	442 (3,8)	414 (4,1)	403 (4,4)	430 (4,0)
Jordania	475 (4,0)	478 (4,4)	465 (3,8)	472 (4,0)	492 (3,2)
Libano	360 (5,0)	433 (4,9)	419 (4,0)	395 (4,0)	374 (5,1)
Marruecos	390 (2,6)	402 (2,7)	410 (2,7)	397 (3,4)	396 (3,3)
Territorios Palestinos	435 (3,6)	444 (3,9)	432 (3,6)	439 (3,0)	444 (3,7)
Túnez	417 (2,0)	413 (2,5)	386 (2,5)	408 (2,0)	436 (2,2)

Fuente: TIMSS 2003 *International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2004.

cia altamente positiva para crear capacidades autóctonas de generar encuestas similares a nivel nacional, además de propiciar como ha sucedido en Egipto reformas en el currículo, la evaluación, los estándares de valoración, tests y exámenes; la institución de metodologías de evaluación y puntuación y cambios curriculares; la concienciación de la necesidad de reformas en ámbitos como las metodologías pedagógicas, la formación y calificación del profesorado; adopción de nuevos formatos de test y metodologías de puntuación; el reconocimiento de la necesidad imperiosa de virar el énfasis de la memorización a la aplicación del conocimiento; y una concienciación

Reformas promovidas en Egipto a raíz de su participación en el TIMSS

La encuesta TIMSS en Egipto ha conllevado diversas reformas en los currículos de matemáticas y ciencias en los cursos 8º y 9º, en la formación del profesorado y de los inspectores y en las metodologías de enseñanza, y la adopción de nuevos conceptos de presentación y evaluación de ciencias y matemáticas. Con la revisión del Marco Curricular TIMSS a principios de 2002, el Ministerio de Educación introdujo cambios inmediatos en los currículos de 8º y 9º curso en todas las escuelas para cubrir las áreas temáticas incluidas en los tests TIMSS y los instrumentos finales. En matemáticas se añadieron nuevos cursos en áreas como geometría, estadística, teoría de la probabilidad y aproximaciones, patrones numéricos y geométricos. En ciencias, el nuevo material cubría teoría cinética de la materia, interpretación de fenómenos naturales, presión atmosférica y vientos, propiedades genéticas, leyes de conservación de la energía, proporciones constantes y conservación de la materia.

En cuanto a metodologías de enseñanza, los cambios ponían énfasis en la interacción en el aula entre profesores y estudiantes, proporcionando tiempo a los estudiantes para plantear preguntas. Se crearon pequeños equipos de profesores universitarios y de institutos, así como de inspectores del Ministerio de Educación para ofrecer breves cursos a los profesores en metodologías de enseñanza y conceptos.

La participación en el TIMSS ha significado un pequeño «electrochoque» en cuanto a que ha generado una iniciativa más amplia para las reformas educativas, no sólo en matemáticas y ciencias sino también en todas las materias. Se ha emprendido un diálogo, aunque limitado a los especialistas, sobre políticas y reformas educativas en ámbitos como el currículo, la formación del profesorado, la reforma escolar y la producción de nuevos libros de texto.

Finalmente, cabe destacar los cambios producidos en el formato de evaluaciones, exámenes y tests, resultantes de un debate público al respecto producido en los medios de comunicación. Así, se acentúa la aplicación del conocimiento para resolver problemas, que se aplica a diversas materias y en diversos niveles educativos.

Fuente: Quality Assessment of Primary and Middle Education in Mathematics and Science (TIMSS). Evaluation Report. RAB/01/005/A/01/31. Narinder K. Aggarwala. Eaton-Batson International. Management/& Consulting Services. 27 de septiembre de 2004.

renovada de la necesidad vital de reformas educativas como fundamento para la sociedad del conocimiento.

III.5. Algunas recomendaciones para la mejora del currículo educativo

Atendiendo a los retos a los que se enfrenta la región, los objetivos del proceso educativo deberían derivarse de una visión global de la educación en el siglo XXI. La educación debería integrar a los pueblos árabes en la era en que viven, una era gobernada por la exactitud de la ciencia, su causalidad, rigor y método. De este modo, la educación debería ayudar a los jóvenes a lidiar con un futuro incierto, adquirir flexibilidad frente a la incertidumbre y contribuir a configurar el futuro. A tal efecto, los informes sobre desarrollo humano en la región árabe apuntan en tres direcciones estratégicas: aumentar las capacidades humanas; crear sinergias fuertes entre educación y sistema socioeconómico; y formular un programa de reforma educativa a nivel panárabe. A tal efecto, son necesarias las reformas de la educación orientadas a la promoción de la calidad, basadas en evaluaciones y valoraciones objetivas de las instituciones y políticas existentes, así como la sincronización de políticas y sistemas educativos en la región árabe.

La Conferencia Regional Árabe sobre Educación para Todos, concluyó que el desarrollo y la modernización de la educación debe ser un proceso endógeno, que salga del interior y reafirme las creencias nacionales, los principios e intereses y a la vez debe tomar todas las precauciones para permanecer abiertos al pensamiento mundial, respetar las especificidades de otros pueblos y recibir las experiencias humanas que hayan tenido buenos resultados. Esto implica que se debería permitir un desarrollo continuado de los currículos académicos, en términos de filosofía, objetivos, contenidos, medios y estilos de enseñanza y aprendizaje. Así, el punto de partida debería ser una actitud hacia el currículo que lo contemple como un punto de entrada del estudiante en la diversidad de estilos de pensamiento y proporcionarle las aptitudes necesarias para afrontar, con total conciencia, los retos de la sociedad de la información, y permitirle convertirse en un ciudadano capaz de solucionar problemas y contribuir efectivamente al progreso de su sociedad.

Dicho currículo debe otorgar un alto valor al papel del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y magnificar la importancia de la diversificación de actividades educativas al realizar experiencias de aprendizaje de alta calidad. Asimismo, se recomienda también la adopción de una forma de valoración que enfatice la necesidad de una evaluación continua e integral de los resultados tanto de estudiantes

como del sistema de enseñanza. Por otra parte, el currículo debe prestar la atención requerida a los estudiantes con un talento especial. En tales condiciones, la evaluación se convierte en un refuerzo de las capacidades de los estudiantes, prescribe tratamiento para sus problemas y les garantiza una trayectoria de excelencia y distinción.

Finalmente, la Conferencia Regional insiste en la necesidad de invertir en la temprana infancia, desarrollando un currículo que permita florecer todo el talento innato del menor, y desarrollar las herramientas de aprendizaje que va a necesitar tanto en su vida escolar como cotidiana y profesional. Además de reforzar también la adecuación del currículo para la educación básica de jóvenes y adultos, y permitir la participación de toda la sociedad en el proceso.

Así, pues, en relación con la calidad de la educación, no puede desvincularse ningún esfuerzo en materia de elaboración del currículo de los esfuerzos necesarios e imprescindibles en otros ámbitos, como la gestión escolar o la capacitación y calificación del personal docente. Aun así, a efectos de currículo, y teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados, se podrían definir algunas recomendaciones en los ámbitos en que éste muestra más deficiencias:

• *En el ámbito de la adecuación del currículo*

- Adecuar el currículo a los requisitos del mercado laboral y fomentar la adquisición de competencias que el mercado laboral requiere para su desarrollo, de modo que las nuevas competencias repercutan positivamente en el empleo, especialmente de los jóvenes formados.
- Actualizar el currículo a los conocimientos necesarios en la sociedad del conocimiento y la era global de la información, además de incluir materias transversales como la educación cívica, en derechos humanos, nuevas tecnologías, etc.
- Ajustar el currículo de modo que tenga en cuenta la diversidad y las necesidades especiales de los grupos más desfavorecidos y que sea respetuoso y coherente con las minorías étnicas, lingüísticas y religiosas. El currículo debe fomentar el «aprender a convivir», en el respeto, la resolución de conflictos, la mediación y fomentar actitudes que permitan a los estudiantes resolver los problemas de la vida cotidiana.
- El currículo educativo debe proporcionar iguales oportunidades educativas para todos los alumnos, proporcionales a sus capacidades y no a los medios socioeconómicos de los padres. Asimismo, es recomendable articular de forma coherente los ciclos técnicos con los ciclos de formación general, de modo que éstos reci-

ban la consideración que merecen y sean útiles para anclar la permanencia de los alumnos en el sistema educativo.

- Mejorar el aprendizaje en áreas básicas como lengua, matemáticas y ciencias, que según los estudios internacionales es todavía deficiente en los países de la región.
- Permitir una flexibilidad del currículo para que éste pueda adecuarse de forma más eficiente a las características propias de cada centro escolar, de modo que responda mejor a las necesidades de los alumnos en un determinado contexto. No todos los modelos curriculares son aptos para todos los países, ni para todas las escuelas, aunque una mayor responsabilización por parte de la escuela requiere también mayor control y apoyo del sistema educativo.
- Fomentar la colaboración a nivel nacional e internacional para la reforma del currículo, a fin de permitir compartir ideas y experiencias. Por tanto, gobiernos, ONG, grupos comunitarios, sector privado y organizaciones internacionales deben tomar parte en el proceso de reforma. De forma especial debe reconocerse la importancia del papel del profesorado en la planificación y diseño del currículo.

- *En el ámbito de las metodologías de enseñanza, aprendizaje, evaluación y materiales pedagógicos*

- Situar al alumno en el centro del proceso educativo, respetando su individualidad y dignidad sin que ello implique indiferencia hacia la comunidad que le rodea o ausencia de una actitud cooperativa.
- Fomentar la adquisición de conocimientos a través del aprendizaje y no de la memorización; el conocimiento moderno es poder, por lo que las capacidades de crítica de los jóvenes árabes deben promocionarse como guía y como enfoque para mejorar las estructuras sociales.
- Sin denigrar los valores y credos establecidos, la herencia cultural e intelectual no debe ser inmune al criticismo y al cambio frente a evidencias científicas. La educación debería ayudar a niños y jóvenes a entenderse a sí mismos y a su propia cultura, presente y pasada, de forma creativa y en el contexto de un mundo en que las culturas sólo pueden florecer a través de la apertura y el diálogo, por lo que es necesario diversificar los métodos de enseñanza y combinarlos de forma eficiente.
- El diálogo debería valorarse como un proceso indispensable, que puede terminar en un acuerdo o en un desacuerdo creativo, pues el esfuerzo creativo humano subyace en el centro del proceso. Por ello, se debe dar prioridad a la creatividad y a la dignidad del trabajo productivo.

- Vincular los contenidos del currículo a la realidad del contexto de los estudiantes.
- Necesidad de enfocar la enseñanza en el razonamiento estructurado (deductivo, inductivo y estadístico), que proporcione herramientas para formular experiencias y analizar sus resultados.
- Facilitar el acceso a la información y al intercambio a nivel regional y global.
- Mejorar los procesos de evaluación de competencias a nivel nacional y regional, y fomentar la participación en estudios internacionales que propicien reformas en los estándares de valoración y puntuación, así como fomentar nuevas metodologías innovadoras para la evaluación de las competencias de los alumnos.

• *En el ámbito lingüístico*

- Abogar por la elaboración de un árabe estándar simplificado que modernice el lenguaje sin sacrificar sus valores inherentes.
- Fomentar la investigación en estudios lingüísticos a nivel panárabe.
- Compilar diccionarios y glosarios funcionales y especializados, que pueden ser de gran utilidad en la producción de materiales pedagógicos y currículos educativos, además de materiales científicos especializados.
- Desarrollar una terminología científica y acuñar términos y neologismos que faciliten el aprendizaje de conceptos recientes.
- Facilitar las normas gramaticales y simplificar la terminología para un mejor aprendizaje.
- Elaborar gramáticas de lengua árabe que trasciendan los currículos nacionales para presentar modelos adecuados para la correcta enseñanza del idioma sin descansar excesivamente en las normas y reglas lingüísticas.
- Facilitar la adquisición de un árabe correcto mediante canales de formación formales y no formales.
- Fomentar la informatización de la lengua árabe y enriquecer el contenido de las redes de información y sitios web.
- Promover la enseñanza de lenguas extranjeras desde los primeros años de escolarización mediante programas de iniciación a los idiomas, idealmente de dos lenguas extranjeras, que permitiría en cierto modo fomentar el conocimiento de otras culturas y ahondar en los conceptos de conocimiento del otro, tolerancia y respeto a otros valores y culturas.

Túnez: Programa de Mejora de la Calidad Educativa (EQIP)

Túnez se encuentra inmerso en un programa de reforma escolar coherente e integral que ofrece un modelo interesante a otros países en desarrollo. Desde 1991 la educación en Túnez es gratuita y obligatoria para todos los niños de 6-16 años. La ley de educación establece que el objetivo del sistema es «preparar a los jóvenes para una vida en que no tiene cabida ningún tipo de discriminación o segregación por motivos de sexo, origen social, raza o religión» y promete que las escuelas tunecinas «les ayudarán a alcanzar la madurez en el espíritu de tolerancia y moderación». A mitad de los noventa, Túnez había logrado matricular a casi todos los niños de seis años en el primer curso. El sistema escolar, no obstante, seguía registrando altos niveles de abandono y repetición en los últimos cursos. Esta situación llevó al gobierno a desarrollar un programa de reforma destinado a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el sistema escolar.

En marzo de 2004, el Banco Mundial aprobó un préstamo de 130 millones de dólares para apoyar al Gobierno de Túnez en su empeño para mejorar la calidad y la equidad de la educación pública. La segunda fase del Programa de Préstamos Adaptables (Adaptable Program Loan - APL) ayudará al gobierno, en particular, a cumplir con el Objetivo de Desarrollo del Milenio de lograr un índice de finalización de la educación primaria total en 2015; a diversificar la educación secundaria para que un mayor abanico de estudiantes tengan acceso a las oportunidades educativas con mayor relevancia económica; a mejorar la gestión escolar de manera que aumente la efectividad; y reforzar el resultado de los sistemas centrales que permitirá alcanzar los otros aspectos del programa de reforma.

La primera fase del programa (APL) se inició en diciembre de 2000 apoyando el despliegue de una metodología de enseñanza centrada en el niño y basada en las aptitudes durante los seis años de educación primaria. Ello implica el desarrollo de nuevos currículos, nuevos libros de texto, nuevas herramientas para la evaluación del estudiante y nuevas tecnologías, así como un programa de formación extensivo para capacitar a los profesores y aplicar los nuevos métodos en su práctica cotidiana. La nueva metodología pretende proporcionar a cada niño las competencias básicas en un abanico de materias centrales y requiere que el profesor se centre en las necesidades de cada niño y sea responsable de los resultados en el aprendizaje.

La segunda fase continuará con el despliegue de este programa en vistas a mejorar la calidad, y además se centrará en cuestiones de equidad, mediante medidas

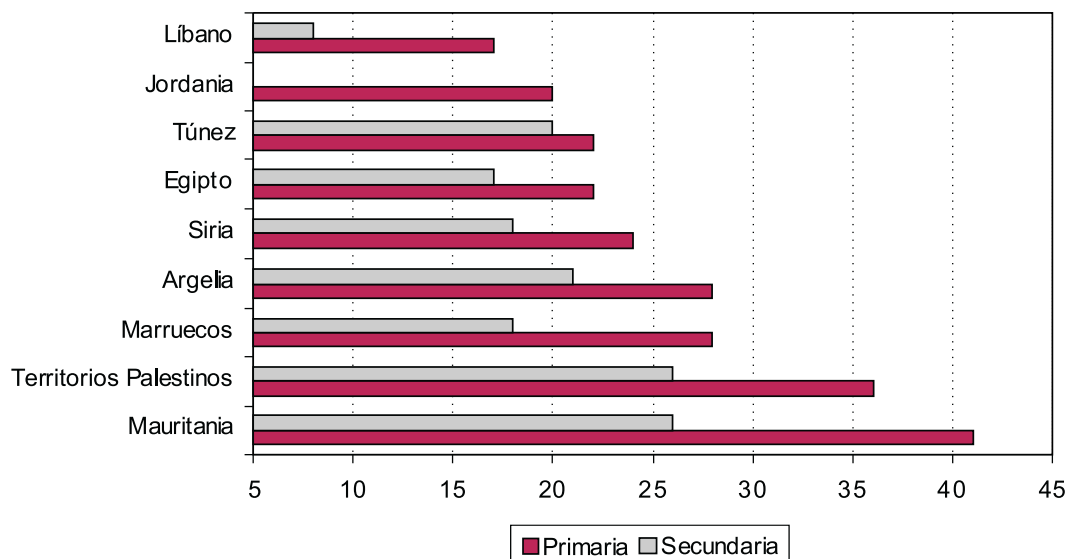
que el gobierno ha empezado a aplicar para fomentar la calidad escolar donde los niveles de resultados o de éxito son particularmente bajos. El programa de escuelas prioritarias (Priority Schools Program - PSP) cubre ahora unas 600 escuelas primarias y unas 100 escuelas de ciclo medio y pretende mejorar el rendimiento estudiantil actuando en los factores internos de la escuela, que como es bien sabido pueden marcar la diferencia. En este contexto, el último proyecto del Banco Mundial establecerá un programa de pequeñas becas para permitir que las escuelas participen en el PSP y desarrollar e implementar respuestas locales a los retos educativos específicos con que se encuentran.

Fuente: Education in MENA. Sector Brief. Sereen Juna. Banco Mundial. Washington, 2005.

IV. LA CONDICION Y LA COMPETENCIA DE LA PROFESION DOCENTE

Pese a los importantes progresos de la investigación pedagógica, las instituciones docentes corren el riesgo de echar en saco roto los beneficios de ésta por falta de reacción ante las distorsiones entre los objetivos proclamados y las realidades sociales con que tropiezan. Los trabajos de investigación efectuados en los últimos decenios han hecho hincapié en los nuevos enfoques de la pedagogía, que sustituyen al modelo clásico en el cual, a menudo, se considera al educando como un receptor pasivo de conocimientos en cuya elaboración no ha contribuido. Sin embargo, la adquisición del conocimiento por parte de un educando no es una mera recepción, sino una auténtica elaboración del conocimiento que se inserta en una red de relaciones mutuas con los demás (docentes, compañeros, familia, sociedad, etc.). Desde este punto de vista, la situación del aprendizaje hace del docente un guía y un acompañante del acto de aprender, en vez de una autoridad que impone un saber ya codificado que el educando debe asimilar obligatoriamente.

Desde que en 1966 la Conferencia Intergubernamental de París, organizada por la UNESCO y la OIT, adoptara unas recomendaciones relativas al estatuto del profesorado, los sistemas educativos de todo el mundo siguen analizando si el estatus y las condiciones de trabajo del profesorado reflejan la importancia de su papel y las expectativas que genera su puesto de trabajo. Así, el personal docente debe ser suficiente, contar con la titulación académica adecuada, la formación pedagógica actualizada, un entorno que les facilite el desempeño de su labor, un reconocimiento de su profesión, así como una correcta remuneración, una carga de horas lectivas adecuada y una proporción de alumnos por clase equilibrada para que su trabajo pueda desencadenar una educación de calidad.

GRÁFICO 1. *Proporción alumnos/docente*

Sin embargo, hoy en día, la enseñanza está experimentando el mismo fenómeno paradójico que se produce en otros ámbitos. Se reconoce la utilidad social fundamental de sus protagonistas aunque en la práctica sean víctimas de una neta desvalorización social (es el caso también en algunos sectores de la investigación). La profesión docente atrae cada vez menos a los jóvenes recién graduados porque no es objeto de suficiente respeto social ni se remunera convenientemente. El único modo de invertir esa tendencia es mejorar concretamente el reconocimiento social del profesorado, así como sus condiciones de trabajo y salarios, de conformidad con las disposiciones del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹⁴.

Teniendo en cuenta estos factores, todos los especialistas alertan de que la calidad de la educación en los países del Mediterráneo Sur se ve gravemente afectada por el estatus y las condiciones laborales del profesorado. Por un lado, el suministro de personal docente implica un reto para aquellos sistemas educativos en plena expansión, en que la mejora de las condiciones de acceso aumenta la demanda de plazas escolares y, por tanto, la demanda de personal cualificado. Tal como indican los da-

¹⁴ *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO, 2005.

tos disponibles, el número total de docentes en cada país ha tendido a aumentar, prácticamente en todos los casos, respondiendo a esta mayor demanda de profesorado y, por tanto, reflejando un incremento en el acceso al sistema educativo, así como las tendencias demográficas (crecimiento de la población en edad escolar). Sin embargo, las ratios de alumnos por profesor no reflejan un aumento proporcional, sino más bien al contrario. En muchos casos, a pesar de contar con más personal docente, las clases parecen estar más masificadas en el curso 2002-2003 que en los cursos 1998-1999.

Los informes sobre calidad educativa en la región árabe indican que un problema fundamental es el de las clases abarrotadas. Un ejemplo de ello es la situación en **Marruecos**, donde las escuelas necesitan muchas mejoras, especialmente en zonas rurales. En la región norte de Tánger-Tetuán, por ejemplo, hay más de 45 estudiantes por aula de media, un número de alumnos por profesor que limita considerablemente la calidad de la enseñanza que van a recibir, impide una atención más personalizada, imposibilita una adecuación a las necesidades particulares de cada estudiante, y no permite poner en práctica muchas de las metodologías pedagógicas que parten de la experiencia práctica. Por este motivo la enseñanza debe restringirse a clases «magistrales» en que apenas se produce una verdadera interacción profesor-alumno¹⁵.

Hay que destacar la escasez de datos relativos al personal docente, especialmente en cuanto a la formación recibida y a sus calificaciones. Este aspecto es fundamental por lo que respecta a la calidad de la educación, ya que ésta no sólo depende de factores numéricos (provisión de suficiente personal docente de acuerdo con una mayor demanda escolar), sino que la competencia y calidad, motivación, actitud y los métodos de enseñanza aplicados serán factores determinantes del rendimiento educativo de los alumnos. Así, por ejemplo, para los países para los que se disponen de datos (Egipto, Jordania y Túnez), se puede afirmar que la situación difiere muchísimo, especialmente en la educación primaria. Así, si en Jordania hay un 99,5% de profesores con calificaciones terciarias en la primaria, en Egipto este porcentaje disminuye al 23%, y es todavía inferior en el caso tunecino (14,5%)¹⁶. La comparación con otros países es también reveladora, pues son pocos los países que cuenten con un porcentaje tan bajo de docentes con calificaciones terciarias en la primaria. Esta situación mejora significativamente en la educación secundaria, tanto en el ciclo inferior como en el superior, equiparándose a la situación en otros países o incluso mejorándola.

¹⁵ *Arab Human Development Report 2003. Building a Knowledge Society*. UNDP. Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab States. Nueva York, 2003.

¹⁶ Datos de 1998-1999.

CUADRO 3. Enseñanza preprimaria

	Total de docentes			Docentes formados (%)						Proporción alumnos/docente		
	1998/1999		2002/2003		1998/1999		2002/2003		1998/1999	2002/2003		
	Total (000)	Mujeres (%)	Total (000)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		
Argelia	1,3	93	1,8	83	ND	ND	ND	ND	ND	ND	28	28
Egipto	13,7*	99*	18,9	99	ND	ND	86* (y)	ND	ND	ND	24*	24
Jordania	3,3	100	4,2	98	ND	ND	ND	ND	ND	ND	22	20
Líbano	10,7	95	8,3	100	ND	ND	11	17	11	13	13	18
Mauritania	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Marruecos	40,1	40	41,1	52	ND	ND	ND	ND	ND	ND	20	17
Territorios Palestinos	2,7	100	2,4	99	ND	ND	ND	ND	ND	ND	29	25
Siria	4,6	96	6,4	94	87	84	87	ND	ND	ND	24	22
Túnez	3,9	95	5,7*	95*	ND	ND	100* (y)	ND	ND	ND	20	19*

* Estimaciones UIJ.

(y) Los datos corresponden al período 2000/2001.

Fuente: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006. La alfabetización un factor vital. UNESCO, París, 2005.

CUADRO 4. Enseñanza primaria

	Total de docentes			Docentes formados (%)						Proporción alumnos/docente		
	1998/1999		2002/2003	1998/1999			2002/2003			1998/1999	2002/2003	
	Total (000)	Mujeres (%)	Total (000)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			
Argelia	169,5	46	168	49	94	92	96	98	97	99	28	28
Egipto	346*	52*	354,9*	54*	ND	ND	ND	ND	ND	ND	23*	22*
Jordania	ND	ND	39,4*	64*	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	20*
Líbano	28,4	82	26,4	87	ND	ND	ND	14	ND	ND	14	17
Mauritania	7,4	26	9,6	25*	ND	ND	ND	ND	ND	ND	47	41
Marruecos	123	39	146	44	ND	ND	ND	ND	ND	ND	28	28
Territorios Palestinos	ND	ND	11,1	62	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	36
Siria	110,5*	68*	120,9* (z)	68* (z)	ND	ND	ND	88 (y)	87 (y)	89 (y)	25*	24* (z)
Túnez	60,5	50	59,3	50	ND	ND	ND	94* (y)	ND	ND	24	22

* Estimaciones UIS.

(y) Los datos corresponden al período 2000/2001.

(z) Los datos corresponden al período 2001/2002.

Fuente: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006. La alfabetización un factor vital. UNESCO, París, 2005.

CUADRO 5. Enseñanza secundaria 1

	Total de docentes			Docentes formados (%)						Proporción alumnos/docente	
	1998/1999		2002/2003		1998/1999		2002/2003		1998/1999	2002/2003	
	Total (000)	Mujeres (%)	Total (000)	Mujeres (%)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Argelia	ND	ND	170,3*	48*	ND	ND	ND	ND	ND	ND	21*
Egipto	454*	41*	485,2*	41*	ND	ND	83* (y)	ND	ND	ND	17*
Jordania	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Líbano	42,1*	51*	46,2	53	ND	ND	ND	ND	ND	ND	9*
Mauritania	2,4	10	3,2	12	ND	ND	ND	ND	ND	ND	26
Marruecos	87,9*	33*	97,1*	33*	ND	ND	ND	ND	ND	ND	18*
Territorios Palestinos	ND	ND	22,4	46	ND	ND	ND	ND	ND	ND	26
Siria	70,2*	47*	62,8* (y)	51* (y)	ND	ND	ND	ND	ND	ND	18* (y)
Túnez	56,5*	40*	58,3* (z)	46* (z)	ND	ND	64* (y)	ND	ND	ND	19*

* Estimaciones UIJ.

(y) Los datos corresponden al período 2000/2001.

(z) Los datos corresponden al período 2001/2002.

Fuente: Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. UNESCO, Paris, 2005.

Aun así, hay que tener en cuenta que la mayoría de educadores de hoy en día en la región se graduaron en su momento en instituciones que seguían un enfoque de la enseñanza basado en la memorización, que no es especialmente favorable para el pensamiento crítico. De este modo, difícilmente podrán aplicar metodologías pedagógicas innovadoras y centradas en el estudiante si ellos mismos las desconocen. Es por ello que las oportunidades de formación continua del profesorado son imprescindibles para la mejora de la calidad educativa. Un buen programa de reciclaje del profesorado, flexible y adaptado a las especificidades de cada escuela o entorno comunitario es un requisito básico para aumentar la competencia de los profesores.

Así, por ejemplo, en el caso de **Egipto** donde un porcentaje muy bajo de profesores de primaria poseían calificaciones terciarias, se introdujo en 1999 y en 2000 un programa de formación continua extensivo, principalmente mediante educación a distancia, con el objetivo de actualizar las aptitudes pedagógicas de los profesores e introducirles en el uso de las tecnologías en el aula. La situación en la secundaria, donde es mayor la proporción de profesores con calificaciones terciarias en el ciclo secundario inferior que en el superior se explica por la disgregación de la enseñanza secundaria entre programas generales y programas de formación profesional, existiendo una gran disparidad en cuanto a la formación del profesorado en una u otra rama (si para el programa secundario general el 97,4% de los profesores poseían calificaciones terciarias, en los programas de formación profesional sólo era del 64,8%).

En este sentido, otro de los factores decisivos del estatus del personal docente es la remuneración que reciben por su trabajo, y que en cierto modo refleja también su consideración y reconocimiento a nivel social. En general, se suele afirmar que los bajos salarios afectan negativamente a sus capacidades y obligan a los educadores a buscar otros empleos que consumen su energía y reducen el tiempo que pueden dedicar a atender a sus estudiantes. Así, por ejemplo, los salarios anuales que recibían en 1999 los profesores en Jordania o Túnez —y que en cualquier caso debe tenerse en cuenta que son países donde la calidad de la educación ofrece mayores garantías que en la mayoría de sus vecinos— no difieren tanto del que reciben profesores en otros países en desarrollo, aunque son todavía considerablemente inferiores a los de países desarrollados.

Sin embargo, los salarios del profesorado en **Túnez** han mejorado significativamente entre 1999 y 2003, siendo en este último año relativamente altos en comparación con el PIB per cápita. En el año 2003, el salario inicial para profesores de primaria con una formación mínima era de 13.120\$ (PPC), un aumento de salarios que responde a

CUADRO 6. *Porcentaje de profesores con calificaciones terciarias por nivel de educación, 1999. Comparativa de varios países*

	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior
Argentina ¹	65,0	65,0	65,0
Brasil ¹	21,6	75,8	86,3
Chile ¹	94,2	92,4	92,3
China ¹	12,8	52,7	95,4
Egipto	23,0	89,0	76,3
Indonesia ²	41,2	100,0	100,0
Jordania ¹	99,5	99,5	95,7
Malasia ¹	96,6	96,4	96,4
Perú ¹	84,7	82,8	82,8
Filipinas ¹	100,0	100,0	100,0
Tailandia	82,3	90,6	90,1
Túnez ¹	14,5	84,0	96,3
Zimbabwe	94,4	98,8	98,8

¹ Año de referencia 1998.

² Año de referencia 2000.

Fuente: María Teresa Siniscalco, *A Statistical Profile of the Teaching Profession*, International Labour Organization y UNESCO, 2002.

los proyectos de mejora de la calidad educativa en Túnez, y que se explican además por la mayor calificación del personal docente. Los salarios del profesorado han aumentado en los últimos años para equiparlos con los salarios del personal administrativo con calificaciones equivalentes, y los profesores de zonas rurales reciben una ayuda financiera adicional.

Además, de acuerdo con los informes recientes, en Túnez todos los profesores de primaria y secundaria poseen calificaciones terciarias, una situación que difiere mucho de la que encontramos en 1999. Esto se explica en parte porque en 1999 el Ministerio de Educación introdujo un nuevo examen de ingreso para los profesores de secundaria (CAPES), que requería que los profesores tuvieran como mínimo un diploma universitario de máster. Además, la formación continua del personal en servicio se ha convertido en una prioridad en la reforma tunecina. Desde 1991 se lleva a cabo un programa de formación de profesores extensivo con un promedio de 30 horas de formación anuales totalmente gratuitas para los profesores. Finalmente, los profesores en este país tienen una carga de trabajo bastante moderada, de modo

que en primaria y secundaria tienen una carga de horario lectivo anual de 735 y 548 respectivamente, una de las más bajas de los países incluidos en el World Education Indicators Programme (WEI)¹⁷. Aun así, las ratios de alumnos por profesor siguen estando ligeramente por encima de la media.

Jordania es otro de los casos en que la retribución del profesorado constituye una parte muy importante del gasto en educación, con ratios de alumnos por profesor favorables, tanto en primaria como en secundaria, y una carga de horas lectivas que se encuentra entre las más bajas de los países WEI. Así, Jordania proporciona comparativamente unas buenas condiciones de aprendizaje: buena formación del profesorado, salarios adecuados, una carga de horas lectivas considerablemente baja y clases relativamente pequeñas.

No es así en el caso egipcio, donde las condiciones laborales de los profesores se caracterizan por una combinación de salarios bajos (según los estándares internacionales) y un número bajo de horas lectivas. **Egipto** se enfrenta en este sentido a un doble reto en cuanto a la calidad educativa: las limitaciones económicas y un gran segmento de población en edad escolar. Así, los salarios de los profesores de primaria y secundaria inferior —ambos al ingresar en la profesión y tras 15 años de experiencia—, están entre los más bajos de los países WEI. En la primaria, la carga de horas lectivas en 1999 era mucho mayor, pero las ratios de alumnos por profesor eran también inferiores (965 horas lectivas al año y una ratio de 22,3 estudiantes por profesor¹⁸). En 2002-2003, la carga de trabajo de los profesores de primaria disminuía a 748 horas al año, situada entre las cuatro más bajas de los países WEI. A pesar de una ratio profesor-alumno baja, el tamaño medio de la clase, tanto en primaria como en secundaria inicial seguía siendo elevado, de casi 42 estudiantes, uno de los mayores de los países WEI. Estos datos, que a priori podrían parecer contradictorios, se explican porque las ratios profesor-alumno están más que compensadas por la baja carga de horas lectivas que tiene el profesor¹⁹.

¹⁷ *Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators. 2005 Edition.* UNESCO Institute of Statistics. OECD, World Education Indicators Programme, 2005.

¹⁸ *Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators. 2001 Edition.* OECD, UIS, WEIP, 2001.

¹⁹ *Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators. 2005 Edition.* UNESCO Institute of Statistics. OECD, World Education Indicators Programme, 2005.

CUADRO 7. Salario obligatorio anual del profesorado en primaria, secundaria inferior y superior al inicio, a mitad de la carrera profesional y salario máximo (en US\$ equivalentes calculados según PPC), 1999
Selección de países

	Educación primaria			Educación secundaria inferior			Educación secundaria superior		
	Salario inicial/ formación mínima	Salario tras 15 años de experiencia/ formación mínima	Salario máximo/ formación mínima	Salario inicial/ formación mínima	Salario tras 15 años de experiencia/ formación mínima	Salario máximo/ formación mínima	Salario inicial/ formación mínima	Salario tras 15 años de experiencia/ formación mínima	Salario máximo/ formación mínima
Dinamarca	28.140	32.684	32.684	28.140	32.684	32.684	29.986	10.019	42.672
Francia	19.761	26.599	39.271	21.918	28.757	41.537	21.918	28.757	41.537
México	10.465	13.294	22.345	13.357	15.592	27.643	m	m	m
España	24.464	28.614	37.317	26.669	31.178	40.082	29.058	33.988	43.100
Brasil*	4.818	7.191	10.877	11.970	11.180	13.954	12.598	16.103	18.556
Chile*	14.459	15.868	19.435	14.459	15.868	19.435	14.644	16.214	19.597
Indonesia*	1.624	2.938	5.598	1.624	2.938	5.598	1.689	3.537	5.598
Jordania*	8.096	10.652	27.347	8.096	10.652	27.347	8.096	10.652	27.347
Filipinas*	12.620	13.715	14.609	12.620	13.715	14.609	12.620	13.715	14.609
Túnez*	11.706	12.877	13.449	15.062	16.467	17.169	18.235	19.770	20.577
Uruguay*	9.842	11.675	14.724	9.842	11.675	14.724	10.305	12.489	15.585

* Los salarios del profesorado incluyen todos los complementos adicionales.

m Datos no disponibles.

Fuente: María Teresa Siniscalco, *A Statistical Profile of the Teaching Profession*. International Labour Organization y UNESCO, 2002.

IV.1. Formación continua del profesorado y nuevas tecnologías, un ámbito por explotar

Las nuevas tecnologías pueden desempeñar un papel importante en la educación, a condición de que no sirvan exclusivamente para transponer al ámbito mediático las interacciones y prácticas tradicionales de la clase. La formación de los docentes debe trascender la adquisición de una competencia disciplinaria, ya que tiene que formar parte de ella tanto el aprendizaje de las nuevas tecnologías como una reflexión sobre los medios para lograr la motivación y dedicación de los alumnos. Lo que tienen que adquirir los docentes no es tanto una competencia técnica como una capacidad para escoger, entre una oferta cada vez más abundante, los programas didácticos, informáticos y educativos más pertinentes, que den prioridad a la adquisición de pedagogías menos rígidas y centradas en los educandos.

Por otra parte, el personal docente representa un público importante de la formación a distancia mediante las nuevas tecnologías. Conocedores del manejo y las técnicas de transmisión de los conocimientos teóricos y prácticos, los docentes pueden sacar un gran provecho de los medios de comunicación e información. Por último, la realización del objetivo de la igualdad entre los sexos en la educación supone una mayor sensibilización de los docentes frente a los estereotipos relacionados con las variables socioculturales del sexo. Esto es tanto más importante cuanto que la dedicación de los alumnos a una determinada disciplina —independientemente de sus capacidades o conocimientos prácticos—, guarda a menudo relación con su identidad personal, incluida la dimensión sexual.

En el contexto de la formación a lo largo de toda la vida, la función docente puede estar llamada a revestir la forma de tutoría, comprendida la ejercida a distancia. La función del cuerpo docente —como comunidad profesional que comparte los resultados de una experiencia y una práctica y está presente físicamente ante los educandos— sigue siendo indispensable en la educación básica. Ahora bien, en la enseñanza primaria se corre el riesgo de carecer de maestros, tanto en los países industrializados —por razones económicas y demográficas— como en los países en desarrollo debido a las necesidades derivadas del crecimiento de la población, los problemas presupuestarios y la insuficiencia de medios de formación. La explotación de las nuevas tecnologías no permitirá economizar tanto personal como se había imaginado, pero puede contribuir a salvar situaciones graves de falta de profesorado o de incapacidad de alcanzar determinados sectores de la población por razones geográficas, económicas o de género.

IV.2. *Recomendaciones para mejorar el estatus y las condiciones laborales del personal docente en la región*

- Ampliar la capacidad de recolección de datos en los países de la región para obtener una información más detallada y precisa sobre el estatus del profesorado en cada país, a fin de poder explicitar los logros y también las deficiencias persistentes.
- Reforzar los sistemas de calificación del profesorado previos al ingreso en la profesión y proporcionar unos sistemas de evaluación de las competencias del profesorado mediante estándares que definan lo que los profesores deberían saber y ser capaces de aplicar en la enseñanza, y que son apropiados para los distintos niveles de educación y diferencias de experiencia en educación. Los estándares sirven para organizar y evaluar las oportunidades de formación de los profesores antes y después de su ingreso en el ámbito profesional, así como para configurar una base para la supervisión y valoración del rendimiento posterior del profesorado.
- Incluir en los programas de calificación de profesores la formación en materias claves para el mundo actual como las nuevas tecnologías o las ramas de formación profesional, así como adecuar la formación a las habilidades de los individuos a la luz de sus diversos intereses, aptitudes y niveles de desarrollo, centradas también en las demandas y necesidades de la escuela.
- Ofrecer oportunidades de formación continua y sistemas de reciclaje para el profesorado, tanto presenciales como a distancia.
- Dignificar la profesión docente, tanto a nivel de reconocimiento social como de remuneración adecuada, que permita a los profesores ejercer la profesión con exclusividad.
- Estimular la dedicación de los profesores mediante compensaciones, incentivos y ascensos, y prestar un apoyo especial a los profesores en zonas desfavorecidas y con dificultades añadidas.
- Fomentar el uso de incentivos para influir en la motivación del profesor y animarle a mejorar, y a incrementar su disposición para trabajar en zonas difíciles y con grupos de estudiantes con dificultades. Los incentivos pueden incluir estructuras salariales, complementos salariales extra, beneficios sociales, etc.
- Fomentar la mejora de la calidad de la enseñanza mediante el suministro de medios e instalaciones que permitan aplicar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje y faciliten la diversificación de actividades de aprendizaje en el aula.
- Ampliar el apoyo institucional al profesorado e incluirlo en los procesos de toma de decisiones a nivel escolar y comunitario.
- Favorecer las redes de comunicación e intercambio entre profesores, especialmente virtuales, a nivel nacional e internacional, pero muy especialmente a nivel

regional, de modo que permita replicar experiencias exitosas en otros países de la región, intercambiar información con facilidad, en todo momento y desde cualquier lugar.

- Supervisión y valoración del rendimiento de profesores y de la clase que incluya la interacción con los estudiantes, otros profesores, padres y la comunidad en general.

V. LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

V.1. *Contexto: gratuidad, descentralización, reforma*

La educación es un derecho universalmente proclamado, y durante el siglo xx proliferaron los textos jurídicos y normativos, así como los compromisos reiterados de la comunidad internacional con respecto a este derecho. Sin embargo, en los últimos decenios, coincidiendo con la aparición de las sociedades del conocimiento, ha empezado a imponerse una nueva percepción social, política y filosófica del propio proceso educativo. Con la noción de educación para todos a lo largo de toda la vida, educación ya no es sinónimo de escolaridad. Además, en un sector en el que el papel de los poderes públicos había sido históricamente dominante hasta ahora en un gran número de países, estamos presenciando un movimiento cada vez más perceptible de privatización de la oferta, frente a una demanda acrecentada y diversificada. Así, lo que ahora afecta básicamente a la enseñanza superior, la proliferación de centros privados de enseñanza de carácter eminentemente elitista podría extenderse también a los demás niveles del sistema educativo, tal como está ocurriendo ya en algunos países.

De este modo, pues, existe el peligro que los sistemas educativos en los países árabes se dividan en dos partes no relacionadas: una educación privada muy cara, que disfruta una minoría favorecida, y una educación estatal de baja calidad para la mayoría, que incluso en este caso puede ser demasiado costosa para los menos favorecidos. Este hecho es una consecuencia, en gran parte, de las políticas de recuperación de costes adoptadas por los países árabes en el contexto de los programas de ajuste estructural, un problema que se ha acentuado con la extensión de la enseñanza privada.

Desafortunadamente, la enseñanza privada se ha convertido en indispensable para obtener notas altas en los exámenes de calificación pública para matricularse en educación superior, especialmente en cuanto a las disciplinas consideradas más fa-

CUADRO 8. *Escolarización en la enseñanza privada y gasto en la educación*

	Alumnos del sector privado en % del total de los alumnos escolarizados						Gasto en educación	
	Enseñanza preprimaria		Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Total del gasto público en educación en % del PNB	
	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998/1999	2002/2003	1998	2002
Argelia	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Egipto	54	48* (z)	7*	8* (y)	4*	ND	ND	ND
Jordania	100	97 (z)	29	29	17	16	6,2*	ND
Líbano	78	76	66	64	55	51	ND	2,7
Mauritania	ND	ND	2	4	ND	9	4*	ND
Marruecos	100	100	4	5	5	5	6,1	6,6
Territorios Palestinos	100	100	9	8	5	4	ND	ND
Siría	67	71	4	4	5	4	ND	ND
Túnez	88	86 (z)	0,7	0,9	8	4	7,9	6,7

* Estimaciones UIS.

(y) Los datos corresponden al período 2000/2001.

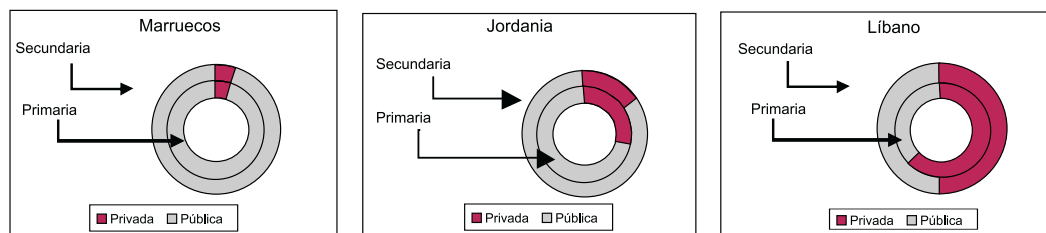
(z) Los datos corresponden al período 2001/2002.

Fuente: EFA Global Monitoring Report. Literacy for Life. UNESCO, París, 2005.

vorecedoras para conducir a mejores perspectivas profesionales y académicas. El resultado es que tales disciplinas casi se han convertido en las exclusivas de los grupos financieramente privilegiados. Es por ello, y por los problemas de adecuación del currículo a las demandas del mercado laboral, que la educación ha empezado a perder su papel primordial como medio para lograr un avance social en los países árabes, convirtiéndose en un medio para perpetuar la estratificación social y la pobreza.

Así, el aspecto financiero, tanto de inversión en educación como de medios económicos de los estudiantes, influye de forma determinante en el acceso y en la calidad de la educación que éstos reciben. A partir de los escasos datos disponibles sobre matriculación en la educación pública o privada, se puede concluir que **la educación privada es prácticamente predominante en el caso de la enseñanza preprimaria**, reflejando así una **ausencia de estructuras formales de educación inicial** en prácticamente todos los países, y una falta de provisión en este ciclo por parte de las autoridades públicas. Además, otro aspecto a destacar es la **importancia**

GRÁFICO 2. *Relación de la educación pública/privada en 3 países*



Fuente: EFA Global Monitoring Report. Literacy for Life. UNESCO, París, 2005.

tancia que adquiere la enseñanza en centros privados en el caso de Líbano, tanto en educación primaria como en secundaria.

Aunque se constata una evidente falta de datos precisos sobre la inversión pública en educación, el **gasto en educación** en los países de la región ha variado considerablemente en las últimas décadas. Si entre 1980 y 1995 el gasto en educación pasó de 18.000 millones de dólares a 28.000 millones, a partir de 1995 ha empezado a ser inferior. Las disminuciones en el gasto educativo en los países árabes deben entenderse en un contexto de dificultades macroeconómicas a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, coincidiendo con el arranque de los programas de ajuste estructural, que inflingieron una presión notable en el gasto, incluyendo las tasas de crecimiento en gasto educativo. Sin embargo, la filosofía adoptada por algunos países, como Túnez, de invertir en la capacitación de recursos humanos ha demostrado ser muy positiva. De este modo, en el caso tunecino la política activa de inversiones del Estado está orientada al máximo nivel gubernamental y nacional y se ha dado prioridad absoluta a la formación de recursos humanos y la mano de obra, particularmente en el ámbito de las especialidades técnicas, como las nuevas tecnologías²⁰.

En el empeño por proporcionar oportunidades educativas iguales para todos los niños y jóvenes es fundamental tener en cuenta la inversión en educación, así como las políticas para incentivar la asistencia a la escuela. Los grupos desfavorecidos deberían poder participar en los distintos niveles del proceso educativo de forma proporcional a sus capacidades y no a los medios financieros y sociales de sus padres.

²⁰ Arab Human Development Report 2002. *Creating Opportunities for Future Generations*. UNDP. Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab Sates. Nueva York, 2002.

CUADRO 9. Gasto en educación

	Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (coste unitario) en dólares constantes (2002)		Gasto público ordinario por alumno de primaria (coste unitario) en dólares a paridad del poder de compra (PPC)		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del PNB	
	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002	1998	2002
Argelia	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Egipto	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Jordania	ND	ND	ND	ND	216	239	477	561	1,9	2
Líbano	ND	12,3	ND	96,5	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Mauritania	16,6*	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Marruecos	26,1	26,4	90,8	92,3	210	217	561	679	2,3	2,5
Territorios Palestinos	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Siria	ND	ND	ND	ND	ND	131	ND	388	ND	2,1
Túnez	ND	18,2	ND	88,4	ND	346*	ND	1.088*	ND	2,2*

* Estimaciones UIS.

Fuente: EFA Global Monitoring Report. Literacy for Life. UNESCO. Paris, 2005.

CUADRO 10. Gasto público en educación

	Gasto como % del PIB	Alumnos de primaria y preescolar	Alumnos de secundaria	Alumnos de terciaria
		% de todos los niveles	% de todos los niveles	% de todos los niveles
		2001/02	1998-2002*	1998-2002*
Siria	4,0	54,7	40,5	—
Líbano	2,9	—	—	—
Jordania	4,6	51,7	48,3	—
Territorios Palestinos	—	—	—	—
Egipto	—	—	—	—
Túnez	6,8 (y)	33,3	45,0	21,7
Argelia	—	—	—	—
Marruecos	5,1	48,0	52,0	0,3

* Último dato disponible de este período.

(y) Datos de 2000/01.

Fuente: Med.2005. *El año 2004 en el espacio euromediterráneo*. IEMed & Fundació CIDOB, 2005.

En este aspecto, la persistencia de trabajo infantil en países como Egipto, por ejemplo, supone un reto para lograr los objetivos de escolarización universal, ya que priva al menor de una educación que promueva sus capacidades, e hipoteca su potencial futuro en la fuerza laboral. Las políticas educativas deberían apuntar, entonces, a corregir la estructura de incentivos que, de forma distorsionada, empuja a los niños árabes a buscar trabajo en vez de educación.

A tal efecto, en los primeros estadios de este proceso se requiere en muchos casos una acción afirmativa, que empieza por la abolición de las tasas escolares y de los costes relacionados, como los de uniforme. La abolición de las tasas no es, por supuesto, el final definitivo a todos los problemas, ya que implica que se requerirá mayor financiación para reemplazar los ingresos perdidos. A corto plazo, la demanda extra de escolarización que desencadena la eliminación de las tasas escolares y costes pone considerable presión sobre el sistema, puesto que las instalaciones escolares existentes resultan insuficientes, al igual que la oferta de profesores y los recursos en aulas.

Además, aún aplicando una política de incentivos a la escolarización, seguirá habiendo niños a los que es muy difícil llegar, por lo que se deberá aproximarse a ellos mediante medidas e incentivos especiales, como las becas, los préstamos educativos, la asistencia sanitaria y provisión alimenticia gratuita en el entorno escolar, o

incluso la instalación de escuelas comunitarias en edificios temporales. De este modo, se puede lograr que los niños y jóvenes que carecen de medios materiales, y muy especialmente las niñas, no queden fuera de la escuela por motivos de pobreza familiar. Sin embargo, la gratuidad de la educación es, sin duda alguna, el primer requisito para crear un *ethos* nacional para la educación primaria universal.

Además de estas políticas y estrategias, la ideología subyacente que dirige las políticas educativas y la inversión tiene que cambiar de manera bastante radical. La educación no es una opción que debe financiarse cuando la economía va bien, sino que es un derecho humano. Cuando los sistemas educativos funcionan bajo este principio avanzarán el trecho que les falta para garantizar la escolarización de la mayoría de personas marginadas y desfavorecidas, la mayoría de las cuales son casi siempre niñas y pobres.

De este modo, el reto de recuperar los ingresos perdidos en la gratuidad de la educación debería reemplazarse con fuentes más equitativas y eficaces de financiación, incluida la asistencia de donantes. A tal efecto, es importante tener en cuenta las experiencias satisfactorias para mejorar la participación y los índices de finalización a pequeña escala y nivel local, así como la aplicación de medidas transformadoras que puedan ayudar a los países a lograr un salto cualitativo en la participación escolar, a través de una distribución rápida y equitativa de un paquete básico de aprendizaje que sea sensible a las cuestiones de género y orientado hacia la calidad. En este sentido, las políticas de educación en muchos países árabes carecen de una visión integral del proceso educativo y de sus objetivos, y muestran defectos de incoherencia y falta de dirección. Problemas como los contenidos del currículo, las tipologías de exámenes, la evaluación de los estudiantes o la mejora de la calidad educativa en general —con todo lo que ello entraña—, no pueden resolverse sin formular una visión bien definida y clara de los objetivos y necesidades educativas de cada país.

En la gestión educativa, en la financiación, la gestión y la supervisión, la reforma institucional exige un énfasis creciente en modelar el papel del Estado no en propiedad sino en partenariado. Mientras que proporcionar escolarización primaria universal es responsabilidad del Estado, el Estado no tiene monopolio sobre los otros niveles de educación. Por ello, todos los actores relevantes deberían estar representados en la gestión y buen gobierno de la educación, especialmente cuanto mayor es el nivel educativo. Así, deberían promoverse los partenariados público-privados para la inclusión de los más pobres en escolarización, el fomento de las becas de formación profesional y la formación continuada en el trabajo.

El precio de la gratuidad

Las enormes esperanzas suscitadas por el compromiso masivo de muchos países y organizaciones internacionales en pro de la gratuidad de «la instrucción elemental y fundamental» —según los términos del párrafo 1 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos— se ven hoy en día ensombrecidas por el incremento sin precedentes del número de niños en edad escolar, especialmente en los países de África.

La inmensa afluencia de alumnos suscitada por la gratuidad de la enseñanza primaria plantea a corto y medio plazo muchos problemas en los sistemas educativos de los países que la han instaurado. En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005 de la UNESCO se destaca que hasta la fecha el aumento de alumnos matriculados va acompañado en general por un aumento del fracaso escolar, debido a que las aulas están atestadas de alumnos. Algunos expertos temen que este rápido aumento de la afluencia a las escuelas perjudique la calidad de la enseñanza.

Aunque el papel de los gobiernos es esencial para aplicar reformas que mejoren la calidad, el éxito de la educación para todos depende también de la cooperación internacional e implica un apoyo financiero prolongado. La compatibilidad entre la gratuidad y el mantenimiento de normas de calidad no necesita tanto un racionamiento del acceso a la educación como un incremento continuo de la ayuda internacional, esfuerzos tenaces por parte de los países interesados y asignaciones presupuestarias adecuadas.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, había recomendado en 1999 que **una cuarta parte de la ayuda al desarrollo se destinase a la educación**. A este respecto cabe señalar la propuesta formulada en el marco del Foro Internacional sobre la Educación para Todos, organizado por la UNESCO, el Banco Mundial, UNICEF y el PNUD: **convertir la deuda de los países pobres en inversiones para el desarrollo humano, que deben canalizarse prioritariamente hacia la educación** (Recomendación de los participantes en el Foro Consultivo Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, París, UNESCO, 1999).

Fuente: Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO, 2005.

En cualquier caso, las instituciones que proporcionan servicios públicos, especialmente en educación y sanidad, deberían funcionar de forma eficiente, aplicando los principios de administración pública racional en el contexto de una reforma legal. Estos principios resultarían muy útiles para eliminar las cargas de la corrupción financiera y administrativa que acechan en muchos casos a las instituciones responsables, en varios niveles.

Para mejorar los procedimientos de gestión de la educación, muchos son los informes que aconsejan un viraje hacia una mayor descentralización de la gestión educativa.

Marruecos, voluntad política que dirige las reformas educativas

Con las reformas políticas y sociales de los años noventa, Marruecos inicia su proyecto de priorización y modernización de la educación, como parte del proceso de reforma social. Así, se desarrolla la Carta Nacional sobre Educación, con la participación de actores clave, y la década 1999-2009 es declarada década de la educación. En respuesta a los resultados y recomendaciones de la Carta, el gobierno, con el apoyo de agencias de financiación claves como el Banco Mundial, la UE y USAID, se ha embarcado en una serie de iniciativas para reducir las disparidades en el acceso y la retención por género, residencia urbana-rural, e ingresos, y al mismo tiempo mejorar la calidad de la educación. Uno de los principales vehículos de estas iniciativas ha sido el Proyecto de Educación Básica del Programa de Prioridades Sociales (BAJ), destinado a los niños más desfavorecidos de Marruecos.

Asimismo, el gobierno se ha embarcado en una campaña de movilización social para aumentar la asistencia de niñas y promover la concienciación entre los padres de zonas rurales sobre la importancia de escolarizar a sus hijas. Además, los costes para la matriculación de las niñas se han reducido proporcionando libros de texto y suministros escolares a la mayoría de los desfavorecidos, y se han construido escuelas en muchos pueblos y formado profesores y directores escolares. Sin embargo, la calidad sigue siendo un problema y se está atacando mediante reformas en la formación del profesorado, descentralización, capacidad administrativa y el currículo.

Fuente: Educating the World's Children. Patterns of Growth and Inequality. Education Policy and Data Center. US Agency for International Development and the Academy for Educational Development, 2005.

Los expertos consideran que un sistema educativo descentralizado es más eficiente, más compatible con las prioridades locales y fomenta más la participación familiar, contemplado así como un factor de «democratización». De este modo los gobiernos que se enfrentan a dificultades financieras pueden hallar un enorme potencial en la descentralización con miras al progreso. La descentralización no sólo implica la gestión, sino también los procesos de toma de decisiones, así como la asignación de responsabilidades. Por ello, es fundamental que se realice correctamente. A tal efecto, es importante efectuar las siguientes apreciaciones sobre la descentralización en educación:

1. La educación es una responsabilidad ineludible del Estado. Las estrategias y políticas de descentralización no deberían servir como excusa para liberar a los estados de sus responsabilidades incuestionables.
2. La descentralización no es un objetivo en sí mismo sino una estrategia para mejorar la calidad y pertinencia de la educación y mejorar su administración, además de contribuir a una toma de decisiones más rápida y un uso más eficiente de los recursos.
3. La descentralización debería adaptarse a las necesidades del país en un marco de continuidad. La descentralización educativa debería formar parte de una reforma estructural general de la administración pública.
4. La descentralización requiere el consenso entre todos los actores de la sociedad civil. Por tanto, debe apoyarse con la difusión de la información, consulta y explicación a la población. También es importante mantener los compromisos en el proceso de la gestión participativa directa y el desarrollo de una ciudadanía crítica.
5. Las políticas de descentralización deberían ser herramientas de participación social que promuevan el desarrollo individual y social en lugar de las demandas e intereses exclusivos del modelo de mercado.
6. Las políticas de descentralización también requieren una capacitación a nivel nacional. Los decisores en todos los niveles deberían recibir formación en sus nuevas funciones y responsabilidades, para incluir estrategias dirigidas a la formación continua e intensiva, incluyendo formación financiera para los gestores, especialmente directores de escuelas, de acuerdo con una filosofía de gestión colectiva.
7. La descentralización requiere una buena supervisión de las estructuras y procedimientos a fin de evitar malas prácticas a nivel local. La descentralización debería también hacer emerger un comportamiento marcado por una mayor transparencia y conducta ética.
8. La descentralización no debería empezar hasta que exista una buena planificación y preparación previa: un marco legislativo adecuado, una nueva distribu-

La experiencia de Alejandría en la Descentralización de la Educación

En diciembre de 2001, el Ministerio de Educación egipcio, el gobierno provincial de Alejandría, el Centro de Desarrollo de Alejandría (ONG) y USAID, la agencia de cooperación estadounidense, firmaron un acuerdo para aplicar un programa piloto a fin de mejorar la calidad de la educación en las escuelas de Alejandría, basado en un modelo de descentralización con el objetivo de:

- a) forjar un partenariado entre profesores, administradores y la comunidad en sentido amplio a través de tres comités superpuestos que proporcionan apoyo, seguimiento y aplicación;
- b) aplicar una gestión descentralizada avanzada mediante la modificación de políticas y procedimientos y delegando tanto la autoridad como la responsabilidad al nivel escolar;
- c) proporcionar formación avanzada a los empleados de conformidad con los sistemas pedagógicos y educativos internacionales.

En esta experiencia, el Ministerio de Educación egipcio ha delegado competencias sin precedentes al gobernador de Alejandría para dar apoyo a la aplicación del programa, prevista por un período de cuatro años. La primera fase cubre 30 escuelas ya existentes, que representan una muestra de la primaria, preliminar y secundaria de zonas pobres, mientras que la segunda fase está previsto que cubra 20 escuelas ya existentes y 20 escuelas nuevas construidas con fondos de USAID. Aunque todavía no está terminado, en mayo de 2003 se acordó reproducir el programa en seis provincias más: El Cairo, Fayum, Beni Suef, Minia, Qena y Asuán.

Fuente: Egypt Human Development Report 2004. Choosing Decentralization for Good Governance. UNDP, Institute of National Planning (Egypt). 2004.

ción de cargos y responsabilidades, un equilibrio entre funciones centralizadas y descentralizadas, y una asignación de recursos financieros adicionales para poner en marcha el proceso.

9. Las políticas públicas en materia de educación que aplican los procedimientos de descentralización deben tener como objetivo principal garantizar la mejora continua de la calidad educativa y reformar la escuela como centro de toma de decisiones en el sistema educativo.

10. Paralelamente al establecimiento de políticas de descentralización que fomenten la autonomía escolar, los esfuerzos también deben dirigirse a construir redes institucionales entre las escuelas y la sociedad civil.
11. Hay una obvia necesidad de información, por ello, es importante no pasar por alto los organismos y mecanismos para supervisar y crear indicadores, que contribuyen a validar el proceso de descentralización. El valor estratégico de la información producida por la escuela debe de reconocerse de modo que la escuela se convierta en una unidad de producción de conocimiento²¹.

v.2. Recomendaciones para una mejora de la gestión educativa

Todos los países tienen la oportunidad si ponen la voluntad suficiente, buen liderazgo y una planificación concreta y bien definida, con la colaboración de donantes internacionales, de usar las innovaciones y recursos para lograr una mejora de la calidad educativa, al tiempo que se avanza hacia la universalización de la escolarización primaria, y hacia un aumento de las tasas de matriculación en la secundaria y de supervivencia dentro del sistema educativo. A tal efecto, es importante recalcar los aspectos siguientes:

• En el ámbito financiero

- Asignar suficientes fondos para dar continuidad y renovar los esfuerzos en educación, así como para poder contar con una oferta de profesores cualificados y un equipamiento actualizado y al día con las innovaciones tecnológicas.
- Fomentar la participación en la financiación de la educación de otros donantes de la comunidad (sector privado e instituciones públicas implicadas de otros ministerios).
- Intentar reducir el coste unitario por estudiante, profesor, clase, escuela y libro de texto.
- Aumentar la eficiencia interna, mejorar la transparencia y la responsabilidad en la gestión de los recursos.
- Desarrollar mecanismos de recuperación de costes como podrían ser el cobro de tasas por clases particulares.
- Reconocer la importancia de orientar a los estudiantes, desde la educación primaria, secundaria hasta la educación superior, de modo que se tengan en cuenta las necesidades y aspiraciones de los estudiantes en el entorno educativo.

²¹ *Decentralization in Education: National Policies and Practices*. UNESCO, 2005.

- Implicar a comunidades de base en la financiación, gestión y buen gobierno de la educación.
- Tener muy en cuenta la necesidad de apoyos adicionales en las situaciones de crisis y de conflicto.

• *En el ámbito familiar y comunitario*

- Reconocer el papel clave de la familia y de la implicación de los padres para mejorar el rendimiento escolar.
- Ofrecer la oportunidad a los profesores de colaborar con las familias en una comunidad escolar amplia.
- Hacer uso de los medios de comunicación para fomentar la implicación familiar.
- Establecer vínculos sólidos entre familia y escuela.
- Abrir un foro de toma de decisiones democrático donde se incluyan a los padres, estudiantes y otros miembros de la comunidad.
- Entablar un diálogo permanente entre escuela y familias para superar los problemas en cuanto a divergencias de valores entre el entorno escolar y el familiar.
- Implantar consejos de padres y profesores que representen a todos los actores de la comunidad.
- Organizar encuentros periódicos y fomentar la participación familiar en las actividades escolares.
- Implicar a los grupos religiosos presentes en la comunidad en el entorno escolar.
- Generar un entorno facilitador, que permita un cierto liderazgo de la comunidad y un compromiso a nivel local.

• *En el ámbito de la articulación entre sector privado y público*

- Tener en cuenta las necesidades futuras de mano de obra y diseñar un plan educativo de acuerdo con ellas.
- Compartir información, pedagogía y experiencias entre todas las partes implicadas en el proceso educativo a fin de mejorar la calidad y adecuación del currículo.
- Permitir que las instituciones del sector, públicas y privadas, puedan contribuir de forma importante en financiación, infraestructura, apoyo a proyectos específicos, patrocinios, apoyo al currículo y a sus contenidos.
- Reforzar el vínculo entre las escuelas y el mundo laboral mediante orientación profesional, prácticas y atendiendo a los requisitos de la educación superior y el mercado laboral.

- Dar a los estudiantes la oportunidad de implicarse en el servicio comunitario y aplicar sus conocimientos en el mercado laboral y la comunidad, apoyados por los padres, la familia, los miembros de la comunidad y las empresas locales.

VI. NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

En la era moderna ya no es posible limitar la educación básica al conocimiento y habilidades básicas como la alfabetización, el cálculo y las competencias rudimentarias del día a día. Tampoco es suficiente que esta educación básica llegue a la mayoría, en escuelas y durante períodos lectivos. Los nuevos retos económicos y sociales nos obligan a pensar en la educación básica como una actividad de aprendizaje para todo el mundo, en cualquier momento y lugar.

La economía moderna, los requisitos sociales, políticos y tecnológicos exigen que todos los miembros de la sociedad posean un nivel mínimo de educación básica. El mayor reto es llegar a individuos y grupos que históricamente han quedado excluidos: las niñas y mujeres que se enfrentan a obstáculos físicos y culturales para acceder a las instituciones educativas, las poblaciones rurales demasiado dispersas para acceder a escuelas «normales», trabajadores adultos que no tienen tiempo de asistir a cursos regulares, y personas que no pueden acceder a centros educativos por motivos de seguridad. Es aquí donde se debe ser innovador y superar las trabas para acceder a estos potenciales estudiantes estén donde estén.

Para hacer frente a la diversidad, complejidad y demandas cambiantes de los servicios educativos, el aprendizaje no puede limitarse al aula tradicional. En muchos casos exigir que un estudiante asista a un determinado sitio para aprender no es realista ni económicamente viable. Así, la oferta el suministro puede ir más allá de la modalidad institucional cara a cara para incluir educación a distancia, apoyada por los medios de comunicación y en entornos de educación no formal.

Asimismo, la necesidad de un acceso continuo a la información y al conocimiento hace que la distinción que tradicionalmente se hacía entre aprender y trabajar ya no sea cierta. La educación se convierte en un continuo, sin principio ni fin establecido, y proporciona oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida que ayuda a los individuos, familias, lugares de trabajo y comunidades a adaptarse a los cambios económicos y sociales y abre la puerta a aquellos que han abandonado durante el camino escolar.

El mundo está experimentando una evolución real en la difusión del conocimiento y en la promoción de la formación, mediante los avances en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Este factor, que es definido por muchos expertos como una revolución en el aprendizaje, hace que tanto contenidos como procesos de aprendizaje estén disponibles en cualquier momento y lugar. En este sentido, para lograr la EPT las TIC son una necesidad más que un lujo.

Sin embargo, las potencialidades de las TIC han puesto a las escuelas y a los sistemas escolares de todo el mundo bajo una enorme presión para que cada aula, si no cada estudiante, cuente con la tecnología suficiente, esté provista de ordenadores y sus accesorios, así como de conexión a internet. En cualquier caso la tecnología es sólo una herramienta. El hecho de suministrar *hardware* y *software* a las escuelas no conduce automáticamente a una reforma de la enseñanza ni mejora el aprendizaje. Todo depende en gran medida de las prácticas educativas y de cómo las TIC se utilizan para mejorarlas. La integración de la tecnología en los sistemas de aprendizaje es mucho más complicada, implica un análisis riguroso de los objetivos educativos y de los cambios, una comprensión realista del potencial de las tecnologías y de los requisitos necesarios para que las TIC sean efectivas en la educación. No obstante, con las presiones para modernizarse y adoptar las últimas innovaciones educativas, existe la tentación de limitar las TIC a internet y excluir otros medios tecnológicos como la radio, la televisión y la impresión, que son medios mucho más extendidos a nivel doméstico y que han demostrado ser muy efectivos y económicos para generar conjuntos de material educativo de alta calidad, llegar a la «clientela inalcanzable» y superar los obstáculos geográficos y culturales.

Una de las competencias necesarias para *aprender a aprender* es la capacidad para buscar, jerarquizar y organizar la información omnipresente que hallamos principalmente —aunque no exclusivamente— en internet. Este es el objetivo de la *information literacy*, sin la cual es difícil hablar de sociedades del conocimiento. Hacer que un alumno aprenda a aprender es ponerlo delante de un ordenador, no para hacer de él un mero usuario, sino para enseñarle a que se sirva de ese instrumento y lo adapte a sus usos y su cultura. El dominio de la lectura y el dominio del soporte digital no se excluyen sino que se complementan.

La generalización de la adquisición de los rudimentos de las tecnologías digitales sólo será posible si se efectúa una adecuada formación del personal competente y se universaliza la utilización de la informática en los centros docentes. Esto exige inversiones financieras considerables, que suponen una firme voluntad en el plano político y decisiones audaces a la hora de efectuar las asignaciones presupuestarias.

Las esperanzas suscitadas por las tecnologías de la información digital pierden consistencia mientras no se consiga integrarlas de verdad en los planes de estudios y la pedagogía. A este respecto, cabe decir que la utilización de las nuevas tecnologías debe integrarse en una estrategia más amplia y no limitarse al ámbito que se les suele asignar en general con resultados un tanto mediocres²².

VI.1. *E-ducación, el desarrollo del aprendizaje electrónico (e-learning)*

Este término sirve para designar una amplia gama de utilizaciones de esas tecnologías, desde el trabajo en ordenador en las aulas hasta las carreras cursadas totalmente a distancia. La enseñanza virtual permite una supervisión individualizada, unida a una flexibilidad de la gestión del aprendizaje y a una mayor autonomía en la adquisición del saber. Más allá de las ofertas educativas institucionales, internet tiende a convertirse en el medio privilegiado de la autodidáctica, suministrando instrumentos de aprendizaje informal y facilitando la creación de aulas virtuales.

Con internet han surgido comunidades virtuales de educandos en todos los niveles de la educación, que van a ampliarse y diversificarse. Han surgido instituciones importantes de enseñanza a distancia, tanto en los países industrializados como en los países en desarrollo, especialmente en el caso de las universidades a distancia, algunas de las cuales están ubicadas en países del Sur.

En el Plan de Acción de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información se destaca que la creación de sociedades del conocimiento será imposible, a menos que los países ricos y la comunidad internacional realicen esfuerzos importantes y enérgicos para desarrollar las infraestructuras tecnológicas de los países en desarrollo. Sin infraestructuras materiales, el universo virtual es un puro espejismo. El hecho de que las redes electrónicas disminuyan la duración y el coste de las transmisiones no debe hacernos olvidar que esto sólo se puede conseguir a cambio de esfuerzos muy importantes en materia de equipamiento.

Aunque la experiencia internacional hasta el momento ha consistido particularmente en educación superior, la *e-ducación* empieza a practicarse también en la enseñanza secundaria con distintos objetivos: impartir enseñanza a domicilio (en los Estados Unidos hay un millón de alumnos que estudian por este procedimiento), prestar asistencia a los centros docentes en situación difícil para los que se busca un sustitutivo, y ayudar a los colegios de secundaria que no pueden enseñar todas las disciplinas y

²² *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO, 2005.

CUADRO 11. Principales proyectos de educación a distancia en Egipto

Audiencia/Objetivo	Proyecto/Institución	Fecha	Alcance	Resultados
Niños y adolescentes en la escuela	Emisiones de radio escolares	—	—	—
	Emisiones de tv escolares	—	2 canales satélite entregados	—
	Suministro de equipos informáticos a escuelas	1998	—	—
	Conexión a internet	1998	10.470	—
Niños y adolescentes no escolarizados y excluidos	Cintas de vídeo y cds para aprendizaje independiente producidos por el Ministerio de Educación	—	—	—
	Club Infantil del Siglo XXI	1997	39 clubes, acceso para 8.500	Centros de recursos infantiles con <i>software</i> y servicios de biblioteca tradicionales, conexión a internet, 20 pcs en cada club y aprox. 100 programas de <i>software</i> . 1 club en cada distrito en el año 2000
Educación básica de adultos (programas de homologación-equivalencia y educación no formal)	Alfabetización por radio	1960s	—	—
	Educación de adultos por televisión	1963	En 8 canales locales y 1 canal satélite	—
Formación de profesorado	Formación de radio interactiva (en inglés)	—	—	—
	Curso de reciclaje a distancia	—	100.000 en 1996	—
	Módulos educativos (educación medioambiental y demográfica)	—	—	—
	Videoconferencias - vinculación de facultades de magisterio	—	29 nodos, 124 programas, 168.000 participantes en 12 meses a mediados de 1998	—
	Permiso de Conducción Informático Internacional	1999	5 centros de formación/evaluación acreditados	Fases piloto todavía en valoración
Infraestructura de educación a distancia	Canales satélite educativos	—	4 canales educativos de tv, 1 para alfabetización y educación de adultos, 2 para educación primaria y secundaria y 1 para formación del profesorado	—
	Centros Comunitarios de Acceso Tecnológico	1999	3 centros piloto en la provincia de Sharkiya, 10 pcs + internet + formación	—

Fuente: *Distance Education in the E-9 Countries. The Development and Future of Distance Education Programmes in the Nine High-Population Countries*. UNESCO, 2001.

Territorios Palestinos: las TIC en situaciones de conflicto

Las dificultades en los Territorios Palestinos a menudo hacen prácticamente inviable el desplazamiento de un lugar a otro, por lo que los palestinos se ven enfrentados a enormes dificultades para asistir a clase y recibir los materiales de formación de un modo tradicional. Así, las potencialidades de las TIC son numerosas para superar las barreras físicas, como los *checkpoints*, con que se encuentran los estudiantes. Durante los últimos tres años, la penetración de internet entre estudiantes palestinos casi se cuadruplicó y las ofertas e-educativas se han convertido en una realidad, que puede complementar, aunque en ningún caso sustituir, la formación presencial.

La experiencia de la Universidad de Birzeit en e-educación y el uso de la web, iniciada en marzo de 2002, lanzó en un plazo muy corto de tiempo el portal Ritaj (<http://ritaj.birzeit.edu>), para poder seguir con los intercambios entre estudiantes y profesores en un momento en que era imposible acceder a la universidad. Este portal ha ido ampliando sus servicios y actividades y ha logrado un éxito de uso muy significativo, abriendo el camino para otras universidades, como la de Al-Quds, e incluso a otras instituciones educativas. Muchas escuelas han adoptado soluciones TIC como el Sistema de Gestión de la Información School.Net, que incluye un portal web con un apartado para que los padres puedan consultar las notas y resultados de sus hijos.

Según la Oficina Central de Estadísticas, el uso de internet en Palestina ha aumentado considerablemente durante los tres últimos años, coincidiendo con la Intifada, cuando la movilidad era verdaderamente complicada. Los datos que proporciona la Oficina Central apuntan a que un 33,3% de las personas de 10 años o más tienen acceso a internet, y que el hogar sigue siendo el entorno más común para el uso de internet, en la mayor parte de casos para finalidades relacionadas con el conocimiento.

Fuente: Yahya Al-Salqan, «Palestine. ICTs Do not Like Geography. An E-Learning Experience», en Wadi D. Haddad (ed.), *Technologies for Education for All: Possibilities and Prospects in the Arab Region*. Academy for Educational Development, enero de 2005.

desean completar su oferta de cursos con los ofrecidos en internet. Esta práctica también empieza a difundirse en los países en desarrollo, como lo demuestra el ejemplo de la Indian National Open School. Como puede verse, la educación a distancia puede responder a situaciones pedagógicas y a problemáticas muy diferentes,

**Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información:
las TIC y la educación
Declaración de Principios.
Construir la Sociedad de la Información:
un desafío global para el nuevo milenio
(Primera Fase. Ginebra, 2003)**

«Reconocemos que la educación, el conocimiento, la información y la comunicación son esenciales para el progreso, la iniciativa y el bienestar de los seres humanos. Es más, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) tienen inmensas repercusiones en prácticamente todos los aspectos de nuestras vidas. El rápido progreso de estas tecnologías brinda oportunidades sin precedentes para alcanzar niveles más elevados de desarrollo. La capacidad de las TIC para reducir muchos obstáculos tradicionales, especialmente el tiempo y la distancia, posibilitan por primera vez en la historia, el uso del potencial de estas tecnologías en beneficio de millones de personas en todo el mundo».

«Cada persona debería tener la posibilidad de adquirir las competencias y los conocimientos necesarios para comprender la Sociedad de la Información y la economía del conocimiento, participar activamente en ellas y aprovechar plenamente sus beneficios. La alfabetización y la educación primaria universal son factores esenciales para crear una Sociedad de la Información plenamente integradora, teniendo en cuenta en particular las necesidades especiales de las niñas y las mujeres. A la vista de la amplia gama de especialistas en las TIC y la información que son necesarios a todos los niveles, debe prestarse particular atención a la creación de capacidades institucionales».

«Debe promoverse el empleo de las TIC en todos los niveles de la educación, la formación y el desarrollo de los recursos humanos, teniendo en cuenta las necesidades particulares de las personas con discapacidades y los grupos desfavorecidos y vulnerables».

«La educación continua y de adultos, la formación en otras disciplinas y el aprendizaje a lo largo de la vida, la enseñanza a distancia y otros servicios especiales, tales como la telemedicina, pueden ser una contribución clave para la ocupabilidad y ayudar a las personas a aprovechar las nuevas posibilidades que ofrecen las TIC para los empleos tradicionales, el trabajo por cuenta propia y las nuevas profesiones. En este sentido, la sensibilización y la alfabetización en el ámbito de las TIC son un sustento fundamental».

«Los creadores, editores y productores de contenido, así como los profesores, instructores, archivistas, bibliotecarios y estudiantes deben desempeñar una función activa en la promoción de la Sociedad de la Información, particularmente en los países menos adelantados».

«El logro de nuestras aspiraciones compartidas, particularmente para que los países en desarrollo y los países con economías en transición se conviertan en miembros plenos de la Sociedad de la Información e integramos positivamente en la economía del conocimiento, depende en gran parte de que se impulse el fomento de la capacidad en las esferas de la educación, los conocimientos tecnológicos y el acceso a la información, que son factores determinantes para el desarrollo y la competitividad».

Compromiso de Túnez (Segunda Fase. Túnez 2005)

«Por otra parte, las TIC están haciendo posible que una población sumamente más numerosa que en cualquier otro momento del pasado participe en la ampliación y el intercambio de las bases del conocimiento humano, y contribuya a su crecimiento en todos los ámbitos de la actividad humana así como a su aplicación a la educación, la salud y la ciencia. Las TIC poseen enormes posibilidades para acrecentar el acceso a una educación de calidad, favorecer la alfabetización y la educación primaria universal así como para facilitar el proceso mismo de aprendizaje, que sentará de esa forma las bases para la creación de una Sociedad de la Información abierta a todos y orientada al desarrollo y de una economía del conocimiento que respete la diversidad cultural y lingüística».

Programa de Acciones de Túnez para la Sociedad de la Información

«A los gobiernos y a otras partes interesadas a que fomenten, mediante la creación de asociaciones cuando sea necesario, la educación y la formación en las TIC en los países en desarrollo, mediante la aplicación de estrategias nacionales para la integración de las TIC en la enseñanza y en el desarrollo de la mano de obra, aportando para ello los recursos necesarios. Por otro lado, se debería ampliar la cooperación internacional, a título voluntario, con miras a la creación de capacidades en áreas relacionadas con la gobernanza de internet. Ello podría incluir, especialmente, la construcción de centros especializados y de otras instituciones para facilitar la transferencia de conocimientos técnicos y el intercambio de prácticas».

idóneas, con el fin de aumentar la participación de los países en desarrollo y de todas las partes interesadas en los mecanismos de gobernanza de internet».

«Nos comprometemos a trabajar para alcanzar los objetivos (...) mediante:

c) *la creación de capacidades TIC para todos y la confianza en la utilización de las TIC por todos* —incluidos los jóvenes, las personas mayores, las mujeres, las poblaciones indígenas, las personas discapacitadas y las comunidades distantes y rurales— mediante la mejora y la aplicación de sistemas y programas de educación y capacitación que incorporen un aprendizaje a distancia a lo largo de toda la vida;

d) *la promoción de la formación y la educación eficaces*, en particular en los ámbitos de la ciencia y la tecnología en materia de las TIC, que motive y promueva la plena participación de las niñas y las mujeres en el proceso de toma de decisiones de la creación de la Sociedad de la Información;

k) *el apoyo a las instituciones educativas, científicas y culturales*, con inclusión de bibliotecas, archivos y museos, en su función de desarrollo y preservación de contenidos diversos y variados, así como de acceso equitativo, abierto y asequible a los mismos, incluso en formato digital, para promover la educación, la investigación y la innovación oficiales y oficiosas; y en particular el apoyo a las bibliotecas en su función de servicio público que suministra acceso libre y equitativo a la información y mejora la alfabetización en materia de las TIC y la conectividad de la comunidad, especialmente en las comunidades poco atendidas».

Fuente: <http://www.itu.int/wsis/index-es.html>.

y su desarrollo se basará en esquemas mucho más flexibles que los de la enseñanza tradicional. La mejora de los cursos impartidos en línea y los títulos académicos atractivos que se ofrecen están modificando considerablemente la situación, sobre todo en los sectores más competitivos, esto es, la enseñanza universitaria de alto nivel, la formación profesional y la formación permanente. A corto plazo, son los modelos mixtos los que posiblemente experimenten un desarrollo más prometedor en el marco de la educación formal²³.

²³ *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO, 2005.

VI.2. *El uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la región*

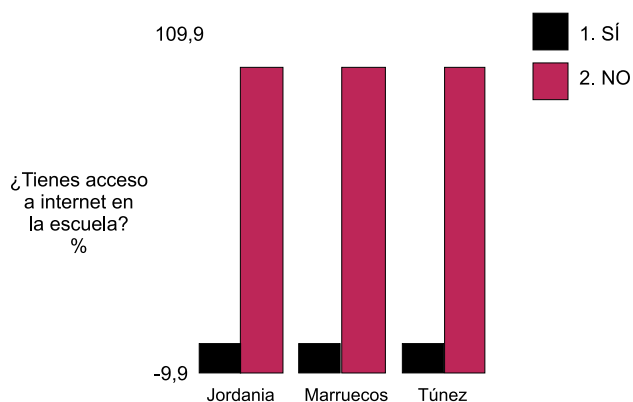
Las disparidades existentes en el nivel de desarrollo entre los países objeto de estudio se reproducen en el ámbito de las nuevas tecnologías. De forma general, la falta de recursos humanos, los entornos desfavorecedores y el retraso en el desarrollo de infraestructuras restringen la capacidad de los países árabes para capitalizar la revolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Las sociedades y economías árabes se enfrentan al reto de adaptarse rápidamente a un medio tecnológico en permanente cambio y evolución y explotar las nuevas herramientas existentes para contar con ventajas comparativas a la vez que se respeta su integridad cultural.

Así, la adopción y acceso a nuevas tecnologías todavía dista mucho de ser el adecuado. Según el informe de desarrollo humano en la región árabe del 2002, sólo un 0,6% de la población de la región utilizaba internet y el índice de penetración de ordenadores personales era de sólo un 1,2%. Además, de forma general, la inversión en I+D no excedía el 0,5% del PNB, muy por debajo de la media mundial. Aún así, la expansión de internet en la mayoría de países de la región es innegable. Un ejemplo de ello es Marruecos, donde se ha producido un incremento fulminante del número de cibercafés a disposición de la población (han pasado de 500 en 1999 a 2.500 en 2001, un salto del 500%), de sitios web (un incremento del 700% en el mismo período), y de los ingresos de compañías de servicios de comunicaciones, que se triplicaron entre 1997 y 2001 (de 6 a 16 mil millones de dirhams marroquíes).

Los problemas que influyen directamente en la brecha digital son la persistencia de importantes bolsas de analfabetismo, los niveles de educación, la composición por edad de la población, los problemas de idioma, la falta de formación de reciclaje y programas de educación de adultos, así como la presencia de entornos no propicios —los aspectos culturales relativos al género, por ejemplo— y la insuficiente competitividad de los mercados limitan las posibilidades de aprovechar las TIC. Además, la brecha digital no se refleja únicamente entre países, sino que también marca una fractura en el seno de cada uno de ellos. Los abismos de la información reproducen fracturas socioeconómicas, especialmente con respecto a las disparidades de ingresos y educación, que separan dentro de un mismo país las élites bien conectadas de los más desfavorecidos, que permanecen desvinculados del acceso y uso de la información.

Por otra parte, las cuestiones de conectividad son esenciales para explicar la brecha digital. La infraestructura de internet varía mucho de país a país, pero hay un dato relevante: y es que la mayoría de países árabes no se interconectan directamente entre

GRÁFICO 3. Brecha tecnológica en educación para 3 países



Fuente: Base de datos TIMSS (<http://lighthouse.air.org/timss/>).

CUADRO 12.

	Receptores de radio			Receptores de televisión			PC por cada 1.000 habitantes	Usuarios de internet (estimación) por cada 1.000 habitantes
	Total (000)	Por cada 1.000 habitantes	% de hogares con una radio	Total (000)	Por cada 1.000 habitantes	% de hogares con televisor		
	1997	1997	2002	1997	1997	2002		
Argelia	7.100	246	71	3.100	107	88	8	16
Egipto	20.500	320	88	7.700	120	89	16	27
Jordania	1.660	362	83 (x)	500	109	93	38	58
Líbano	2.850	864	98 (z)	1.180	358	93	76	111
Mauritania	360	148	50	62	26	21	10	4
Marruecos	6.640	239	89	3100	112	76	17	23
Territorios Palestinos	—	—	83	—	—	94	—	—
Siria	4.150	270	—	1.050	68	80	19	13
Túnez	2.060	224	77	920	100	92	34	52

(x) Datos de 1999.

(z) Datos de 2001.

Fuente: EFA Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. UNESCO, 2005.

ellos, sino que la conectividad se realiza desde y hacia Europa o Estados Unidos, y luego se conecta a sus vecinos a través de esta vía. La cuestión del idioma —el poco uso del árabe en internet y la falta de *software* en este idioma a disposición de las poblaciones arabófonas—; y de forma especial, la falta de recursos humanos en cuanto a la capacidad técnica de desarrollar y usar las TIC son otros de los factores que obstaculizan la construcción de capacidades para el uso de la información para finalidades de desarrollo.

En los últimos años varios países árabes han reajustado los currículos educativos para incluir programas de aprendizaje dirigidos, en el nivel de secundaria, al conocimiento de las TIC, y en la terciaria al segmento laboral de las TIC. Sin embargo, se carece todavía de una visión que facilite un modelo educativo de acuerdo con las demandas del mercado de las TIC, ya que los planes y las predicciones se basan más en demandas pasadas y presentes que en estrategias dinámicas. De forma general, se observa que en materia de nuevas tecnologías, se otorga mucha más relevancia a su aplicación en la educación superior, a fin de desarrollar una sociedad de la información, moderna, innovadora y que promueva la producción científica. En este sentido, abogar por una extensión de las TIC en la educación básica, aunque residual, podría ser muy efectiva en la aplicación de nuevos métodos de evaluación, de acceso a la información y de desarrollo de nuevos modelos de autoaprendizaje.

Egipto y Jordania, por ejemplo, han formulado ambiciosos planes para introducir el uso de ordenadores en los diversos estadios educativos. Existen otros planes adicionales para introducir servicios de internet en un laboratorio de comunicaciones en cada escuela. No obstante, estos planes se enfrentan a varios obstáculos, como la formación insuficiente de los profesores, una falta grave de *software* educativo en árabe; incapacidad de los currículos de abordar la diversidad de la educación y de métodos de aprendizaje (educación a distancia, aprender mediante la participación, aprendizaje colaborativo), y la incapacidad de las administraciones escolares de gestionar tecnología educativa moderna.

Por otra parte, existen varios centros gubernamentales y no gubernamentales para el fomento de las TIC que han demostrado su competencia en la materia, lo que implica que los obstáculos al uso de las TIC en la educación podrían superarse sin tener que recurrir a la experiencia extranjera²⁴. Aún así, la posibilidad, por ejemplo, de fomentar la formación continua en el ámbito laboral no es todavía una realidad, por carecer de un entorno tecnológico adecuado y de competencias lingüísticas, fundamentalmente en inglés.

²⁴ Arab Human Development Report 2002.

Las TIC en la educación: el caso de Marruecos

En el ámbito educativo, Marruecos ha identificado tres áreas prioritarias para el uso de las TIC:

1. Uso de las TIC como herramienta didáctica y/o pedagógica;
2. Las TIC como materia del currículo;
3. Las TIC como herramienta de gestión.

El enfoque utilizado es desarrollar una estrategia para un uso de las TIC que redunde en una educación de calidad, y a tal efecto son especialmente relevantes las actividades desarrolladas en la formación de personal docente y en suministro del equipo necesario a las escuelas.

- *Formación del personal docente:*

Esta formación se lleva a cabo mediante instituciones de formación de profesorado de secundaria; centros pedagógicos regionales; instituciones de formación de profesorado de primaria; centros de formación para inspectores en educación; y el centro de orientación y planificación educativa. Cuenta además con una serie de estructuras como televisión interactiva que usa un sistema computerizado de interacción entre un centro de transmisión en Rabat y sitios receptores en diversas regiones del país; la Casa de la Tecnología Educativa, un espacio multimedia que funciona desde principios de 2004 como plataforma para la formación en TIC; salas multimedia en los institutos, y escuelas primarias y secundarias; y un laboratorio para el desarrollo de *software* educativo.

- *Infraestructura:*

El desarrollo de la infraestructura representa un reto, teniendo en cuenta los recursos disponibles y las enormes necesidades, especialmente si se quiere cumplir con el proyecto de garantizar un ordenador por cada 40 estudiantes en 2006/2007.

En el contexto de la descentralización del sistema educativo marroquí, las Academias Regionales de Educación y Formación jugarán un papel fundamental para lograr los resultados tanto en formación como en equipamientos. A fin de poder valorar el progreso del proyecto, es recomendable realizar evaluaciones periódicas para determinar la eficacia, establecer normas y hallar soluciones a los problemas que pueden surgir durante la aplicación.

Fuente: Hamid Behaj, «Morocco. Information and Communication Technologies in Education», en Wadi D. Haddad (ed.), *Technologies for Education for All: Possibilities and Prospects in the Arab Region*. Academy for Educational Development, enero de 2005.

Egipto: Formación a distancia de profesorado mediante tecnología de videoconferencia

La experiencia egipcia de formación del profesorado a distancia añade una nueva dimensión al concepto de promoción profesional. Durante más de 4 años, la experiencia ha demostrado ser efectiva con un gran número de profesores y especialistas.

Elementos previos a considerar:

- alrededor de un millón de profesores como objetivo;
- gran número de profesores que no pueden viajar regularmente a centros de formación;
- evitar que los profesores se ausenten durante largos períodos de la escuela;
- necesidad urgente de cualificar a un gran número de profesores para actualizarse en nuevas tecnologías y tendencias de los currículos desarrollados;
- los centros de formación disponibles no bastan para cubrir todas las provincias;
- necesidad urgente de emplear los esfuerzos de expertos y profesores universitarios;
- necesidad de establecer conexiones entre formadores con experiencia, responsables políticos en materia educativa y una amplia base del profesorado;
- contactar con institutos de formación internacional.

La red de formación por videoconferencia ayudó a reducir los costes y esfuerzos en transporte y alojamiento, y ha sido efectivo principalmente en formación en lengua inglesa y francesa, así como en el ámbito de los currículos desarrollados. Además, ha servido como instrumento de apoyo a los profesores en la erradicación del analfabetismo y la educación de adultos, así como en la educación técnica y en las escuelas multigrado (unitarias). El proyecto también ha generado un vínculo entre responsables políticos en materia educativa y profesores.

Con este proyecto Egipto ha demostrado su compromiso con la mejora profesional del personal docente y ellos, por su parte, han podido aumentar sus capacidades de formación y estrategias así como adentrarse en el desarrollo de las metodologías y filosofías actuales, algo que influirá decisivamente en el proceso educativo de cada escuela.

De cara al futuro, el proyecto pretende conectar con universidades e instituciones internacionales y de otros países árabes y aumentar el número de sitios de formación, de modo que se puedan seguir más de un curso en la red. Asimismo, pretende ampliar el alcance de los usos de internet y aplicar un sistema de canalización de vídeo para transmitir los cursos a las escuelas (50 escuelas por cada sitio de formación).

Fuente: Mohammad Zamzam, «Egypt. Distance Training of Teachers», en Wadi D. Haddad (ed.), *Technologies for Education for All: Possibilities and Prospects in the Arab Region*. Academy for Educational Development, enero de 2005.

Jordania: Iniciativa Estaciones de Conocimiento

Las Estaciones de Conocimiento (para más información consúltese www.ks.gov.jo/vision.htm) proporciona a las comunidades de zonas desfavorecidas de todo Jordania un mayor acceso a la información, a la formación en el uso de tecnologías informáticas, y formas de usar la información disponible en internet para mejorar sus condiciones de vida y capacidades. Los beneficiarios principales de la iniciativa son los segmentos de población con deficiencias de información a nivel comunitario, que incluyen jóvenes, mujeres, pobres, analfabetos, desempleados y emprendedores empresariales a micro o pequeña escala. Los beneficiarios indirectos incluyen organizaciones no gubernamentales y gubernamentales que se beneficiarán de una mayor capacidad y acceso al conocimiento y experiencia en actividades de desarrollo comunitario relacionadas con la información.

La iniciativa fue ejecutada por el Centro de Información Nacional, un organismo gubernamental que coordina políticas y estrategias nacionales en tecnología de la información, y la aplicación fue a cargo de distintas agencias, ni gubernamentales ni de la sociedad civil, elegidas según sus aptitudes de gestión y su presencia local, que se contrataron para operar y gestionar los centros, bajo la supervisión de una Unidad de Gestión dependiente del Centro de Información Nacional.

La primera Estación de Conocimiento se estableció en octubre de 2000 en Sawafi, una ciudad remota del desierto, y un total de 75 más se establecieron por todo el reino en mayo de 2003, 29 de las cuales cuentan con conexión a la web. Los planes de futuro prevén la creación de un centro en cada municipio.

Desde su puesta en marcha la iniciativa ha formado a más de 47.000 personas, en 3.700 cursos, sobre conocimientos informáticos básicos y otros cursos avanzados sobre el uso de las TIC. Otras 27.000 personas han utilizado las Estaciones de forma eventual para el acceso a internet, fax, fotocopiadoras y servicios multimedia diversos.

El Comité Real, presidido por el Ministerio de Educación y con participación del Ministerio de Planificación, el programa de desarrollo e investigación Jordan's Badiya, el PNUD y UNESCO, se encarga junto con el Centro Nacional de Información de supervisar y evaluar la iniciativa.

Fuente: Yousef Nusseir, «Jordan. Knowledge Stations Initiative. A Nationwide Network», en Wadi D. Haddad (ed.), *Technologies for Education for All: Possibilities and Prospects in the Arab Region*. Academy for Educational Development, enero de 2005.

En ocasiones, el mayor obstáculo para la difusión de las TIC no es la tecnología en sí misma, sino la cultura que rodea el uso de la información, puesto que en muchos casos todavía no se cuenta con la predisposición necesaria para una cultura de información abierta que incluya intercambios directos entre ciudadanos, gobiernos y a nivel internacional.

VI.3. Potencialidades y retos del uso de las TIC en la educación

Entre las **potencialidades** de las TIC en el ámbito educativo de la región árabe cabe destacar las siguientes:

1. Ampliar las oportunidades educativas: potencialidad de las TIC para superar las barreras geográficas, sociales o culturales.
2. Aumentar la eficiencia: las TIC pueden eliminar la premisa que el tiempo de aprendizaje equivale al tiempo de permanencia en el aula. Para evitar aulas abarrotadas las escuelas pueden adoptar un sistema de turnos haciendo que el tiempo libre se convierta en tiempo de estudio bien sea en casa, en la biblioteca, en el trabajo o en cualquier otro entorno no convencional; también pueden hacer que las escuelas multigrado (unitarias) puedan ser instituciones viables permitiendo al profesor centrarse en determinados estudiantes mientras el resto utilizan los medios tecnológicos (tanto ordenadores como emisiones de televisión u otros); las TIC pueden ofrecer cursos que las escuelas rurales o urbanas pequeñas no pueden ofrecer por la dificultad de reclutar profesorado especializado.
3. Mejorar la calidad del aprendizaje: permite la presentación de materiales en medios diversos; motiva a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; aporta conceptos abstractos; mejora el pensamiento crítico y otros niveles superiores de habilidades y procesos cognitivos; permite que los estudiantes utilicen la formación adquirida para formular y solucionar problemas, y explicar el mundo que les rodea; proporciona acceso a fuentes de información en todo el mundo, ofrece medios rentables para llevar el mundo al aula; y suministra vía internet una plataforma para profesores y estudiantes desde la que comunicarse con colegas, intercambiar trabajo, desarrollar investigación y funcionar como si no existieran fronteras geográficas.
4. Enriquecer la calidad de la enseñanza: las TIC y los materiales multimedia debidamente desarrollados pueden mejorar la preparación inicial con materiales de formación, simulaciones, prácticas, intercambio de experiencias internacionales, etc.; posibilidad de reciclaje de por vida en el ámbito profesional con cursos a distancia, formación según demanda; y potencial de romper el aislamiento profesional que sufren muchos profesores.

El programa ICTDAR (Information and Communication Technology for Development in the Arab Region) La iniciativa del PNUD para las nuevas tecnologías

Entre los objetivos de ICTDAR destaca la atención que se presta a la capacitación y formación en nuevas tecnologías. Para tal fin, el programa ofrece diversas actividades para capacitar personal de forma ascendente, que incluye apoyo a las TIC en los planes curriculares escolares, apoyo al desarrollo de currículos centrales de relevancia regional, redes de escuelas nacionales, formación del profesorado y personal escolar, la ampliación de la formación en TIC en zonas remotas, la inclusión de género, etc. El programa pone especial énfasis en el aprendizaje a través del intercambio y la fertilización cruzada de experiencias en la región árabe y en otras regiones.

El Programa, siempre que sea posible, fomentará la formación de Consejos Nacionales de Tecnologías de la Información para asesorar sobre las estrategias para la extensión del uso de las TIC tanto en el ámbito nacional como regional.

El uso de la lengua árabe y su incorporación en las herramientas y contenidos tecnológicos es una parte importante de este programa. Así, más que apoyar la creación de contenido en árabe, el programa se centrará en la promoción de un entorno capacitador, que anime al mercado a colmar la falta de información en árabe presente en internet, que ahora se destina principalmente a las élites francófonas o anglófonas.

Fuente: www.ictdar.org.

A fin de poder explotar éstas y otras potencialidades, el requisito previo es ampliar el acceso a las TIC y, por tanto, dar prioridad a su uso en la educación, en la formación y en la sanidad pública, y eminentemente capacitar los recursos humanos necesarios en la materia. A tal fin, el informe sobre el desarrollo humano en la región árabe de 2002 apunta diversas **recomendaciones:**

- realizar un estudio completo del proceso de introducción de ordenadores en las escuelas árabes, a fin de identificar las áreas de éxito o fracaso;
- desarrollar en los planes nacionales las cuestiones relativas a la capacitación de personal especializado en formación como profesores de informática;

- enseñar a utilizar las TIC como una herramienta educativa, lo cual debería implicar una mezcla de principios educativos y metodológicos, desde las teorías sobre adquisición del conocimiento hasta los aspectos técnicos;
- desarrollar un *software* en árabe para la educación general, la formación de adultos y el reciclaje de capacidades profesionales;
- vincular los programas de formación de adultos a las necesidades reales del mercado laboral, y coordinarlos con la introducción de las TIC en el lugar de trabajo;
- aplicar el uso de internet a la formación de las mujeres, de modo que puedan participar en el proceso de desarrollo.
- incrementar en número los centros de apoyo técnico (la experiencia egipcia de crear un grupo de centros técnicos en algunas provincias, con la financiación del PNUD, ha demostrado ser útil en este sentido).

Es evidente que el mundo árabe necesita unirse a la revolución tecnológica de forma más decisiva. Las singulares características de los países árabes, según apuntan los expertos, requieren un modelo especial de desarrollo, que cuente con un compromiso decisivo para compartir los recursos en información tanto a nivel nacional como regional, y que atañe particularmente a las cuestiones lingüísticas (adaptación de la lengua árabe a las nuevas tecnologías, la arabización de *software* y sistemas informáticos, etc.).

A nivel nacional, es fundamental popularizar las TIC como herramienta para adquirir conocimiento mediante:

- el impulso de la alfabetización, sobre todo entre mujeres;
- la disminución de las barreras monopolísticas de los proveedores de internet y desarrolladores de telecomunicaciones;
- la rebaja de otros costes que afecten al acceso a internet;
- la superación de las restricciones en el acceso a las TIC por género, capacidad económica, situación geográfica o condición social;
- el fomento del uso de las TIC como herramienta para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

A nivel regional, se requiere una clara política de información panárabe:

- adoptar un enfoque suprasectorial, es decir, políticas que respondan a la integración creciente de la información, medios y sectores de telecomunicaciones;
- adoptar un enfoque cultural a la industria de la información a la vez que reconocer la computerización de la lengua árabe como trampolín básico para el desarrollo y aplicaciones de las TIC en árabe;

- enfatizar la integración informativa árabe, el principio de compartir recursos y datos;
- dar prioridad al uso de TIC en la educación, formación, salud pública y construir infraestructura para la industria cultural árabe;
- desarrollar planes de acciones regionales para el desarrollo de las TIC, con apoyo del sector privado de donantes y del gobierno, al más alto nivel y de forma visible.

VII. ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN FORMAL Y EDUCACIÓN NO FORMAL

Educación formal es aquella que se desarrolla en las instituciones educativas reconocidas oficialmente para impartir el currículo regulado por la Administración educativa que da acceso a titulaciones oficiales. La *educación no formal* es aquella que se recoge en programas no conducentes a una titulación oficial, que generalmente se imparten en instituciones de titularidad privada (asociaciones, ONGD, fundaciones, etc.) financiadas con recursos de la cooperación, las subvenciones públicas, los mecenazgos privados, las cuotas de sus socios, entre otras fuentes. Pero también se imparte educación no formal desde instituciones públicas, como es el caso de las actividades extraescolares y la formación de padres y madres que se realiza en las escuelas, o los programas formativos y culturales que ofrecen algunos ayuntamientos.

Ambas modalidades educativas son imprescindibles para configurar una «sociedad educadora», para canalizar las distintas iniciativas sociales en el ámbito de la educación y para garantizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Aún no se ha explotado suficientemente el enorme potencial que tendría la complementariedad de sus acciones en la educación básica, pese a que a lo largo y ancho del mundo encontramos experiencias innovadoras y eficaces de este tipo.

De forma general, la educación formal se considera la principal vía para lograr los objetivos de EPT en la mayoría de países. Sin embargo, si proporcionar una educación primaria de calidad para todos es crucial, la magnitud de los retos educativos implica que se debe reconocer la importancia de contar con otros sistemas de aprendizaje que puedan ofrecer oportunidades para los niños no escolarizados, jóvenes y adultos que difícilmente podrán acceder al sistema formal.

A pesar de este reconocimiento, estos otros sistemas de educación, sean no formales o informales, se suelen considerar bien como actividades educativas de refuerzo

bien actividades de segunda categoría cuyo valor puede resultar cuestionable. Esta opinión sigue prevaleciendo en muchos ámbitos, aún cuando la Declaración de Jomtien ya apeló a una visión amplia de la Educación Básica que superara los sistemas educativos convencionales, a fin de extender los medios y el alcance de la educación básica y mejorar el entorno educativo.

Asimismo, la Declaración de Jomtien también apuntaba a que el núcleo de la educación básica debería ser la adquisición de conocimiento efectivo y los resultados educativos, y no centrarse tanto en la matriculación, retención en programas organizados y requisitos de certificación. Siguiendo esta concepción, la UNESCO apoya de forma contundente la idea de que la educación y las necesidades de aprendizaje no deberían limitarse a la escolarización formal, sino que deberían producirse en el seno de la comunidad mediante sistemas como la educación no formal e informal y la transmisión de conocimiento y valores tradicionales. En este sentido, debería desarrollarse un entorno educativo que facilite los enlaces y las sinergias entre diversos sistemas de aprendizaje.

En el caso de los países en desarrollo, la educación no formal constituye una muy buena oportunidad para acceder a los segmentos de población a los que no alcanza el sistema educativo formal. La educación no formal puede desarrollarse tanto dentro como fuera de las instituciones y centros educativos, y puede destinarse a personas de todas las edades. Dependiendo del contexto nacional en el que se aplica, puede cubrir parte del programa educativo, impartir alfabetización de adultos, educación básica para niños no escolarizados, competencias para la vida diaria, competencias laborales y cultura general. Los programas de educación no formal no siguen necesariamente el «escalonamiento» del sistema educativo, pueden tener duraciones diversas y otorgar certificaciones del nivel adquirido o no.

Una de las ventajas que ofrece la educación no formal es la posibilidad de educar y de formar de manera orientada al mercado, muy necesaria para los jóvenes y adultos desempleados, así como para las personas con necesidades especiales. En este sentido, la educación no formal es un sistema alternativo que puede resultar muy eficaz cuando se trata de ofrecer una educación continua o *a lo largo de la vida*, un elemento indispensable para el desarrollo humano. Así, la Oficina Regional para la Educación en los Estados Árabes de la UNESCO ha llevado a cabo diversos proyectos y actividades en la región para promover los conceptos y principios de la educación continua, además de diversos seminarios regionales para hacer aflorar nuevas ideas y experiencias sobre las modalidades educativas alternativas que se generan en la región y de dos proyectos regionales centrados en la educación continua para jóvenes necesitados y comunidades locales pobres.

Uno de los fenómenos más notables del nuevo paradigma educativo es la multiplicación de los centros potenciales de aprendizaje y formación. Si la educación se convierte en un proceso continuo que no se limita a un lugar y tiempo determinados, es importante valorar el ámbito de aprendizaje informal, cuyo potencial se ve hoy reforzado por la posibilidad de acceso que ofrecen las nuevas tecnologías. Si nos centramos exclusivamente en el trabajo de las instituciones educativas tradicionales (paradigma centrado en la enseñanza) y tenemos cada vez más en cuenta las modalidades de aprendizaje de los individuos y las comunidades (paradigma centrado en el aprendizaje), presenciaremos una multiplicación de los centros e instituciones que reivindican una legitimidad para transmitir el conocimiento.

Por eso, uno de los aspectos importantes de la educación a lo largo de toda la vida es la necesidad de que el aprendizaje permanente sea reconocido como tal en la sociedad. Las políticas en materia de educación a lo largo de toda la vida tienen que ser capaces de integrar esos múltiples centros y formas de aprendizaje, así como la autoformación. Las prioridades de estas políticas son los sistemas de «validación de las adquisiciones de la experiencia». Lo que está en juego aquí es la desacralización del título académico como certificado de un itinerario escolar y pasaporte de por vida para la actividad profesional, así como la previsible aparición de nuevas modalidades de reconocimiento de los itinerarios de formación y adquisición de competencias. Esta evolución no siempre es fácil, sobre todo en los países donde el título académico o el éxito en determinados concursos poseen un alto valor de sanción social. En los países en desarrollo, esta cuestión es también crucial porque la debilidad de los sistemas educativos y de las infraestructuras de acopio y divulgación de los conocimientos hace que el sector de la educación no formal sea fundamental.

Ante la acusada tendencia que se observa en muchos países a una reducción considerable de las inversiones públicas, se desarrollarán probablemente soluciones alternativas de financiación y cofinanciación. Si bien es cierto que la oferta privada ha aumentado ya considerablemente y se ha diversificado, la exigencia de la formación «para todos» requiere que el acceso a esa oferta no dependa exclusivamente de los recursos financieros de las personas. Por consiguiente, las políticas públicas tendrán por objeto evitar que numerosos individuos y grupos se vean *de facto* excluidos de la educación para todos a lo largo de toda la vida²⁵.

De la información disponible se desprende que la educación no formal en la región se ha orientado básicamente a la educación de adultos, especialmente dedicada a la alfabetización. Sin embargo, los estudios recientes apuntan a que en la sociedad glo-

²⁵ *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO, 2005.

bal actual, la educación no formal debe ser una parte inseparable del proceso educativo, debido al hecho de que el sistema educativo formal es incapaz de impartir toda la escolarización, capacidades y aptitudes que necesitan los jóvenes actuales para su logro personal. En consecuencia, la educación no formal debe ser en la esfera educativa una disciplina por sí misma, paralela al sistema de educación clásico que incluye los centros de enseñanza y debe preparar para el mundo laboral del futuro.

Así, pues, una buena articulación entre el sistema educativo formal y las diversas oportunidades de educación no formal pueden ampliar las posibilidades de lograr una educación de calidad para todos. Este sistema debe ser suficientemente flexible para que logre combatir eficientemente todas las formas de analfabetismo, y a la vez proporcione a los jóvenes la posibilidad de continuar su aprendizaje a pesar de haber abandonado el sistema de educación formal ofreciéndoles la oportunidad de ampliar sus conocimientos, desarrollar nuevas habilidades y agudizar nuevas aptitudes, como en el caso de las nuevas tecnologías, que requiere un mercado laboral competitivo y en cambio constante.

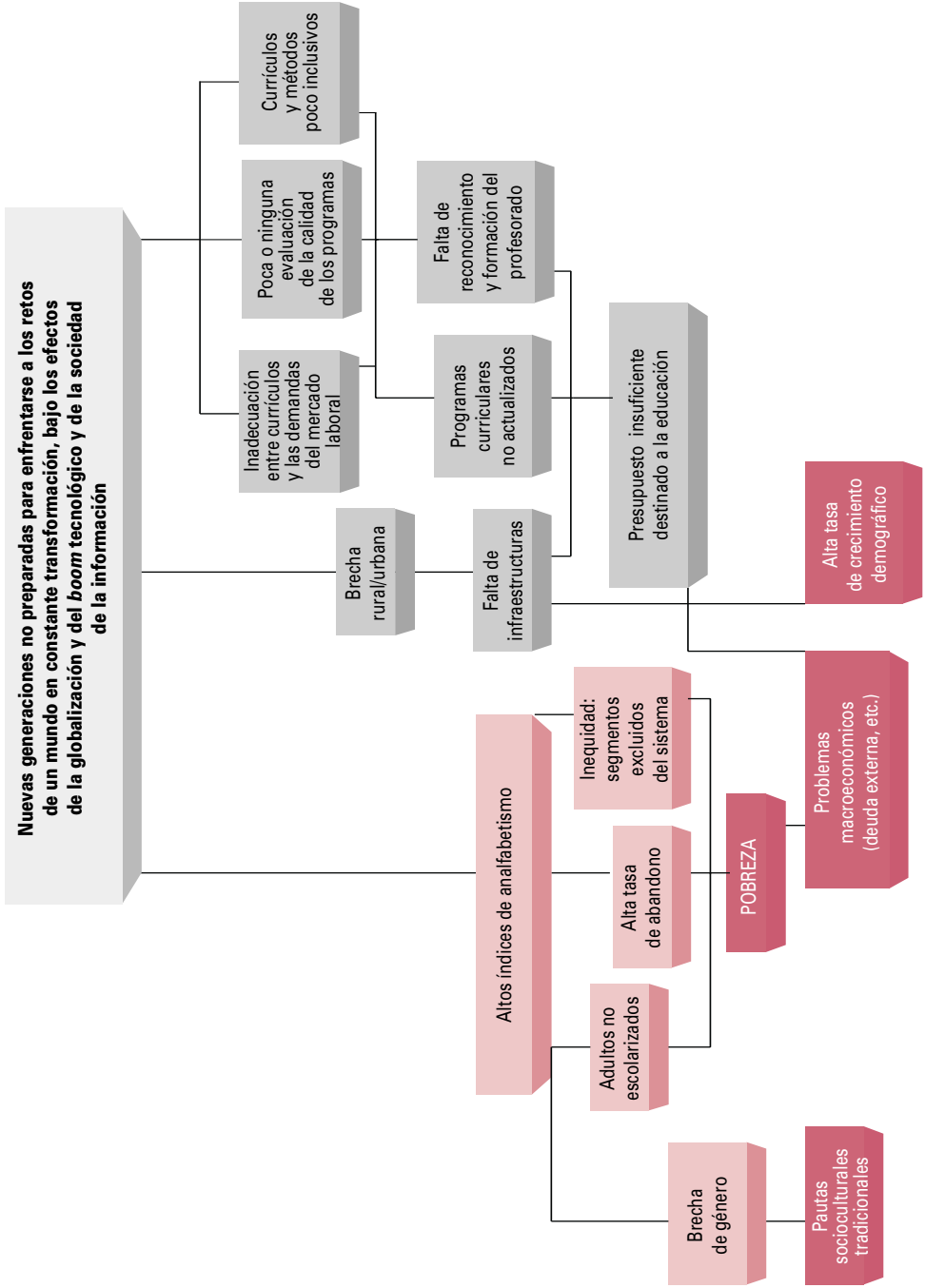
A tal efecto, se apuntan algunas recomendaciones para mejorar el alcance y la eficiencia de la educación no formal y su complementariedad con el sistema educativo formal:

1. Promover el concepto de entornos de aprendizaje diversos y de las «sociedades educadoras».
2. Proporcionar modalidades de aprendizaje alternativas para responder a necesidades particulares y colectivas de jóvenes y niños marginados o necesitados.
3. Capacitar a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para impartir alfabetización de adultos, competencias necesarias en la vida cotidiana, y competencias orientadas al mercado laboral, especialmente destinadas a los segmentos de población más desfavorecidos.
4. Identificar los centros en la región que trabajan en el ámbito de la educación de adultos y la educación formal, a fin de poder crear una red que genere información disponible para los gobiernos y administraciones competentes que ayude a tomar decisiones en materia de políticas educativas contando con una información fiable y detallada.
5. Desarrollar los currículos educativos para la educación no formal.
6. Supervisar y evaluar los resultados mediante sistemas de pilotaje del currículo en los países árabes.
7. Desarrollar indicadores comunes para supervisar y evaluar la calidad de la educación no formal en la región árabe (alfabetización, postalfabetización, y otros programas de enseñanza de adultos).

8. Tener en cuenta otros aspectos que escapan al entorno educativo y que influyen de forma decisiva en sus resultados, como la persistencia de conflictos (como en el caso de la Población Saharaui o de los Territorios Palestinos) o las situaciones de recesión económica.
9. Otorgar especial importancia al desarrollo de la participación y la inclusión democrática. Por ello, es necesario reforzar el papel de las ONG en todos los aspectos de la educación no formal y muy especialmente en la educación de adultos.
10. Diversificar los niveles, objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones en la educación no formal de adultos.
11. Incluir contenidos diversos en la educación no formal, aparte de las clases de equivalencia y alfabetización, como formación en informática y tecnología, educación sanitaria y medioambiental, ciencias básicas, competencias necesarias para la vida cotidiana y educación familiar.
12. Articular los canales de educación formal y no formal para superar la crisis lingüística del árabe, cuyas dificultades gramaticales, terminológicas o de informatización obstruyen las posibilidades de adquirir las competencias lingüísticas en el idioma árabe.

En este sentido, la creación de sinergias entre las diversas instituciones, las ONGD y la sociedad civil, así como la transferencia de información y experiencias positivas en materia de educación no formal entre países de la región revertirá en la mejora de la calidad de la educación tanto a nivel nacional como regional.

CUADRO RESUMEN: PRINCIPALES PROBLEMAS DEL ACCESO Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL MEDITERRÁNEO SUR



CONCLUSIONES. UNA PROPUESTA A PRIORIZAR

La cooperación en materia de educación con el Mediterráneo Sur es una apuesta segura en favor del desarrollo humano en la región. No sólo porque como en cualquier otra región del mundo la educación constituye un factor esencial para el progreso social, sino porque el Mediterráneo cuenta con una gran variedad de instrumentos e iniciativas, incluidas en el primer capítulo del presente informe, que pueden ser enormemente útiles para la cooperación española. De este modo, la acción de la cooperación española en educación se enmarcaría en los proyectos y compromisos internacionales, pero tendría un buen anclaje y sustento en las plataformas regionales existentes. Los foros regionales de Educación para Todos, las organizaciones educativas y culturales árabes y musulmanas, además de las organizaciones no gubernamentales dedicadas a temas educativos, cuentan ya con una dilatada experiencia en la colaboración con instituciones multilaterales y donantes internacionales.

Esta situación constituye una primera y fundamental ventaja para cualquier estrategia de cooperación que se pueda plantear. En este contexto, uno de los marcos que resultan más atractivos y que han ido reforzando progresivamente la atención prestada a las cuestiones culturales y educativas es la Asociación Euromediterránea. Dentro de las estrategias de desarrollo social impulsadas por la UE se prevén medidas específicas para fomentar la educación, aspirando a aportar a las acciones emprendidas en este ámbito unos efectos multiplicadores a través de la población y a todos los niveles educativos. Así, la educación y su función en la lucha contra la pobreza y en el fortalecimiento del papel de la mujer es un eje central para la UE, que se enmarca en las iniciativas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Educación para Todos. En el plano euromediterráneo, la adopción durante la Cumbre de Barcelona de noviembre de 2005 del Plan de Acción de cinco años, implica un compromiso real en el reconocimiento y fomento del papel crucial de la educación para el desarrollo económico, social y político de la región. La educación se erige, entonces, como prioridad para la UE tanto en sus políticas de desarrollo como en el marco del Partenariado y de la Política Europea de Vecindad.

Tal como coinciden la mayoría de balances realizados de los diez años transcurridos desde la Declaración de Barcelona, a pesar de los avances logrados, los resultados en materia cultural no han sido los esperados. Por ello, es fundamental contemplar la dimensión de diálogo y entendimiento entre las diferentes culturas y civilizaciones de la región en la cooperación en materia educativa. Iniciativas como las ya emprendidas de fomento de la movilidad, intercambio entre jóvenes o desarrollo de materiales de pedagogía intercultural son altamente recomendables en este sentido. No se trata, pues, de incidir en la educación para moldear unas sociedades a imagen y semejanza de las sociedades del Norte —esto conduciría a un rechazo contundente de la imposición de un modelo cultural ajeno al propio—, sino de diseñar e implantar

unos modelos educativos coherentes con el sustrato cultural y tradicional ya existente en los propios países, así como en consonancia con las demandas y exigencias de un mundo en permanente transformación, sometido a los efectos de la globalización.

El programa de trabajo de la Fundación Anna Lindh, la primera institución creada en el marco del partenariado, incluye fórmulas interesantes. Una de ellas es la cooperación en el ámbito educativo mediante proyectos 2 + 2, es decir, proyectos en que al menos dos escuelas de alguno de los 25 países de la UE y dos escuelas de los 10 países socios Euromed lleven a cabo conjuntamente proyectos de formación del profesorado, de desarrollo de contenidos educativos centrados en la diversidad cultural, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo sostenible. Esta fórmula puede aplicarse como pauta para desarrollar otros objetivos educativos, que pueden contribuir a mejorar déficits en infraestructuras, en formación del personal docente y administrativo escolar, en optimizar la gestión de recursos y la elaboración de nuevos materiales y currículos educativos, o la implantación del uso de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Invertir en un conocimiento mutuo que promueva además la optimización de los recursos educativos —como la formación de formadores— es una apuesta de futuro. Las posibilidades son enormes y el potencial de complementariedad con la cooperación española para incidir muy directa y estratégicamente sobre las poblaciones que más lo necesitan (a efectos, por ejemplo, de reducir las brechas geográficas, regionales o entre el entorno rural y el urbano que existen dentro de los mismos países) es una ventaja a tener en cuenta.

En cualquier caso, la cooperación española, bien sea en el marco del partenariado euromediterráneo y aprovechando los canales ya existentes, bien sea a través de la cooperación con otras plataformas regionales a nivel árabe o islámico, puede encontrar un mecanismo de trabajo interesante y ya experimentado en el sector. Por otra parte, y de forma esencial, además, cabe tener en mente la existencia en muchos de los países —objeto de este estudio—, de una incipiente sociedad civil, que cuenta ya con organizaciones no gubernamentales bien consolidadas y que presentan resultados interesantes tras años de experiencia sobre el terreno. La solvencia que demuestran muchas de estas organizaciones, asociaciones y entidades de tipo comunitario en ámbitos, como por ejemplo, la alfabetización de adultos o la educación preescolar es innegable. Ellas constituyen un buen foco de interés para los actores de la cooperación española, un mecanismo de colaboración que promueve a su vez un incremento y refuerzo de las relaciones entre actores de la sociedad civil, al Norte y al Sur. En definitiva, pues, se trata de establecer un verdadero partenariado para poder colmar las necesidades educativas de los países de la región.

Profundizando en el fortalecimiento de estas relaciones no podemos olvidar las posibilidades de intervención del codesarrollo, tanto en su vertiente de cooperación en los países de origen como en su vertiente de integración en los países de acogida. Así, los programas de ayuda a la sociedad civil inmigrada para su inversión en proyectos de desarrollo educativo en el Sur son una herramienta efectiva a explorar por parte de la cooperación española. La articulación entre políticas migratorias y políticas de desarrollo a través de la educación, fomentando el codesarrollo, puede aportar unos beneficios mutuos a medio y largo plazo indiscutibles, empezando por la disminución de las expectativas de emigración de los escolares, pasando por la mejor capacitación de los recursos humanos, para ofrecer mejores perspectivas ocupacionales y de futuro para los jóvenes.

Cabe constatar la multiplicidad de canales existentes para la cooperación entre España y el Mediterráneo Sur, aunque no constituyen la única ventaja comparativa. Los países árabes no son ajenos, en absoluto, a la importancia que cabe otorgar a la enseñanza y el aprendizaje, y su situación en cuanto a nivel de desarrollo se refiere —exceptuando casos como Mauritania y Población Saharaui—, permite albergar grandes esperanzas para el futuro. A pesar de los factores de riesgo existentes —conflictos armados, crisis humanitarias, cuestiones de gobernanza, problemas de seguridad, de malestar social o de engranaje internacional—, es necesario reconocer que el sustrato cultural y tradicional de estas sociedades ya otorga una importancia central a la educación y al cuidado de los niños. El Islam, como hemos visto en este estudio, promueve desde los inicios el cultivo de las mentes y del saber. Aunque tal como se ha constatado en las páginas precedentes la enseñanza tradicional adolece de problemas fundamentales en cuanto a contenido, currículo, formación del profesorado, etc., el aprovechamiento de este sustrato, especialmente en la educación no formal y en educación inicial, aporta unas ventajas comparativas por contar ya con un nivel de concienciación y unas estructuras educativas asentadas. Este sustrato que contribuye a perpetuar, por ejemplo, las brechas en la dimensión de género, puede sin embargo valorarse y aprovecharse positivamente en otras dimensiones, como por ejemplo en la lucha contra la exclusión por motivos socioeconómicos de ciertos segmentos de la población.

Por otra parte, no hay que olvidar el elevado grado de compromiso de los gobiernos de la región con la educación. Hablamos de forma general de países que ya iniciaron sus procesos de universalización de la educación hace décadas, de gobiernos que se han adherido a las iniciativas en esta materia y que, a pesar de las situaciones de fragilidad económica, han insistido en sus esfuerzos por promover la Educación para Todos. Y además, en muchos de los casos, no se trata sólo de una concienciación enfocada a la universalización de la educación primaria, sino que se contemplan aspec-

tos de primer orden más allá de objetivos básicos, como puede ser la necesidad de una adecuación del currículo o los aspectos de calidad relacionados con las nuevas tecnologías.

Así, pues, la cooperación cuenta con el potencial de poder superar los obstáculos que alejan a nuestros vecinos del Sur del cumplimiento efectivo de los compromisos internacionales en materia de educación. De modo que estos países puedan dar el salto en los objetivos de la EPT entre el «es posible» o «es probable» en la mayoría de casos al «lo hemos conseguido», y evitar así quedarse en el «casi lo logramos». No exentos de las crisis que atraviesa la educación en el mundo, también en los países desarrollados (nuevos retos formativos para la sociedad del conocimiento, por ejemplo), la mayoría de situaciones que presenta el Mediterráneo Sur son reversibles a medio y largo plazo. No se trata aquí de minimizar los retos, sino de valorar las potencialidades y los canales a través de los cuales se puede trabajar.

La posibilidad de encontrar marcos de colaboración efectivos, de promover un diálogo y una complementariedad entre los diversos actores del ámbito educativo —no sólo los profesionales y los responsables del diseño de políticas educativas, sino también la posibilidad de implicar y comprometer en las iniciativas de mejora educativa a los líderes sociales— y de contar así con la complicidad del entorno comunitario, es un bagaje fundamental que permite una mayor efectividad a la hora de identificar los retos, enfocar las acciones a ámbitos determinados y, en definitiva, de pactar y consensuar entre países donantes y países receptores las necesidades y prioridades existentes. Así, carencias en cuanto a infraestructuras educativas, por ejemplo, que inciden de forma directa en las desigualdades por motivos geográficos, pueden abordarse mediante la petición directa del país receptor. Asimismo, las estructuras de educación no formal presentan grandes posibilidades de colaboración tanto a nivel de la cooperación española centralizada como descentralizada. En definitiva, la existencia de posibles contrapartes locales comprometidas y coordinadas permite identificar las necesidades de primer orden sobre el terreno.

Además de emprender actividades de cooperación a través de estos canales, existen otros métodos directos de incidir de forma contundente en la financiación de la educación. Así, los países del Mediterráneo Sur podrían ser también susceptibles de experiencias de canje de deuda por educación, replicando el modelo que se ha seguido con otras regiones del mundo prioritarias para la cooperación española. La deuda que países del Mediterráneo Sur han contraído con España puede ser susceptible de convertirse en una financiación adicional a la educación que bien podría permitir afrontar algunos de los retos que más directamente están vinculados con problemas de financiación, como la cuestión de la falta de infraestructuras, de mejora del esta-

tus laboral del personal docente, entre otros, aunque evidentemente un insumo mayor de recursos destinados al ámbito educativo, bien gestionados, abren vías de mejora en todos los sentidos.

Finalmente, cabe explorar también los nuevos instrumentos mucho más directos para inyectar recursos a la educación, que incluyen por ejemplo la aportación directa de fondos al presupuesto general del Estado del país receptor para las partidas de educación. Con la provisión de garantías suficientes a concretar para la buena gestión y distribución de estos recursos, ésta es una de las apuestas más decididas y contundentes, que obviamente debe partir de un principio básico de confianza y de concertación.

RECOMENDACIONES SOBRE PRIORIDADES

De los informes consultados sobre educación en la región se desprende que la ayuda se ha centrado hasta el momento en reformar y desarrollar la educación básica, especialmente en aumentar los índices de escolarización. Sin embargo, los bajos índices de alfabetización en algunos países de la región son indicativos de los problemas de acceso y matriculación en la escolarización básica en el pasado, con lo que las mejoras logradas en los últimos años prevén augurar una mejora sustancial en cuanto a alfabetización en el futuro. Esta expectativa a largo plazo no puede sustituir la necesaria cooperación en este ámbito, puesto que de ello depende en gran medida la capacitación de recursos humanos y el apoderamiento de sectores de la población que, debido a la réplica de pautas negativas anteriores, pueden seguir quedando excluidos del proceso educativo y perpetuar el círculo analfabetismo + pobreza.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta las disparidades entre un país y otro y la complejidad de efectuar agrupaciones o generalizaciones que omitirían diferencias claves entre ellos. Aún así, se podría distinguir una brecha fundamental entre Magreb/ Mashreq, con algunas excepciones en cada grupo. Salvo para el caso de Túnez, que quizás es el que se asemeja más a sus vecinos del Oriente Próximo, los países magrebíes presentan mayores desafíos en la adquisición de competencias básicas, en universalización de la educación primaria y en alfabetización, así como mayor polarización entre géneros y entre entorno rural y urbano en todas las etapas educativas. El Mashreq, por su parte, presenta mejores indicadores y resultados en educación primaria y alfabetización (siendo el caso de Egipto el que quizás se desmarca más de esta tendencia), y los desafíos se reflejan más en la educación secundaria y en cuestiones relacionadas con la calidad educativa. El Mediterráneo Sur presentaría

pues un desarrollo educativo de varias velocidades que requiere medidas adecuadas a cada situación particular y que apela a la intervención por parte de la cooperación en los países prioritarios en que la dimensión de los retos es mucho más profunda y urgente (los casos, por ejemplo, de Marruecos y Mauritania).

Asimismo, los factores de riesgo que afectan directamente a las poblaciones que viven en situaciones de conflicto es también una prioridad a tener en mente a la hora de diseñar las políticas de cooperación. Tanto en el caso de la Población Saharaui como de la población de los Territorios Palestinos y población palestina refugiada en países vecinos, el peligro de retrocesos por crisis humanitarias y de seguridad, arroja dudas sobre la sostenibilidad de los logros educativos y las posibilidades de progreso. Así, en estos casos las intervenciones tienen que tener una dimensión de urgencia pero también una perspectiva a largo plazo que pueda generar un efecto transformador de la sociedad, afectada por la violencia y la precariedad de las condiciones de vida.

En cuanto a los desafíos por las desigualdades por motivos de género, de pobreza o de medio urbano-rural, éstos requieren un tratamiento integral y unas medidas específicas, puesto que suelen ser brechas que se repiten en otros ámbitos del desarrollo y que deben afrontarse en una perspectiva social amplia y coordinada. Los retos en cuanto a la calidad proceden de las deficiencias en infraestructuras, en formación del profesorado, en modernización y adecuación del currículo educativo, y sobre todo en la capacidad de los sistemas educativos de retener a los estudiantes en los ciclos de educación secundaria. El rendimiento que se extrae de la educación, es decir, su papel como agente de cambio y de promoción social (en relación con los sectores vinculados a la creación de empleo) es fundamental para lograr una mayor permanencia en el sistema educativo y unos mejores resultados en la adquisición de competencias necesarias para el mercado laboral.

Otros aspectos relativos a la calidad de la educación en la región a señalar son: la adecuación del currículo educativo a las necesidades de la sociedad del siglo XXI; la reforma de los currículos y su equiparación a los estándares de calidad y excelencia internacionales; las sinergias entre educación y sistema socioeconómico; la inclusión de materias hasta el momento omitidas o poco desarrolladas en los currículos educativos; la sistematización de los criterios de evaluación de las competencias; la flexibilización y adecuación del currículo de modo que tenga en cuenta la diversidad y las necesidades especiales; el desarrollo de materiales y metodologías pedagógicas que combinen el sustrato cultural con las nuevas realidades y con el fomento necesario de la creatividad y de la innovación; el fomento del estudio en el ámbito lingüístico; la revalorización en todos los sentidos de la profesión docente; la mejora de

su capacitación; la explotación de las potencialidades de las nuevas tecnologías y su aplicación en el sector educativo; la articulación entre educación formal; y no formal y la potenciación de las estructuras existentes en educación no formal.

Para concretar algunas de las prioridades a las que debería dirigirse la cooperación en educación, y a modo de conclusión, se pueden señalar algunos de los aspectos que presentan mayores retos:

- la plena inclusión educativa, tanto desde la perspectiva de asegurar el acceso y permanencia de segmentos tradicionalmente excluidos y más vulnerables —como es el caso de población femenina, poblaciones geográficamente apartadas, y depauperadas—, así como de proporcionar una cobertura universal en educación básica; la educación básica de adultos, uno de los problemas más graves que adolece la región, y la inserción de los primeros estadios de la enseñanza en el sistema educativo formal. Todo ello, evidentemente, con el objetivo de aumentar al mismo tiempo la calidad de la enseñanza proporcionada. De este modo, deberán atenderse a criterios de diversidad de necesidades educativas y de la necesaria flexibilidad, tanto de los sistemas como de los programas aplicados;
- priorizar las etapas educativas que de forma general adolecen de mayores problemas de acceso: educación inicial y educación secundaria;
- privilegiar a los países que presentan mayores problemas de acceso y retención y mayores dificultades para lograr las metas básicas, como es el caso de los países del Magreb, y muy particularmente de Marruecos y Mauritania;
- priorizar la atención a las poblaciones en situación de conflicto, como la Población Saharaui o la Población Palestina;
- aplicar medidas transversales que de forma integral sirvan para avanzar en varios objetivos simultáneamente (acceso y calidad) y los enfoques transversales que permitan dotar a dichas medidas de efectos multiplicadores (promoción de la cooperación y coordinación interregional, la transmisión de buenas prácticas y experiencias positivas...);
- establecer mecanismos de consulta y de consenso con los países receptores a fin de objetivar las estrategias de la cooperación;
- reforzar el anclaje de las políticas españolas de cooperación al desarrollo en los marcos de cooperación regional como el euromediterráneo;
- fomentar el desarrollo y la mejora de las estructuras existentes de educación no formal y su correcta articulación con los sistemas de educación formal;
- aprovechar los factores tradicionales de concienciación e importancia otorgada a la educación en beneficio de la creación de comunidades de aprendizaje y entornos favorecedores proclives a fomentar la mejora de la calidad educativa;

PRINCIPALES RETOS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN POR PAÍSES Y ETAPAS EDUCATIVAS

	EDUCACIÓN INICIAL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA	ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS
Argelia	++		+	
Egipto	++	+		+
Jordania	+			
Líbano		+		
Marruecos		+	++	++
Mauritania	++	++	++	++
Siria	++		++	
Territorios Palestinos	+	+		
Túnez	+		+	

++ Indica mayores retos y dificultades del país en ese ámbito; + indica una situación intermedia; la ausencia de símbolo indica que el país presenta mejores resultados en relación con el resto de países de la región objeto de este estudio.

Fuente: Elaboración propia.

- promover la eficiente gestión de recursos para la educación y, muy especialmente, contribuir a la formación de formadores conforme a los requisitos de la sociedad actual;
- promover la elaboración de currículos adecuados y pertinentes a las demandas del mercado laboral y de la sociedad de la información;
- explotar las potencialidades de las tecnologías de la información para su uso en el entorno educativo y su uso como mecanismo de cooperación fomentando el intercambio y el conocimiento mutuo;
- incrementar las intervenciones que abunden en la dimensión de diálogo entre culturas así como en el ámbito del codesarrollo;
- elaborar los estudios, análisis y recolección de datos que permitan profundizar más en el estudio de los retos educativos en los países del Mediterráneo Sur.

En definitiva, pues, el objetivo consiste en realizar intervenciones que puedan reportar efectos a largo plazo, que produzcan dinámicas sostenibles y que fomenten un efecto multiplicador, tanto en el seno de cada país como entre los países concernidos. Las posibilidades de coordinación y articulación de la cooperación con plataformas y entidades locales, así como las medidas e instrumentos mencionados al inicio del presente capítulo son opciones que permiten distintos niveles de compromiso e implicación. Una buena coordinación y orientación de estas medidas es un

**PRINCIPALES RETOS EN CUANTO A DISPARIDADES DE GÉNERO EN LA MATRICULACIÓN
POR PAÍSES Y POR ETAPAS EDUCATIVAS**

	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA	ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS
Argelia	+		+
Egipto	+	+	++
Jordania			
Líbano			
Marruecos	++	++	++
Mauritania	+	++	++
Siria	+	+	
Territorios Palestinos			
Túnez			

++ Indica mayores retos y dificultades del país en ese ámbito; + indica una situación intermedia; la ausencia de símbolo indica que el país presenta mejores resultados en relación con el resto de países de la región objeto de este estudio.

Fuente: Elaboración propia.

objetivo principal, puesto que del desarrollo en el Mediterráneo Sur depende en gran medida el devenir de cuestiones fundamentales que afectan conjuntamente a las sociedades del Norte y del Sur, como el diálogo entre culturas, la lucha contra la pobreza o las causas estructurales que conducen a la emigración. La ayuda al desarrollo es un compromiso no sólo en beneficio del otro sino, a fin de cuentas, en beneficio propio.

BIBLIOGRAFÍA

1. DOCUMENTOS DE REFERENCIA INTERNACIONAL

Documentos de referencia «Educación para Todos» (UNESCO)

UNESCO (1990): *World Declaration on Education for All*. Jomtien, Tailandia.

—(1990): *Framework for Action: Meeting Basic Learning Needs. Guidelines for Implementing the World Declaration on Education for All*. Jomtien, Tailandia.

—(2000): *Marco de Acción de Dakar*. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación. Con los seis Marcos de Acción Regionales. Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000.

—(2000): *Education for All in the Arab States: Renewing the Commitment. The Arab Basic Learning Needs in the Arab States in the years 2000-2010*. Adoptado por la Regional Conference on Education for All for the Arab States. El Cairo. Egipto, 24-27 de enero de 2000.

Informes de referencia internacional sobre educación

BIRDSALL, Nancy (coord.); LEVINE, Ruth e IBRAHIM, Amina (coord.) (2005): *Towards Universal Primary Education: Investments, Incentives, and Institutions*. Achieving the Millennium Development Goals. Task Force on Education and Gender Equality. UN Millennium Project 2005. Londres.

MULFORD, Bill (2002): *International Conference on the Reform of Secondary Education. Secondary Education for a Better Future. Trends, Challenges and Priorities*. Secondary Education Reform Document. Ministry of Education. Sultanate of Oman. UNESCO. 22-24 de diciembre de 2002. Muscat.

OCDE (2005): *Education at a Glance*. OECD Indicators 2005. Executive Summary. OECD Publishing, París.

UNESCO (2004): *EFA Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative*. UNESCO, París.

—(2005): *Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life*. UNESCO, París.

—(2005): *United Nations Literacy Decade: Progress Report 2004-2005*. UNESCO, París.

—(2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, París.

—(2005): *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra, 8-11 de septiembre de 2004. UNESCO: Oficina Internacional de Educación – OIE. Ginebra.

UNESCO-UIS y OCDE (2005): *Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators. 2005 Edition*. UNESCO Institute for Statistics. Organisation for Economic Co-Operation and Development. World Education Indicators Programme. París.

UNESCO-UIS y UNICEF (2005): *Children Out of School. Measuring Exclusion from Primary Education*. UNESCO Institute for Statistics. Montreal.

UNICEF (2005): *Levels, Trends and Determinants of Primary School Participation and Gender Disparity*. UNICEF, Nueva York.

—(2005): *Progreso para la Infancia. Un balance sobre la enseñanza primaria y la paridad entre los géneros*, número 2. UNICEF, Nueva York.

WILS, Annababette; CARROL, Bidemi y BARROW, Karima (2005): *Educating the World's Children. Patterns of Growth and Inequality*. Education Policy and Data Center. US Agency for International Development and the Academy for Educational Development, Washington DC.

Informes de referencia internacional sobre desarrollo

BANCO MUNDIAL [THE WORLD BANK] (2005): *World Development Report 2006. Equity and Development*. The World Bank, Washington DC.

—(2005): *Global Monitoring Report 2005. Millennium Development Goals: From Consensus to Momentum*. The World Bank.

PNUD (2005): *Informe sobre Desarrollo Humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada. Ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*. Publicado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Ediciones Mundi-Prensa 2005 (versión en español). Nueva York.

—(2005): *A Time for Bold Ambition. Together We Can Cut Poverty in Half*. Annual Report 2005. PNUD. Nueva York.

PROYECTO DEL MILENIO DE LAS NACIONES UNIDAS (2005): *Invirtiendo en el desarrollo. Un plan práctico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Panorama. PNUD, Nueva York.

SOCIAL WATCH/CONTROL CIUDADANO (2005): *Social Watch Informe 2005. Rugidos y murmullos*. Social Watch / Contyrol Ciudadano. Instituto del Tercer Mundo. Uruguay.

UNICEF (2005): *Estado Mundial de la Infancia 2006. Excluidos e Invisibles*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Nueva York.

2. DOCUMENTOS E INFORMES SOBRE MUNDO ÁRABE

Bibliografía sobre educación en el mundo árabe

AKKARI, Abdeljalil (2004): *Education in the Middle East and North Africa: The Current Situation and Future Challenges*. International Education Journal, vol. 5, n.º 2.

CARRILLO, Francisco J. (2004): «Desafíos de la educación en el Magreb», *Revista Afkar/Ideas*, n.º 4, otoño. Instituto Europeo del Mediterráneo y Estudios de Política Exterior S.A. Madrid.

CHARFI, Mohamed (2001): «Educación y Modernidad», en *Islam y libertad: el malentendido histórico*. Granada, Almed.

ESCWA (2005): *The Impact of Economic Variables on the Social Dimension of Development. Education and Health*. Economic and Social Commission for Western Asia. United Nations. Nueva York.

GUIGOU, Jean-Louis (2004): «La educación, clave de la modernización», *Revista Afkar/Ideas*, n.º 4, otoño. Instituto Europeo del Mediterráneo y Estudios de Política Exterior S.A. Madrid.

JUMA, Sereen (2005): *Education in MENA*. Sector Brief. The World Bank Group. Washington.

OTHMAN ALTWAIJRI, Abdulaziz (2003): *Arab Education: Reality and Prospects*. ISESCO, Rabat.

OUSSEDIK, Fatma (2006): «La enseñanza en el Magreb y la demanda de igualdad de oportunidades», *Revista Afkar/Ideas*, n.º 9, invierno. Instituto Europeo del Mediterráneo y Estudios de Política Exterior S.A. Madrid.

PNUD/RBAS (2002): *Arab Human Development Report 2002. Creating Opportunities for Future Generations*. United Nations Development Programme. Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab States. Nueva York.

UNESCO (2004): *Draft Final Report. Regional Conference on Education For All. Arab Vision for the Future*. El Cairo, 1-3 de junio.

UNESCO INSTITUTE OF STATISTICS (2002): *Arab States Regional Report*. Unesco Institute of Statistics. Montreal.

Informes sobre desarrollo humano en el mundo árabe

ESCWA (2005): *The Millennium Development Goals in the Arab Region 2005*. Economic and Social Commission for Western Asia. United Nations. Nueva York.

POISSON, Muriel (1999): *Stratégies pour les jeunes défavorisés: Etat des lieux dans la région arabe*. Institut International de planification de l'éducation/UNESCO. Paris.

PNUD/RBAS (2003): *Arab Human Development Report 2003. Building a Knowledge Society*. United Nations Development Programme. Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab States. Nueva York.

—(2005): *Arab Human Development Report 2004. Towards Freedom in the Arab World*. United Nations Development Programme. Arab Fund for Economic and Social Development. Regional Bureau for Arab States. Nueva York.

UNICEF, ISESCO, OIC (2005): *Investing on the Children of the Islamic World*. UNICEF, Nueva York.

Documentos e informes de ámbito europeo y euromediterráneo

BARDAK, Ummuhan (2005): *An Overview of Educational Systems and Labour Markets in the Mediterranean Region*. ETF Briefing Note. European Training Foundation. Turin.

CENTRO STUDI INVESTIMENTI SOCIALI – CENSIS (2005): «The Education of the Younger Generations in the Mediterranean», en *Charting the Mediterranean Child 2005. Indicators and Analysis Regarding the Well-being of Children in the Mediterranean Area*. Fondazione Istituto Mediterraneo per l'Infanzia – MedChild Institute, Génova.

COMISIÓN EUROPEA (2001): *Euro-Med Partnership*. Regional Strategy Paper 2002-2006 & Regional Indicative Programme 2002-2004. Bruselas.

—(2001): *Euro-Mediterranean Partnership. MEDA*. Regional Indicative Programme 2005-2006. Bruselas.

—(2001): *Partenariat Euro-Med. Document de Stratégie 2002-2006 & Programme Indicatif National 2002-2004. Algérie, Maroc, Tunisie, Liban, Syrie, Jordanie, Egypte*.

—(2004): *Partenariat Euro-Med. Programme Indicatif National 2005-2006. Algérie, Maroc, Tunisie, Liban, Syrie, Jordanie, Egypte*. Bruselas.

—(2004): *Tenth Anniversary of the Euromediterranean Partnership – A Work Programme to Meet Challenges of the Next Five Years*.

—(2004): *Proposed Action Plan EU – Jordan; Morocco; Palestinian Authority; Tunisia – 09/12/2004*. Comisión Europea. Bruselas.

- (2004): *European Neighbourhood Policy Country Report. Tunisia, Morocco, Jordan*. Commission Staff Working Paper, Bruselas.
- (2004): *EU Strategic Partnership with the Mediterranean and the Middle East*. European Commission, Final Report, Bruselas.
- (2005): *Annual Report 2005. The European Community's Development Policy and the Implementation of External Assistance in 2004*. European Commission, Bruselas.
- (2005): *Country Reports for Egypt and Lebanon*. SEC(2005) 287/3; 289/3. European Neighbourhood Policy. Bruselas.
- EUROMESCO (2005): *Barcelona Plus. Towards a Euro-Mediterranean Community of Democratic States. A EuroMeSCo Report*, abril. EuroMeSCo Secretariat at the IEEI. Lisboa.
- EUROPEAN COMMISSION – DG FOR ECONOMIC AND FINANCIAL AFFAIRS (2005): «10 years of the Barcelona Process: Tacking Stock of Economic Progress in EU Mediterranean Partners». *Occasional Papers*, nº 17, abril. Bruselas.
- FERRERO-WALDNER, Benita (2005): *Implementing and Promoting the European Neighbourhood Policy* – Communication to the Commission SEC(2005)1521. Bruselas.
- FORUM CIVIL EUROMED (1996): «Declaración de Barcelona de la Conferencia Euromediterránea», en *Hacia un nuevo escenario de cooperación euromediterránea*. Institut Català de la Mediterrània. Barcelona.
- INSTITUTO EUROPEO DEL MEDITERRÁNEO – IEMed (2005): *Encuesta Diez años del Proceso de Barcelona. La sociedad civil opina. Resultados, prioridades y escenarios*. Instituto Europeo del Mediterráneo. Barcelona.
- PARLAMENTO EUROPEO; CONSEJO EUROPEO y COMISIÓN EUROPEA (2005): *The European Consensus on Development*. Joint Statement by the Council and the Representatives of the Governments of the Member States Meeting within the Council, the European Parliament and the Commission. 14820/05 ANNEX I. Bruselas.
- PARTENARIADO EUROMEDITERRÁNEO (2005): *Five Year Work Program*, Euromed Summit, 27-28 de noviembre. Barcelona.

3. INFORMES Y DOCUMENTOS TEMÁTICOS

Ámbito internacional

- *Educación inicial*

UNESCO (2003): *Early Childhood Care and Education in E-9 Countries: Status and Outlook*. Section for Early Childhood and Inclusive Education. Division of Basic Education, Education Sector. UNESCO, París.

- *Alfabetización*

UNESCO (2006): *Literacy Initiative for Empowerment 2005-2015. Vision and Strategy Paper*. UNESCO. Basic Education Division – Education Sector, octubre de 2005, 2ª ed. París.

- *Educación y conflicto*

EVANS, Judith L. (1996): *Children as Zones of Peace: Working with Young Children Affected by Armed Violence*. Coordinator's Notebook, nº 19. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development.

INEE (2004): *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction*. INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies). París.

SEITZ, Klaus (2004): *Education and Conflict. The Role of Education in the Creation, Prevention and Resolution of Societal Crises – Consequences for Development Cooperation*. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Division 43. Helth, Education, Social Protection. Commissioned by Federal Ministry for Economic Cooperation and Development. Rossdorf.

TOMLISON, Kathryn y BENEFIELD, Pauline (2005): *Education and Conflict. Research and Research Possibilities. Draft Report*. National Foundation for Education Research, enero. Londres.

UNHCR (2004): *Refugee Education Indicators 2003*. Education Indicators and Gap Analysis covering 118 refugee camps in 23 asylum countries. Based on Initial Data from the Camp Indicator Report. UNHCR. 20 de agosto de 2004 (Rev. 1). Ginebra.

—(2004): *Working Together for Protection and Durable Solutions. Innovative Strategic Partnerships In Refugee Education (INSPIRE)*. Education Forum Initiative. Education Unit. UNHCR. Ginebra.

WFP (2005): *WFP in Africa. Facts, Figures and Partners*. World Food Programme, 2005.

WOMEN'S COMMISSION FOR REFUGEE WOMEN AND CHILDREN (2004): *Global Survey on Education in Emergencies*. Women's Commission for Refugee Women and Children, Nueva York.

• *Evaluación de competencias*

AGGARWALA, Narinder K. (2004): *Quality Assessment of Primary and Middle Education in Mathematics and Science (TIMSS). Evaluation Report*. Eaton-Batson International. Management & Consulting Services.

MARTIN, Michael O.; MULLIS, Ina V. S.; GONZÁLEZ, Eugenio J. y CHROSTOWSKI, Steven J. (2004): *TIMSS. IEA's TIMSS 2003 International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eight Grades*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. TIMSS & PIRLS International Study. Lynch School of Education, Boston College. EE UU.

MULLIS, Ina V. S.; MARTIN, Michael O. y FOY, Pierre (2005): *TIMSS. IEA's TIMSS 2003 International Report on Achievement in the Mathematics Cognitive Domains. Findings from a Developmental Project*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. TIMSS & PIRLS International Study. Lynch School of Education, Boston College. EE UU.

PEPPLER BARRY, Ulrika (coord.) y FISKE, Edward B. (2000): *L'évaluation des acquis scolaires. Situation et tendances 2000*. Education pour tous. Forum Consultatif International sur l'Éducation pour Tous. UNESCO. Paris.

POSTLETHWAITE, T. N. (2004): *Monitoring Educational Achievement*. Fundamentals of Educational Planning -81. International Institute for Educational Planning. UNESCO, Paris.

• *Género*

NACIONES UNIDAS (2006): *The World's Women 2005. Progress in Statistics*. Department of Economic and Social Affairs. Statistics Division. United Nations. Nueva York.

RAO, Nitya y SMYTH, Ines (ed.) (2005): *Partnerships for Girls' Education*. OXFAM GB, Oxford.

RUGH, Andrea (2000): *Starting Now. Strategies for Helping Girls Complete Primary*. SAGE technical report nº 1. Strategies for Advancing Girls' Education – SAGE. Washington.

TIETJEN, Karen (2000): *Multisectoral Support of Basic & Girls' Education*. SAGE technical report nº 2. Strategies for Advancing Girls' Education – SAGE. Washington.

PNUD (2005): *En Route to Equality. A Gender Review of National MDG Reports 2005*. Bureau of Development Policy. UNDP. Nueva York.

UNESCO (2003): *Gender and Education for All. The Leap to Equality*. UNESCO, París.

UNESCO y UNGEI (2005): «*Scaling Up*» *Good Practices in Girls' Education*. UNESCO, París.

UNICEF (2005): *Gender Achievements and Prospects in Education. The Gap Report*. UNICEF. Nueva York.

—(2005): *Progress for Children. A Report Card on Gender Parity and Primary Education*, nº 2. abril 2005. Nueva York.

—(2005): *Levels, Trends and Determinants of Primary School Participation and Gender Parity*. Strategic Information Section. Division of Policy and Planning. UNICEF, Nueva York.

WILLIAMS, Howard (2001): *Multisectoral Strategies for Advancing Girls' Education. Principles and Practice*. SAGE technical report nº 3. Strategies for Advancing Girls' Education – SAGE. Washington.

• *Gestión de la educación*

OCDE/UIS/WEIP (2001): *Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators. 2001 Edition*. OECD, UIS, WEIP. París.

SINISCALCO, María Teresa (2002): *A Statistical Profile of the Teaching Profession*. International Labour Office. UNESCO. París.

UNESCO (2005): *Decentralization in Education: National Policies and Practices*. Education Policies and Strategies 7, París.

UNESCO/ILO (2003): *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel. Report*. Eighth Session. París 15-19 de septiembre de 2003. UNESCO/ILO. París.

• *TIC*

CREED, Charlotte y PERRATON, Hilary (2001): *Distance Education in the E-9 Countries. The Development and Future of Distance Education Programmes in the Nine High-Population Countries*. UNESCO. París.

PAOLILLO, John; PIMIENTA, Daniel; PRADO, Daniel *et al.* (2005): *Mesurer la diversité linguistique sur Internet. Sommet mondial de la société de l'information*. Publicación de la UNESCO para la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Revisado y acompañado de una introducción del Instituto de Estadísticas de la Unesco. París.

UNESCO (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento*, Informe Mundial de las Ediciones UNESCO, París.

WAGNER, Daniel A.; DAY, Bob; JAMED, Tina; KOZMA, Robert B; MILLER, Jonathan y UNWIN, Tim (2005): *Monitoring and Evaluation of ICT in Education Projects. A Handbook for Developing Countries*. Pre-publication draft for circulation at the World Summit on the Information Society. Túnez, noviembre de 2005. The International Bank for Reconstruction and Development. The World Bank, Washington.

Ámbito regional

- *Alfabetización*

UNESCO-BIERUT/RBAS/UIS (2003): *Literacy and Adult Education in the Arab World*. UNESCO – Beirut, Regional Office for Education in the Arab States. UNESCO Institute for Education (UIE), Hamburg. Regional Report for the COFINTEA V. Mid-Term Review Conference, septiembre de 2003, Bangkok.

- *Educación inicial*

ARC (2005): «Early Childhood: Capacity Building, Arab Expertise, the Role of Indicators», *Qatran-Nada*. A special issue on capacity building, nº 8, verano. Arab Resource Collective (ARC). Beirut.

BELARBI, Aicha (1997): *Case of Ait Cherki: A Moroccan Rural Community*. Coordinators' Notebook, nº 20, 1997. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development.

BOUZOUBAÂ, Khadija (1998): «An Innovation in Morocco's Koranic Pre-schools». Working Papers nº 23 en *Early Childhood Development*. Bernard van Leer Foundation, mayo de 1998. La Haya.

COMBES, Bernard P. Y. (1995): «Early Childhood in the Arab States: Challenges and Opportunities», en *Directory of Early Childhood Care and Education Organizations in the Arab States*. Publication of UNESCO, París.

SFEIR, Jacqueline; GILKES, Julia; BALAGOPAL, Indu y GHANEM, Bibi (1992): *Challenges and Initiatives in Early Childhood Education. A Report on a Regional Workshop*. Arab Resource

Collective (Resources for Community Health Care and Development) 1-5 de mayo de 1992, Ayia Napa – Chipre.

• *Género*

BANCO MUNDIAL [THE WORLD BANK] (2004): *MENA Development Report. Gender and Development in the Middle East and North Africa. Women in the Public Sphere*. Banco Mundial.

—(2005): *Gender and Development in the Middle East and North Africa. Women in the Public Sphere*. MENA Development Report. The World Bank. Washington D.C.

MADI, Lahssen (2002): *Basic Needs for Women Education*. ISESCO, Rabat.

UNIFEM (2004): *Progress of Arab Women 2004. One Paradigm, Four Arenas And More Than 140 Million Women*. United Nations Development Fund for Women. Arab States Regional Office. Ammán.

TMCD (2003): *Women and Education in the Mediterranean Region. Conference Report*. An Event of the Trans-Mediterranean Civil Society Dialogue Programme, Estambul, 15-17 de junio de 2003.

• *Gestión de la educación*

BILLEH, Víctor (2002): *Educational Reform in the Arab Region*. Newsletter of the Economic Research Forum for the Arab Countries, Iran & Turkey, vol. 9, nº 2, verano.

YEKHFLEF, Amina y TAZI, Malak (2005): *Inspection scolaire et décentralisation au Maroc. Les Groupes rapprochés de l'action pédagogique*. Institut International de Planification de l'Éducation. UNESCO. París.

• *Lengua y educación*

ILI (1997): «La alfabetización en árabe: alfabetización, diglosia y normalización en la región arábica», *Innovaciones en la Alfabetización*, primavera/verano, vol. 2, nº 1. UNESCO Penn. International Literacy Institute. Universidad de Pensilvania. Filadelfia.

MAAMOURI, Mohamed (1998): *Arabic Diglossia and its Impact on the Quality of Education in the Arab Region*. Language Education and Human Development. Discussion paper prepared for The World Bank. Preliminary copy. The Mediterranean Development Forum. 3-6 de septiembre de 1998. International Literacy Institute. Marraquech.

• TIC

HADDAD, Wadi (ed.) (2005): *Technologies for Education for All: Possibilities and Prospects in the Arab Region*. Academy for Educational Development, enero.

• Diversidad/inclusividad

BANCO MUNDIAL [THE WORLD BANK] (2005): *A Note on Disability Issues in the Middle East and North Africa*. Final. 30 de junio. Human Development Department. Middle East and North Africa Region. The World Bank.

BOUKOUSS, Ahmed (2005): «La enseñanza del amazigh, una experiencia prometedora», *Revista Afkar/Ideas*, nº 5 (invierno). Instituto Europeo del Mediterráneo & Estudios de Política Exterior. Madrid.

CHAKER, Salem (2005): «Bereberes en el Magreb», *Revista Afkar/Ideas*, nº 5 (invierno). Instituto Europeo del Mediterráneo y Estudios de Política Exterior. Madrid.

ROQUE, Maria Àngels (2005): «La sociedad civil y la reivindicación amazigh», *Revista Afkar/Ideas*, nº 5 (invierno). Instituto Europeo del Mediterráneo y Estudios de Política Exterior. Madrid.

ROQUE, Maria Àngels (2005): «La integración amazigh», entrevista a Leila Benjelloun Mezian, *Revista Afkar/Ideas*, nº 5 (invierno). Instituto Europeo del Mediterráneo y Estudios de Política Exterior. Madrid.

UNESCO (2003): *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión*. Documento conceptual. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París.

VIDAL, Lurdes (2005): «Entrevista a Habib el Malki», ministro de Educación Nacional de Marruecos, *Revista Afkar/Ideas*, nº 5 (invierno). Instituto Europeo del Mediterráneo y Estudios de Política Exterior. Madrid.

YACINE, Tassadit (2005): «Comprender el cambio cultural en Argelia y Marruecos», *Revista Afkar/Ideas*, nº 5 (invierno). Instituto Europeo del Mediterráneo y Estudios de Política Exterior. Madrid.

4. INFORMES Y DOCUMENTOS POR PAÍSES

Argelia

BOUZOUBAA, Khadija y BENGHABRIT-REMAOUN, Nouria (2004): «L'Éducation préscolaire au Maroc et en Algérie», *Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée*, n.º 132. Dossier Scolariser la petite enfance?, vol. XXXIV, n.º 4, diciembre de 2004. UNESCO, Bureau International d'Éducation.

FARID, Adel (2000): *Education pour Tous: Bilan à l'an 2000*. Rapport National. Argel.

GRANDGUILLAUME, Gilbert (2002): *Country Case on the Language of Instruction and the Quality of Basic Education. Policy of Arabization in Primary and Secondary Education in Algeria*. UNESCO.

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA POPULAR DE ARGELIA (2005): *Rapport national sur les objectifs du Millénaire pour le développement*. Algérie. Rapport établi par le gouvernement algérien, julio de 2005. Argel.

Egipto

HANDOUSSA, Heba (2004): *Egypt Human Development Report 2004. Choosing Decentralization for Good Governance*. Institute of National Planning, Egypt; PNUD, Kalyoub, Egipto.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. REPÚBLICA ÁRABE DE EGIPTO (2003): *The National Plan for Education for All (2002/2003 – 2015/2016)*. Arab Republic of Egypt. Ministry of Education. UNESCO, febrero de 2003. El Cairo.

NCERD (1999): *Education for All 2000 Assessment*. Egypt National Report. National Centre for Educational Research and Development (NCERD), octubre de 1999. El Cairo.

PARC (2004): *Millennium Development Goals Second Country Report. Egypt 2004*. United Nations. Ministry of Planning. Public Administration Research & Consultation Centre (PARC), El Cairo.

ZALOUK, Malak (2004): *The Pedagogy of Empowerment. Community Schools as a Social Movement in Egypt*. The American University in Cairo Press. El Cairo.

Jordania

KHASAWNEH, Mohammad M. y AMAWI, Abla (2004): *The Millennium Development Goals. MDGs. Jordan Report 2004*. Ministry of Planning and International Cooperation. United Nations in Jordan, Ammán.

MoPIC/PNUD/JOHUD/ZENID (2004): *Jordan Human Development Report 2004. Building Sustainable Livelihoods*. Ministry of Planning and International Co-operation. Hashemite Kingdom of Jordan. UNDP Jordan, Jordanian Hashemite Fund for Human Development / Queen Zein al Sharaf Institute for Development, Jordan, Ammán.

Libano

ABDUL SAMAD, Ziad (2003): *Millenium Development Goals*. Lebanon Report, septiembere de 2003. Council for Development and Reconstruction (Lebanon); United Nations. Beirut.

BAASSIRI, Salwa *et al.* (1999): *L'Enseignement pour Tous. Evaluation l'an 2000. Le Rapport National. Liban*. Commission Nationale Libanaise pour l'Unesco. Beirut.

Marruecos

COSEF (2005): *Réforme du système d'Education et de Formation 1999-2004. Bilan d'étape et conditions d'une relance*. Royaume du Maroc. Commission Spéciale Education-Formation, junio de 2005. Rabat.

FELK, Abdellatif (2006): «Enseñanza y educación en Marruecos», *Revista Afkar/Ideas*, nº 9 (invierno). Instituto Europeo del Mediterráneo y Estudios de Política Exterior S.A. Madrid.

HAUT COMMISSARIAT AU PLAN (2005): *Objectifs du Millénaire pour le Développement. Rapport National 2005*. Haut Commissariat au Plan – Royaume du Maroc; PNUD; UNIFEM, septiembere de 2005. Rabat.

MEZIANE BELFKIH, Abdelaziz *et al.* (2006): *L'avenir se construit et le meilleur est possible. Document de Synthèse du Rapport Général*. Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc. 50 ans de Développement Humain. Perspectives 2025, enero de 2006. Rabat.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Education pour Tous. Bilan à l'an 2000. Maroc*. Ministère de l'Éducation Nationale. Secrétariat Général. Direction de l'Évaluation du Système Éducatif.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *Aperçu sur le système éducatif marocain*. Préparé et diffusé à l'occasion de la 47^{ème} session de la Conférence Internationale de l'Éducation. 8-11 septembere 2004. Ginebra.

Mauritania

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *Rapport National sur le Développement de l'Éducation*. Août 2004. Ministère de l'Éducation Nationale. République Islamique de Mauritanie.

OULD BAGGA, Mohameden (1999): *Education Pour Tous : Bilan à l'an 2000. Rapport National. Mauritanie*. Direction de la Planification et de la Coopération. Nuakchott.

OULD LEMRABOTT, Mohamed Ali et al. (2005): *Rapport sur les progrès dans la mise en œuvre des Objectifs du Millénaire pour le Développement en Mauritanie. 2005*. Programme des Nations Unies pour le Développement. Avec l'appui des Agences de l'UNDG, julio de 2005. Nuakchott.

Población Saharaui

CHATTY, Dawn y CRIVELLO, Gina (2005): *Lessons Learned Report. Children and Adolescents in Sahrawi and Afghan Refugee Households: Living with the Effects of Prolonged Armed Conflict and Forced Migration*. Refugee Studies Centre. University of Oxford. Queen Elizabeth House, julio de 2005. UK.

CLAIHR (1997): *Western Sahara Initiative*. Phase I Report. Canadian Lawyers Association for International Human Rights Ottawa. Canadá.

CLAIHR (1999): *Western Sahara Initiative*. Phase II Report. Fact-Finding Mission to Morocco and the Western Sahara. June 1999. Canadian Lawyers Association for International Human Rights Ottawa. Canadá.

FARAH, Randa (2003): «Western Sahara and Palestine: Shared Refugee Experiences», *Forced Migration Review*, nº 16, enero, University of Western Ontario.

MONTESINOS, Antonio (2001): «Educació per a la Pau. L'educació dels sense terra», en *El Butlletí de la Comissió Nacional Andorrana per a la UNESCO*, número 5, primavera-verano 2001. Andorra.

VELLOSO, A (1993): *La educación en el Sáhara Occidental*. UNED. Madrid.

—(2005): *La educación en el Sáhara Occidental: el exilio permanente*. Agustín Velloso CSCA-web (www.nodo50.org/cscsca), 15 de abril de 2005.

Territorios Palestinos

IZZAT SAID, Nader (2005): *Palestine Human Development Report 2004*. Birzeit University. Programme of Assistance to the Palestinian People – UNDP, Ministry of Planning, Palestinian Authority.

MAHSHI, Khalil (1999): *Education for All. The Year 2000 Assessment. Report of Palestine*. Ministry of Education. General & International Public Relations. Palestinian Authority.

PNUD/PAPP (2003): *The Millenium Development Goals. Progress Report 2002*. Occupied Palestinian Territory. United Nations Development Programme. Programme of Assistance to the Palestinian People, agosto de 2003. Jerusalén.

Túnez

AYED, Néjib; IDOUDI, Abdelmajid; CHERIF, Ezzedine; SAYADI, Mohamed y BEN DAOUD, Jamel (2004): *Rapport National sur le Développement de l'Éducation 2000-2004*. Ministère de l'Éducation et de la Formation. République Tunisienne, julio de 2004. Túnez.

CHAABANI, Mohamed (2006): «Investigación e innovación en Túnez», *Revista Afkar/Ideas*, nº 9 (invierno). Instituto Europeo del Mediterráneo y Estudios de Política Exterior S.A. Madrid.

CHARFI, Mohammed (2004): «La reforma de los sistemas educativos islámicos: Túnez», en *Revista Afkar/Ideas*, nº 4 (otoño). Instituto Europeo del Mediterráneo y Estudios de Política Exterior S.A. Madrid.

NACIONES UNIDAS (2004): *Rapport National sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement*. Tunisie. Nations Unites, mayo de 2004.

TARHOUNI, Fatma (1999): *Education pour Tous. Bilan à l'an 2000. Rapport Final. Tunisie*. Inspection Générale de l'Éducation. Ministère de l'Éducation. République Tunisienne.

Siria

AL FAKEER, Ahmad (1999): *The National Report on the Syrian Arab Republic on «Education for All». Year 2000 evaluation*. Direction of the Curricula and Researches. Ministry of Education. Syrian Arab Republic.

AL ASHKAR, Ahmed (2005): *Taqrir Watani al-Zani lil-Ahdaf al-Tanmia lil-Alfia fil Yumhuriya al-Arabiya al-Suriya* (Segundo Informe Nacional de los ODM en la República Árabe Siria) Second National Report on the MDGs in the Syrian Arab Republic), julio de 2005. Presidencia del Consejo de Ministros. Dirección de Planificación Nacional. Damasco.

MOE (2004): *National Report on Educational Development in the Syrian Arab Republic*, presented to the 47th International Conference on Education Ginebra.

5. DOCUMENTACIÓN SOBRE COOPERACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN

AYUDA EN ACCIÓN/ENTRE CULTURAS/INTERMÓN OXFAM/JÓVENES DEL TERCER MUNDO (2003): *Propuestas para la estrategia de educación en la cooperación española*. Ayuda en Acción. Entreculturas. Intermón-Oxfam, Jóvenes del Tercer Mundo, marzo de 2003.

AYUDA EN ACCIÓN/ENTRE CULTURAS/INTERED/INTERMÓN OXFAM/JÓVENES DEL TERCER MUNDO (2004): *Ayuda y Educación: Un reto para la cooperación española*. Coordinadora de ONG para el Desarrollo España, julio de 2004.

ENTRE CULTURAS/ALBOÁN (2005): *La AOD en educación a examen. Un análisis de la cooperación española: 1999-2004*. Entreculturas. Fundación para la Educación y el Desarrollo de los Pueblos; Alboán, diciembre de 2005. Madrid.

MAE (2004): *Estrategia de la Cooperación Española en Educación*. Ministerio de Asuntos Exteriores. Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica. AECL. Madrid.

MAEC (2005): *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*. Enero 2005. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Subdirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo. Madrid.

MAEC (2005): *Plan Anual de la Cooperación Internacional 2005. PACI-2005*. Aprobado por el Consejo de Ministros el 8 de abril de 2005. Subdirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Madrid.

MAEC (2006): *Plan Anual de Cooperación Internacional 2006*. Aprobado por Consejo de Ministros el 20 de enero de 2006. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo. Madrid.

6. WEBGRAFÍA BÁSICA

<http://www.unesco.org/education/efa>

<http://portal.unesco.org/education>

<http://www.oecd.org/>

<http://www1.worldbank.org/education/efafti>

<http://www.unicef.org/spanish/mdg/gender.html>

<http://www.weforum.org>

<http://www.unicef.org>

<http://www.unfpa.org>

<http://www.uis.unesco.org>

<http://www.unmillenniumproject.org/>

<http://www.timss.org/>

<http://www.iea.nl/>

<http://www.undp.org/spanish/>

<http://www.ilo.org/>

<http://www.un.org/>

<http://www.unhcr.org/>

<http://www.ineesite.org/>

<http://www.unesco.org/iiep/fre/indexfr.htm>

<http://www.isesco.ma>

<http://www.alecso.org.tn>

<http://www.arabsummit.tn/>

<http://www.diplomacy.edu/arabcharter/>

<http://www.ictdar.org>

<http://www.rbas.undp.org/>

<http://www.escwa.org.lb/>

<http://www.ibe.unesco.org/>

<http://www.wfp.org>

<http://www.worldbank.org/mena>

<http://www.oic-oci.org/>

<http://www.unifem.org.io/>

<http://www.erf.org.eg/>

<http://europa.eu.int>

<http://www.euromedbarcelona.org/>

<http://www.etf.europa.eu/>

<http://www.maec.es/>

<http://www.aeci.es>

<http://www.iemed.org/>

<http://www.afkar-ideas.com>

<http://www.medyearbook.com>

<http://www.entreculturas.org/>

<http://www.forcedmigration.org>

<http://www.developmentgateway.org/>

<http://www.tanmia.ma>

<http://www.edunet.tn>

<http://www.mawared.org>

<http://www.socialwatch.org/en/portada.htm>

<http://www.rdh50.ma/fr/index.asp>

<http://www.meducation.edu.dz/arabe/>



FUNDACIÓN CAROLINA

PRESENTACIÓN

La Fundación Carolina se constituye en octubre del año 2000 como una institución para la promoción de las relaciones culturales y la cooperación en materia educativa y científica entre España y los países de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, así como con otros países con especiales vínculos históricos, culturales o geográficos.

Por su naturaleza, mandato y funciones la Fundación Carolina es una institución única en el sistema español de cooperación al desarrollo, así como en el marco de la Comunidad Iberoamericana de Naciones.

ACTIVIDADES

Programa de Formación

Tiene como objeto facilitar la ampliación de estudios en España de titulados universitarios, profesores, investigadores profesionales iberoamericanos, a través de tres modalidades de becas:

- Postgrado
- Doctorado y Estancias Cortas
- Formación Permanente

Se convocan anualmente alrededor de 1.500 becas y ayudas.

Programa de Investigación

Se realiza a través del Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI) mediante investigaciones directas, una convocatoria anual de Ayudas a la Investigación y el desarrollo de líneas de investigación concertadas con diferentes centros europeos y latinoamericanos. El Programa se articula en torno a cuatro grandes temas: estudios sobre América Latina, relaciones económicas internacionales, políticas públicas y calidad de la ayuda al desarrollo.

Programa Internacional de Visitantes

Se dirige a personas y grupos relevantes y con proyección de futuro en sus respectivos países con el fin de conocer la realidad española y establecer contactos con personalidades e instituciones españolas de su ámbito de interés. Existen programas específicos como Becas Líder, Líderes Hispanos de Estados Unidos, Jóvenes Políticos Iberoamericanos o Mujeres Líderes Iberoamericanas.

Programa de Responsabilidad Social de las Empresas

Su objetivo es sensibilizar sobre la importancia de establecer mecanismos de concertación en los modelos de gestión e incorporar perspectivas de justicia, igualdad y solidaridad, para contribuir a un desarrollo sostenible desde el punto de vista económico, social y medioambiental.

PUBLICACIONES

La Fundación Carolina, a través de su Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI), ha iniciado una serie de publicaciones que reflejan las nuevas orientaciones del centro y sus actividades. La Fundación pretende así servir de plataforma de difusión de libros que respondan a los criterios de excelencia y relevancia que definen las actuaciones del CeALCI.

Libros

Los libros son compilaciones de trabajos o monografías, tanto aquellas que hayan sido elaboradas con apoyo de la Fundación como aquellas otras que por su interés y concurrencia con sus objetivos así se decida. Los criterios de calidad científica de los materiales y de su coincidencia con las prioridades del Centro son por tanto los que determinan la aceptación de los proyectos. El primer título de esta colección es "Las Cumbres Iberoamericanas (1991-2005). Logros y desafíos". La obra, elaborada por especialistas españoles e iberoamericanos bajo la coordinación del profesor Celestino del Arenal, recoge la historia, los logros y el futuro de las Cumbres, y ha sido editada en coedición con Siglo XXI de España.

Documentos de Trabajo

Bajo la denominación Documentos de Trabajo se publican los informes finales de los proyectos de investigación así como otros trabajos científicos y/o académicos que se propongan y se consideren que tienen la suficiente calidad e interés para los objetivos del Centro.

Con un formato ligero y con carácter divulgativo, son el instrumento que sirve para difundir las investigaciones realizadas y promovidas por el CeALCI, específicamente las propias investigaciones y las resultantes de las ayudas a la investigación. Además, pueden ser publicados como Documentos de Trabajo todos aquellos estudios que reúnan unos requisitos de calidad establecidos y un formato determinado, previa aceptación por el Consejo de Redacción.

Avances de Investigación (Edición electrónica)

Se editan en formato pdf, para su distribución electrónica y su acceso libre desde las páginas web, aquellos Avances de Investigación que, a juicio del centro y con el visto bueno del investigador, se considera oportuno con el fin de presentar algunos de los resultados iniciales de las investigaciones para su conocimiento por la comunidad científica, de tal forma que el autor o autores puedan tener reacciones y comentarios a sus trabajos.

Estos Avances permiten también al CeALCI conocer los logros y dificultades en los proyectos de investigación y modificar o reorientar, si fuera necesario, sus objetivos. En principio se consideran susceptibles de edición electrónica en este formato aquellos avances de investigación de proyectos que hayan sido objeto de financiación a través de la Convocatoria de Ayudas a la Investigación, Becas de Estancias Cortas o informes realizados por encargo directo.

Juan Ignacio Pita (coord.)



Nuevos instrumentos de la cooperación española: la experiencia mozambiqueña

C
FUNDACIÓN CAROLINA
C e A L C I

Documento de
Trabajo nº 2

Barómetro 2005



América Latina y la
Cooperación Internacional en
la opinión pública española



FUNDACIÓN CAROLINA

C e A L C I

Documento de
Trabajo nº 3

L. Pásara, L. Díaz-Moure,
J. A. Cálix, S. Linares



Los sistemas judiciales en Centroamérica



FUNDACIÓN CAROLINA

C e A L C I

Documento de
Trabajo nº 4

Tomás Mallo (ed.)



I Encuentro Cívico Iberoamericano

Concertación para una ciudadanía iberoamericana activa

C
FUNDACIÓN CAROLINA
C e A L C I

Documento de
Trabajo nº 5

Carlos Oya y Alberto Begué



Los retos de la educación básica en África subsahariana


FUNDACIÓN CAROLINA
C e A L C I


entreculturas
FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN
Y EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS

Documento de
Trabajo nº 6

Ramón Jáuregui (coord.)



Responsabilidad Social de las Empresas

Una mirada desde España hacia
América Latina