



ALBOAN

# Educación Primaria para todas y todos. Más que un objetivo, un derecho para el desarrollo



**BFA**  
**DFB**  
Bizkaiko Foru  
Aldundia  
Diputación  
Foral de Bizkaia

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

ETHERNIZTA ETA GEARTE  
GIZAKO SALA  
Gizarte Galatarako Saburondotza  
Garaipen Lanbidekarako Zuzendaritza

DEPARTAMENTO DE VIVIENDA Y  
ASUNTOS SOCIALES  
Viceconsejería de Asuntos Sociales  
Dirección de Cooperación al Desarrollo



Esta publicación forma parte de una colección de 9 cuadernos sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Si tienes interés en profundizar en este tema disponemos también de otros materiales complementarios (cómic, pósters, investigaciones...), que los puedes solicitar en cualquiera de nuestras oficinas o en nuestra página web.

## **Materiales educativos ALBOAN**

- o. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio:  
¿Herramienta para el cambio o desarrollo en rebajas? (2007)
- 1. Pobreza cero.  
Más que un objetivo, un derecho para el desarrollo. (2007)
- 2. Educación Primaria para todos y todas.  
Más que un objetivo, un derecho para el desarrollo. (2007)

**Educación Primaria para todas y todos.  
Más que un objetivo,  
un derecho para el desarrollo**



Edita:

**ALBOAN**

Padre Lojendio 2, 2º • 48008 Bilbao  
Tel.: 944 151 135 • Fax: 944 161 938  
alboanbi@alboan.org

Avenida Barañain 2 • 31011 Pamplona  
Tel.: 948 231 302 • Fax: 948 264 308  
alboanna@alboan.org

C/ Ronda, 7, 4º I • 20001 San Sebastián  
Tel.: 943 275 173 • Fax: 943 320 267  
alboangi@alboan.org

[www.alboan.org](http://www.alboan.org)

Autoría: Beatriz Borjas, Rosario Mazuela y ALBOAN

Diseño y Maquetación: Marra, S.L.

Imprime: Lankopi S.A.

Depósito Legal: BI-1224-07

ISBN: 978-84-611-7344-0

---

Se autoriza la reproducción parcial de esta obra, siempre que ésta no tenga fines comerciales y la fuente sea citada.

# Índice

## **Objetivo 2 de Desarrollo del Milenio: lograr la educación primaria universal.**

Velar porque los niños y niñas terminen un ciclo completo de educación primaria. BEATRIZ BORJAS

5

I. El acceso a la escuela

7

II. La permanencia en la escuela

10

III. La culminación con éxito de la educación primaria

16

IV. Más allá de la escuela: ¿Qué podemos hacer para alcanzar la Educación Primaria Universal?

20

Bibliografía

22

**Preguntas o cuestiones para el debate y la acción**

24

## **Testimonio**

Consolata, una mujer sin educación,  
una puerta cerrada al futuro. ROSARIO MAZUELA

25

**Glosario**

28





## Objetivo 2 de Desarrollo del Milenio: lograr la educación primaria universal. Velar porque los niños y niñas terminen un ciclo completo de educación primaria

---

Beatriz Borjas\*

*“Me llamo Rigoberta Menchú. Tengo veintitrés años. Quisiera dar este testimonio vivo que no he aprendido en un libro y que tampoco he aprendido sola ya que todo esto lo he aprendido con mi pueblo y es algo que yo quisiera enfocar. Me cuesta mucho recordarme toda una vida que he vivido, pues muchas veces hay tiempos muy negros y hay tiempos que sí se goza mucho también, pero lo importante es, yo creo, que quiero hacer un enfoque que no soy la única, pues ha vivido mucha gente y es la vida de todos. La vida de todos los guatemaltecos pobres y trataré de dar un poco de mi historia. Mi situación personal engloba toda la realidad de un pueblo.*

*En primer lugar, a mí me cuesta mucho todavía hablar castellano, ya que no tuve colegio, no tuve escuela. No tuve oportunidad de salir de mi mundo, dedicarme a mí misma y hace tres años que empecé a aprender español y a hablarle; es difícil cuando se aprende de memoria únicamente de memoria y no aprendiendo en un libro...” (Burgos, 1983:30).*

¿Qué hubiera sucedido si la guatemalteca Rigoberta Menchú, premio Nóbel de la Paz en 1992, hubiera ido, cuando niña, a la escuela? Ella hubiera podido compartir las tareas agrícolas, que realizaba con sus padres, con las escolares allá en su pueblo de Chimel, situado en San Miguel de Uspatán, en el departamento de El

---

\* Beatriz Borjas es la responsable del Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Fe y Alegría, Maracaibo, Venezuela.

Quiché, al noroeste de Guatemala. No sólo hubiera tenido la oportunidad de aprender el castellano, a leer y escribir, sino que hubiera podido contrastar lo que iba aprendiendo de la vida de su pueblo con el saber que ha acumulado la humanidad en sus diversas expresiones culturales. Además, la niña Rigoberta hubiera tenido la oportunidad de convivir con otros niños y niñas de su misma edad y con ellos y ellas hubiera disfrutado de los juegos y vivencias propias de la infancia; quizá, al llegar a su hogar contaría a sus padres lo que iba aprendiendo en los libros, y sus maestros y maestras le hubieran ayudado a responder aquellas preguntas que no encontraban respuesta en su hogar.

En sociedades donde la escuela ya forma parte de los rituales de socialización de los niños y niñas es difícil imaginarse una región o comarca en la que no haya un lugar donde los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo desarrollando las capacidades que les permitirán luego desenvolverse en su medio social. No nos sorprendamos: todavía existen estas sociedades, más aún, todavía hay niños y niñas en sociedades escolarizadas, sobre todo hijos e hijas de inmigrantes, que no van a la escuela porque sus padres no tienen medios para enviarlos o porque no gozan de ese derecho.

Según el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos de 2006, elaborado por la UNESCO, hay 100 millones de niños y niñas que no van a la escuela; de ese total el 55% son niñas. Muchos de los y las inmigrantes ilegales que hoy vemos llegar a las costas de Europa provienen justamente de países donde se concentra el 70% de esos 100 millones de menores sin escolaridad (África Subsahariana, Asia meridional y occidental).

En el año 2000, 189 países del mundo firmaron la *Declaración del Milenio* con el firme propósito de enfrentar los obstáculos que impiden alcanzar a toda la población un pleno desarrollo humano. Se trata de un programa sencillo, con metas definidas fruto del consenso. Una de las metas es lograr que todos los niños y niñas puedan acceder a la escuela y culminar los primeros cinco años con éxito. Se espera que para el año 2015 la población infantil mundial en edad escolar, tanto del campo como de la ciudad, alcance la educación primaria universal. Elevar el nivel de escolarización de la población se ha convertido en una prioridad en las políticas sociales de la mayoría de los países.

Seis años después de esta Declaración, los informes de seguimiento nos ofrecen datos alentadores: de los países estudiados, algunos ya han alcanzado esta

meta; otros, por lo menos 44 países, han progresado pero no alcanzarán la meta en el año 2015; sin embargo, los y las expertas se inquietan por el futuro de 23 países que han disminuido su tasa de escolarización (UNESCO, 2006).

## I. EL ACCESO A LA ESCUELA

Que la escuela sea accesible a todos y todas ha sido resultado de una larga lucha social. Hoy en día se considera una violación a los Derechos Humanos impedir que un niño o niña asista a la escuela por razones étnicas, de género o de clase social. La mayoría de las constituciones de los Estados recogen este derecho a la educación ofreciendo iguales oportunidades de acceso. No obstante, en algunos países todavía existen obstáculos económicos, culturales o religiosos que dificultan el ejercicio de este derecho humano.

Pero, ¿es suficiente esta declaración de derecho? ¿Qué hay detrás de una cifra que indica que un país tiene una baja tasa de escolaridad? ¿Qué sucede en Mali, Eritrea, Senegal y Gambia donde ocho de cada diez niños no van a la escuela? ¿Por qué algunos países han retrocedido en su nivel de escolarización?

En un tiempo se pensó que el esfuerzo nacional e internacional debía ir dirigido principalmente a construir escuelas, formar docentes y dotar de materiales educativos a aquellos países con bajos niveles de escolaridad. Pero se ha constatado que la realidad es más compleja, los avances no pueden sólo medirse por el número de centros escolares con profesorado y recursos. Se observa que las poblaciones indígenas y rurales tienen mayores dificultades de acceder a la escuela: las distancias son largas por caminos difíciles y el transporte público es escaso o caro. Por ejemplo, en la Alta Guajira venezolana se encuentra el colegio Ramón Paz Ipuana, de sólida estructura física que cuenta con maestros y maestras en procesos de formación, inclusive con un servicio propio de energía solar, pero el transporte escolar es insuficiente para movilizar hasta la sede de la escuela a los y las 300 indígenas wayúu que viven en los diferentes caseríos.

Las personas que formulan las políticas educativas se han visto obligadas a ampliar su mirada más allá de las aulas y de los patios de la escuela, porque se han dado cuenta de que es necesario “crear condiciones de educabilidad”, es decir, hay que pensar en proveer el entorno de estos niños y niñas de recursos y oportunidades que hagan viable el acceso a la escuela. Son las personas más pobres las que no van a la escuela: el Informe del Desarrollo del Milenio de 2005 revela que el 20% de la población con mayores ingresos tiene tres veces más

oportunidades de asistir a la escuela que el 20% más pobre. El segundo objetivo del Milenio tiene fuertes vínculos con el primero: al erradicar la pobreza se están creando condiciones que favorecerán la escolarización. Sabemos de padres y madres que no tienen para cubrir los gastos de vestido y alimentación de sus hijos e hijas y, por consiguiente, la inversión familiar en educación se convierte en un lujo. Aun en países con altas tasas de escolaridad, pero con amplios sectores empobrecidos, se constata que los niños y niñas no asisten a la escuela porque no han podido satisfacer sus necesidades básicas.

Una medida que puede favorecer el acceso es la gratuidad de la enseñanza: el Estado debe garantizar que las escuelas cuenten con suficientes recursos ya que la obligación de los padres y madres de colaborar económicamente con la escuela para suplir su déficit es una de las razones por las cuales muchas familias pobres no mandan a sus hijos e hijas a la escuela. A pesar de que se ha comprobado que al eliminar el cobro de matrícula aumenta el número de alumnos y alumnas por docente (PAD), el informe de la UNESCO de 2006 informa que, de los 103 países estudiados, 89 cobran aún tasa de escolaridad.

Ante las condiciones de alta vulnerabilidad económica, las escuelas ubicadas en sectores populares han ampliado sus funciones: no sólo transmiten saber, sino que atienden otras necesidades de forma compensatoria ofreciendo comedor, material educativo y extendiendo la jornada escolar a fin de suplir las carencias del hogar.

Son las poblaciones indígenas y rurales donde los esfuerzos compensatorios deben ser mayores. Las experiencias de las YACHAI WASI (“casas del saber” en quechua) en Bolivia son un ejemplo de una estrategia de apoyo y acompañamiento pedagógico: las personas que viven muy lejos cuentan así con un hogar colectivo cerca de la escuela. Allí pasan la semana, cuentan con personas que les resuelven dudas de sus tareas escolares y pueden, al mismo tiempo, dedicar su tiempo libre a cultivar la tierra y mejorar sus competencias agrícolas.

Sin embargo, los datos de las estadísticas sociales muestran que hay que pensar en otros actores si queremos que los niños y niñas vayan a la escuela. El informe de seguimiento de Naciones Unidas (2005) señala que los niños y niñas de madres que han recibido educación formal tienen el doble de probabilidades de ir a la escuela que los niños y niñas de madres sin estudios. Atender la educación de las mujeres constituye el tercer objetivo del Milenio y es un factor asociado a

la escolarización de niños y niñas. Las escuelas deberían establecer programas de educación de personas adultas a fin de que las mujeres tengan la oportunidad de alfabetizarse o de continuar sus estudios. Los efectos positivos de esta medida se verán más tarde en las tasas de matriculación. No es una casualidad que África Subsahariana y Asia meridional presenten bajas tasas de escolarización infantil y tasas de alfabetización de personas adultas que superan el 60%. En general, las mujeres están en mayor desventaja ya que representan el 64% de todas las personas analfabetas del mundo (Casals, 2006).

Son los países castigados por conflictos armados y el SIDA los que cuentan con tasas de escolarización más bajas. El informe de 2005 de las Naciones Unidas resalta que, en África Subsahariana, 11 millones de niños y niñas menores de 15 años han perdido su familia a causa del SIDA; asimismo, señala que un millón de niños y niñas se quedaron sin maestros y maestras debido a esta enfermedad. Al quedar sin progenitores y sin docentes, dejan pronto la escuela y se dedican a trabajar para subsistir. Por otra parte, de las 13 millones de muertes provocadas por las guerras entre 1994 y 2003, 12 millones sucedieron en África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental. La violencia, el hambre y las pocas garantías de alcanzar una vida sana en sus tierras, han obligado a esta población a emigrar: tres cuartas partes de los 37 millones de personas refugiadas y desplazadas del mundo pertenecen a estas mismas regiones.

Ciertamente, ha sido un avance el hecho de que los Estados hayan llegado a acuerdos de lo que es prioritario en el campo educativo y hayan podido expresarlo en el objetivo 2 del Milenio. Pero algunos movimientos sociales no están de acuerdo con que los Estados hayan reducido el concepto de educación a escuela, porque genera equívocos. Rigoberta Menchú, aunque no asistió a la escuela cuando vivía en su tierra natal, recibió una educación de su pueblo, como bien lo expresa ella en las palabras con las cuales iniciamos este texto; es pensando en este pueblo que ella decide aprender castellano para dar a conocer a las demás personas el sufrimiento y la lucha de sus hermanos y hermanas.

El marco de acción del *Foro mundial "Educación para todos" de Dakar*, promovido por la UNESCO, había propuesto en el mismo año 2000 metas más amplias entendiendo educación como aprendizaje a lo largo de toda la vida; el objetivo 2 del Milenio concibe la educación sólo como educación escolar limitando la educación básica a educación primaria (Torres, 2005). Al haber estrechado los límites de la educación dejamos fuera de la formulación de políticas educativas el

amplio campo de la educación no formal e informal y el papel que está jugando la familia, el tejido social, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes.

No podemos negar que, cada vez más, el sistema educativo formal tiene dificultades para adecuarse a los nuevos retos sociales. La sociedad en general va convirtiéndose también en educadora a través de actitudes y comportamientos. Tendríamos que pensar en cómo los niños y niñas pueden acceder a estas ofertas educativas extraescolares, muchas veces más actualizadas y atractivas que la escuela. Asimismo, es necesario que los agentes sociales tomen conciencia de su responsabilidad como educadores de las nuevas generaciones.

## II. LA PERMANENCIA EN LA ESCUELA

*“Algunos de nuestros hijos repiten siempre, no sé, creo que su cabecita no funciona bien, así no más se quedarán pues, qué podemos hacer, les mandamos al colegio y no aprenden, así no más se quedarán para la chacra” (Bello y Villarán, 2004:153).*

Estas palabras de un padre campesino de Perú nos llevan a reflexionar sobre los obstáculos que pueden encontrar los niños y niñas después de haber logrado acceder a la escuela. Para alcanzar el objetivo 2 del Milenio, además de aumentar las tasas de acceso, hay que aumentar las de permanencia en el sistema educativo.

Alrededor de la educación formal se ha constituido una cultura, unos códigos y unos rituales que es preciso que los niños y niñas dominen para sobrevivir en la escuela. Pareciera que algunas personas se insertan y se adaptan mejor que otras al mundo escolar. ¿Por qué? Mientras más distancia hay entre las vivencias que los niños y niñas tienen fuera de la escuela y lo que aprenden en el aula, mayor riesgo hay de deserción. La lectura y la escritura son herramientas básicas en la escuela, pero si éstas no son de uso común en el hogar, es difícil que los niños y niñas puedan reforzarlas. Hoy en día hablamos de analfabetas funcionales, se trata de personas que aprendieron a leer y a escribir, pero al retirarse de la escuela, dejaron de practicar y, por consiguiente, perdieron la destreza.

Por otro lado, si los niños y niñas van descubriendo que lo que aprenden de sus maestros y maestras no les sirve o no les interesa sino para pasar con éxito un examen, se van desmotivando, van ausentándose y dejan de cumplir con las tare-

as asignadas. Una persona que repite no es necesariamente una persona poco inteligente, con “una cabecita que no funciona bien”, como diría el campesino peruano; quizá es una persona que no ha encontrado en la escuela el espacio para desarrollar un conjunto de potencialidades que no se adecuan a los requerimientos académicos. De ahí que para cumplir este Objetivo del Milenio hay que hacer un análisis profundo del sistema educativo y de sus mecanismos de exclusión. Niños y niñas son excluidos porque no cumplen con el patrón establecido. Pero, ¿resulta este patrón pertinente socialmente?, ¿no se tiene una mirada muy restringida sobre los contenidos escolares? En la mayoría de los currículos impera la dimensión conceptual del conocimiento con pocos espacios para el desarrollo de destrezas y habilidades físicas y artísticas. A veces, nos encontramos con niños y niñas que se inclinan más por el deporte, las artes o el trabajo manual o no les gustan las matemáticas y, para ellos y ellas, la escuela es un sufrimiento.

Sin embargo, la crítica a la escuela no sólo se ha centrado en su currículo limitado. El derecho a la igualdad de oportunidades ha permitido que todas las personas puedan acceder a la escuela: cada persona es responsable de ganar en una carrera objetiva y neutra según sus propios méritos; pero la “meritocracia” genera desigualdades entre los y las estudiantes. A los ojos del sociólogo francés Dubet (2005) la igualdad de oportunidades puede ser una gran “crueldad” para los y las perdedoras. ¿Qué hacemos con esos niños y niñas que se esforzaron pero no pudieron ganar en la competencia que sólo tomó en cuenta el mérito de cada persona? Hemos reemplazado “la desigualdad en el acceso por la desigualdad en el éxito”.

Las estadísticas sociales han hecho caer en cuenta a los y las defensoras de la igualdad que, en una sociedad desigual, las personas más favorecidas por la sociedad son las que más permanecen y tienen más éxito en sus estudios. Las condiciones sociales (capital cultural, bienestar económico y social) inciden en lo que sucede en las aulas. Esta constatación nos lleva nuevamente a pensar que las políticas educativas deben verse dentro del amplio campo de las políticas sociales: al mejorar las condiciones sociales de las familias de escasos recursos estamos contribuyendo a que sus hijos e hijas permanezcan más años en la escuela.

Pero también hay que discernir sobre lo que se puede hacer dentro de los centros educativos. Si en un centro educativo hay fuertes desigualdades en los resultados de aprendizaje, es decir, unas personas obtienen altas calificaciones y

otras muy bajas, el personal directivo y docente deberá aplicar medidas inmediatas ya que posiblemente los niños y niñas que fracasan desertarán pronto. Los estudios del Banco Interamericano de Desarrollo (2005) concluyen que la repetición de un grado aumenta la probabilidad de deserción en el 40 ó 50%, mientras que la repetición por segunda vez puede aumentar la probabilidad a un 90%. En escuelas donde la mayoría no obtiene resultados excelentes, los esfuerzos deben ir dirigidos no a atender a los y las mejores sino a quienes posiblemente se quedan rezagados. Esto nos hace cambiar de perspectiva sobre cómo debemos entender una gestión escolar eficaz. Dubet nos dice que *“las comparaciones internacionales muestran que los sistemas escolares más eficaces, aquellos en que los alumnos tienen conocimientos y competencias medias elevadas, son también los que tienen la menor diferencia de resultados entre los mejores y los menos buenos, entre los más favorecidos socialmente y los menos: Finlandia, Corea, Japón, Nueva Zelanda, entre ellos. En otras palabras, la búsqueda de la eficacia escolar permite reducir la desigualdad de oportunidades”* (2005:44).

Estos planteamientos nos llevan a cambiar nuestra mirada habitual sobre la escuela. No podemos seguir invitando a participar a los niños y niñas a un convite sabiendo que a los dos o tres años desertarán porque no siempre se ubican en los mínimos niveles de la escala de méritos que el sistema escolar ha establecido. Sabemos de los esfuerzos que hacen las familias pobres por mantener a sus hijos e hijas en la escuela. Quienes repiten en varias oportunidades, abandonan, vuelven a inscribirse y nuevamente comienza el círculo vicioso. Las personas menos favorecidas del sistema necesitan ser más atendidas por la institución.

Asimismo, habrá que preguntarse cuáles son los aprendizajes pertinentes y relevantes que todas las personas necesitamos por igual independientemente del éxito de cada una. Se trata de hacer énfasis en la “educación necesaria” para todos y todas aunque para algunas personas el recorrido se haga más lento que para otras. La educación primaria universal deberá ser entendida como la cultura común a la cual todos y todas acceden a fin de tener una vida digna. No se le puede pedir que ofrezca los conocimientos que van a permitir que los y las jóvenes puedan acceder a la escuela secundaria y luego a la educación superior, porque ese enfoque ha llevado a complejizar el currículo y hacer más pesado el camino para quienes no tienen la oportunidad de reforzar el saber escolar en su entorno familiar.

Algunas regiones han logrado avanzar en el número de niños y niñas que finalizan la educación primaria, pero manifiestan tener dificultades con los y las jóvenes por

las pocas oportunidades que se ofrecen para su formación. Son las personas jóvenes que no pudieron permanecer en la escuela durante su infancia. Muchos de ellos y ellas no pueden volver a la escuela primaria cuando lo deseen porque ya sobrepasan la edad requerida (el fenómeno de extra edad); tampoco pueden matricularse en los programas de educación de personas adultas porque tampoco tienen la edad requerida. Se trata de los y las perdedoras que la escuela expulsó. No se puede esperar hasta después del 2015 para atender esta población. Por ello, el *Foro de Educación para todos de Dakar* incluía, en su Marco de Acción, otro objetivo tan importante como el objetivo 2 de la Declaración del Milenio: “*velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida*”. Algunas organizaciones no gubernamentales han diseñado programas dirigidos a estos y estas jóvenes desertores en los cuales se combina la capacitación para el empleo con cursos de formación básica que les permita, a corto plazo, insertarse en el sistema escolar. Estos programas deberían ser fortalecidos porque están enfrentando de forma positiva los efectos de un sistema escolar excluyente. Leamos el testimonio de un joven del Centro de Capacitación Laboral Cristo Rey de Fe y Alegría de Barquisimeto (Venezuela):

*“Yo era buen estudiante hasta sexto grado pero, al llegar al séptimo, el ambiente del Liceo, la falta de motivación y los problemas familiares me hicieron perder dos años y, en el tercero, ya no me admitían en ningún plantel, mejor dicho sí me recibieron en CECAL. Aquí estoy estudiando octavo semestre y ya tengo el primer año de talleres de electricidad aprobado. Estoy dispuesto a seguir estudiando y preparándome en el campo laboral con más interés que nunca”* (citado por Lizaldre, y Pérez Esclarín: 2004).

Permanecer en la escuela significa algo más que obtener un certificado de educación primaria. Muchos docentes han comprendido que es preciso retener a los niños y niñas en el colegio a pesar de que sus rendimientos sean bajos, porque saben que allí tienen la oportunidad de desarrollar sus potencialidades y pueden alejarse de los “peligros” de la calle. Además de ser un factor de socialización, la escuela se ha convertido en un mecanismo de “contención” para una población cuya situación económica y social es muy vulnerable. Los y las jóvenes necesitan crear un sentido de identidad, fortalecer su personalidad y, al no lograrlo ni en el hogar ni en la escuela, acuden a sus pares. Las pandillas juveniles, que se nutren de la violencia callejera, están formadas generalmente por jóvenes que abandonaron a temprana edad las aulas. Desde esta mirada, comprendemos por qué la educación en valores y en la ciudadanía ha adquirido tanta importancia en el

ámbito escolar. Para algunos y algunas jóvenes desfavorecidas socialmente la escuela puede ser el único lugar para “construirse”, como diría Alain Touraine: *“cuando un alumno acude a la escuela, llega con su personalidad y su individualidad, y de lo que se trata es de negociar, ver qué se puede hacer, oponerse si hace falta. Lo ideal es que el joven que se siente en su singularidad, utilice recursos, conocimientos, relaciones, juegos... una serie de cosas para construirse (Casals, 2006)”*. Por ello, las relaciones entre docentes y alumnado adquieren una gran importancia en los procesos de aprendizaje porque, al comunicarse, discutir y reflexionar, los y las jóvenes pueden establecer un diálogo entre la cultura de experiencia que traen y la cultura académica que la escuela les impone y que la mayoría de las veces les resulta ajena y poco motivadora.

Si indagamos lo que piensan los niños y niñas de la escuela, descubriremos lo que para ellos es importante, lo que les “engancha” y, sobre todo, el papel tan importante que juega el personal docente en la construcción de su subjetividad. Una maestra (Cedeño, 1997) recoge en un poema estos sentimientos:

*“Maestra, si tú pudieras mirarme con mis ojos, verías muchas cosas:*

*La iguana columpiándose en la gran rama del mango que golpeaba la ventana, a la que iban mis miradas, mientras tú dictabas clases.*

*La mejilla rosadita de mi hermana pequeña, en quien estaba pensando, mientras copiaba las cuentas.*

*Una sonrisa brillante que me floreció ayer en la cara, y me recordó el roce de tu mano en mi alborotado cabello.*

*Los personajes fantásticos que salen de los cuentos y me visitan en clase, el día que parezco ausente.*

*Mi mano tan pequeñita y tan sola, llenando de letras torcidas, tan cansada como yo, muchas hojas del cuaderno.*

*Lo aburrido que resulta el ma me mi mo mu que no aprendo y lo lindas que son las hojas de los libros de cuentos...*

*Que te quiero, que me pareces muy linda y por eso te defiendo si alguien dice que no enseñas. (Cuánta necesidad tengo de tu mano y tu caricia, de tu voz y de ese acento cálido con el que saludas a los grandes y a algunos de los pequeños).*

*Lo grandes que son mis ganas de aprender tus lecciones, de hacer limpias las tareas y que tú digas como el otro día. ¡Eso sí te quedó lindo!*

*Las lágrimas que emborronaron la página de mi dibujo, el día que me gritaste...”*

Así como afirmábamos anteriormente que la Declaración del año 2000 maneja una concepción restringida de la educación al reducirla a la escolarización, también se observa que no incorpora una mirada crítica hacia el rol social de los sistemas educativos formales. Lo escolar en el imaginario popular es sinónimo de ascenso social: para los niños y niñas de las zonas rurales (allí donde la tasa de escolaridad es más baja) acceder, permanecer y tener éxito en la escuela es la oportunidad para salir del medio en que viven, dejar el campo e irse a la ciudad. Los y las estudiantes no pueden retribuir a su entorno lo que han aprendido a fin de mejorar las condiciones en que han vivido porque generalmente lo que se estudia no se pone en práctica; ni el entorno es objeto de estudio en la escuela. Poco a poco, los niños y las niñas de las zonas rurales o de la periferia de la ciudad van avanzando en la escuela, pero van sintiendo que deben alejarse de aquello que había sido su cotidianidad. Inclusive, familiares y vecindario refuerzan este sentimiento cuando no valoran positivamente sus formas de vida y consideran que el niño o la niña que reprueba los exámenes deberá “volver” a su antigua vida de miseria y carencia. Esto se recoge en la frase del campesino peruano (“*se quedará para la chacra*”). Los niños y niñas que no pudieron sobrevivir en la escuela desarrollarán un gran resentimiento que se alimenta de este imaginario popular que cifra en la escuela todas las esperanzas de progreso individual. No siempre las promesas pueden cumplirse y el éxodo a la ciudad no supone conseguir una mejor vida. Nos encontramos entonces con jóvenes que deben hacer un esfuerzo doble para poder continuar sus estudios fuera de su contexto cultural y afectivo, en situaciones tan distintas de aquellos y aquellas estudiantes que, por venir de sectores sociales favorecidos, tienen mayores ventajas para perseverar y tener éxito.

En consecuencia, hay que lograr que la escuela se acerque más a las demandas y necesidades de la comunidad; por lo tanto, debe convertirse en un espacio de encuentro y de conocimiento de la realidad circundante. Los niños y niñas tienen que comprender que no hay una distancia insalvable entre el hogar y la escuela. Para ello, es imprescindible que los contenidos escolares tengan relación con las vivencias de los niños y niñas y que la escuela valore sus formas de vida. Se trata de mejorar los entornos donde viven. Habría que preguntarse qué servicios pueden ofrecerse desde la escuela a la comunidad, no solamente qué servicio ofre-

cerá al alumnado para que mejore su rendimiento, como simple agente compensador de las carencias en el hogar; es preciso facilitar el pleno desarrollo de las capacidades humanas también de la familia y del vecindario. Muchas veces, en los sectores populares, el único lugar donde puede llevarse a cabo este reto es en un recinto escolar que hace las veces de plaza pública, cancha de juego, puesto de salud y espacio para la recreación. Quizá si logramos este cambio, el niño o la niña del campesino peruano querrá volver a la chacra, sin abandonar la escuela, e intentará mejorar la productividad de la tierra y así mejorar la situación económica de sus padres; la chacra no será entonces un castigo por no haber obtenido buenos resultados en las disciplinas escolares.

### III. LA CULMINACIÓN CON ÉXITO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Una vez que los 189 países del mundo definieron sus metas en el milenio, las Naciones Unidas y organizaciones internacionales de desarrollo establecieron campañas de promoción así como mecanismos de monitoreo que midieran los avances de los países en las áreas consideradas como prioritarias. Lograr que los niños y niñas culminen con éxito su quinto grado será, sin embargo, la meta más difícil de alcanzar en educación porque previamente el país debe aumentar sus niveles de acceso y permanencia. El *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos de 2006* ha recogido datos de 133 países y ha constatado que en 41 países menos de los dos tercios del alumnado de primaria llegan al último grado. No siempre los datos son confiables, ciertamente sabemos que muchos países no cuentan con sistemas estadísticos sólidos pero, según los indicadores de Desarrollo del Milenio, las variaciones, desde 1990 hasta el año 1999, en los porcentajes de los niños y niñas que comienzan el primer grado y llegan al quinto nos muestran los esfuerzos de algunos países, como es el caso de Costa de Marfil que aumentó del 73% en 1990 al 87,6% en el año 1999; al igual que Mozambique que del 32% en 1990 pasó en 1999 al 48,1%; asimismo Swazilandia pasó del 76,2% 82,4%. En algunos países puede verse el logro en un año como es el caso de Etiopía que pasó en un año del 55,8% al 63,8%.

Sin embargo, en otros países se observan fuertes retrocesos como es el caso de Mauritania que en 1990 tenía un porcentaje del 75,3% y en 1999 muestra un 61,2%. ¿Qué ha sucedido, por ejemplo en Guyana, que en 1990 alcanzaba un 93,1% y en 1999 disminuyó al 77,2%? Igualmente habría que indagar las causas del retroceso en Malawi que pasó en 1990 del 64,55% al 49% en 1999. Inclusive en un año puede haber graves retrocesos como es el caso de Colombia que en

1998 tenía un 69% y en 1999 disminuyó al 66,6%; igual comportamiento se observa en República Dominicana que pasó en esos años del 75,1% al 66,9%, o en Mauritania que pasó del 65,2% al 61,2%. Caso especial es el de Sudáfrica que entre 1990 y 1998 mantuvo un 75% pero en 1999 disminuyó al 64,8%.

¿Cómo saber si se ha llegado exitosamente a quinto grado de primaria? Tanto a nivel nacional como internacional se vienen implementando pruebas de rendimiento académico, fundamentalmente en lengua y matemática, que están midiendo la calidad de los aprendizajes según el puntaje de respuestas correctas obtenidas por los alumnos y alumnas. Entre 1995 y 2000 la UNESCO llevó a cabo el *Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para alumnos de tercero y cuarto grado de la Educación Básica (PEIC)*. La prueba fue aplicada a aproximadamente 55.000 estudiantes de 14 países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela). Se trata de países que han alcanzado tasas netas de matrícula en educación primaria superiores al 90% y con una supervivencia hasta quinto grado en porcentajes superiores al 65%.

Los resultados de estas pruebas fueron llevados a una escala promedio de 250 puntos. De acuerdo con esta escala, Cuba obtuvo el más alto rendimiento y le siguen Argentina, Chile y Brasil (Casassus, 2003). No obstante, el rendimiento académico de los países de América Latina está muy por debajo de otros países del mundo, como lo demostró el Tercer Estudio Internacional sobre Matemática y Ciencias (TIMSS-R) realizado en 1999 donde el único país latinoamericano que participó, Chile, quedó en el lugar 35 de 38. Ya Colombia había participado en 1995 y había obtenido el lugar 40 entre los 41 países participantes.

En general, si bien entre los países latinoamericanos los resultados son semejantes (a excepción de Cuba), sin embargo, al interior de cada país, se observan desigualdades considerables entre zonas rurales y urbanas y entre el sector público y privado. México puede ser un caso emblemático ya que, según el PEIC, en la mega ciudad los estudiantes de tercer grado obtienen en lenguaje 242 puntos pero en el campo alcanzan sólo 216; además, sale favorecido el sector privado al superar la mediana (273 puntos) en contra del sector público que alcanza 228.

Tenemos, por lo tanto, que afinar más la mirada al analizar los logros alcanzados por un país y focalizar donde haya mayores desigualdades educativas. Ya había-

mos comprobado las desventajas en que se encontraban los sectores rurales en cuanto a acceso y permanencia en la escuela; ahora verificamos que la calidad de los estudios es menor. Por otro lado, el sistema educativo sostenido por el Estado, y al cual puede tener acceso la mayoría de la población, no está en capacidad de ofrecer una educación de calidad ya que los rendimientos de sus alumnos y alumnas, comparativamente con las escuelas privadas, son más bajos.

Lo que llama más la atención del estudio realizado por el *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* es la incorporación de un conjunto de variables que podrían asociarse al rendimiento académico tales como el nivel educativo de los padres, el tiempo que los padres están en el hogar, los libros y revistas de lectura en el hogar y la estructura del núcleo familiar. Con estas variables se construyó el índice Estatus Socio-Cultural (ESC) el cual determinó que *“países con mejor nivel de rendimiento escolar son los países con mejor nivel ESC”* (Casassus, 2003). El hecho de que Cuba sea un país con bajo producto interno per cápita, pero con un alto nivel sociocultural y un alto rendimiento pone en evidencia que un país puede tener una situación económica deficitaria, pero tener una buena educación.

Asimismo, este estudio contempló otras variables como la experiencia docente, las condiciones de trabajo docente, la autonomía de la dirección y la formación de docentes, entre otros. Al relacionar estas variables con los resultados en lengua y matemática, se concluyó que hay factores internos a la escuela que pueden influir en el mejoramiento del rendimiento académico. En este contexto, la escuela puede “mitigar” los efectos negativos que las condiciones económicas y sociales ejercen sobre los alumnos y alumnas. Según Casassus (2003), desde esta perspectiva una escuela que favorece los aprendizajes es aquella que:

1. Cuenta con edificios adecuados.
2. Dispone de materiales didácticos, suficientes libros y recursos en la biblioteca.
3. Es autónoma en la gestión escolar.
4. Los docentes tienen una formación inicial postsecundaria.
5. Hay poco alumnado por docente en el aula.
6. Los docentes gozan de autonomía profesional y asumen la responsabilidad por el éxito o fracaso de su alumnado.
7. Se practica la evaluación de manera sistemática.

8. No hay segregación de ningún tipo.
9. Los padres se involucran en las actividades escolares.
10. Existe un ambiente emotivo favorable al aprendizaje.

Sin embargo, la calidad educativa no puede concebirse sólo en términos de resultados en lengua y matemática. Hoy en día la escuela asume la responsabilidad de enseñar también lo que se han llamado “competencias básicas en ciudadanía” que permitirán a los niños y niñas convivir de forma democrática con las otras personas. Culminar con éxito la educación primaria también quiere decir que los niños y niñas han adquirido un sentido de identidad que se manifiesta por su autoestima y la confianza en sí mismos; además, saben comunicarse con los demás de forma asertiva, saben negociar, interactuar con otras y otros y tienen un pensamiento propio con el cual pueden ser críticos de la realidad. Al adquirir estas competencias, los niños y niñas podrán participar en los cambios de su propio entorno. Esto no se aprende en los libros ni con la teoría, ni tampoco se comprueba su dominio a través de la realización de una prueba, sino al observar las prácticas cotidianas, las actividades que realizan tanto en la escuela como en la comunidad. Por consiguiente, los sistemas de evaluación de la calidad educativa tendrán que incorporar otras variables para poder tomar en cuenta los avances en la educación de estas competencias que forman parte del amplio campo de los valores.

Cuando se funda una escuela en una localidad y la escuela abre las puertas a la comunidad, comienza a darse un “proceso civilizatorio” (Elías, 1987) que redundará en beneficio de todas las personas. El éxito de una escuela también se mide por su participación en los cambios que genera en su entorno durante una larga trayectoria de años. La escuela también puede generar “condiciones de educabilidad” en el entorno. Leamos el siguiente testimonio de una maestra:

*“El colegio ha progresado muchísimo y sin duda alguna es el colegio piloto del barrio. Yo lo siento como mi propia casa y prácticamente vivo en él. Aquí estudiaron mis hijos y estudian mis nietos. Lo mejor de todo es la integración con la comunidad del barrio. Los talleres están abiertos a ellos, lo mismo que las canchas. Hemos formado además con las mamás de los alumnos un equipo de suplentes para cuando falte algún maestro. Las preparamos durante todo un año dándoles como unos veinte talleres formativos. Tenemos, por así decir, un equipo bien formado de suplentes que incluso nos solicitan de otras escuelas. Así tenemos resuelto ese gravísimo problema de conseguir suplente cuando, por cualquier razón, falte un maestro...”* (citado por Pérez Esclarín, 1999).

Las pruebas de calidad educativa han revelado que las escuelas públicas se encuentran en situación preocupante. El testimonio que hemos ofrecido nos habla de docentes comprometidos y de madres colaboradoras; pero esto no puede ocultar la poca eficiencia de las escuelas oficiales y la dificultad que tienen los Estados pobres en invertir en educación. Algunas formulaciones de políticas educativas han llegado a proponer estrategias de privatización en la educación, ya sea exigiendo a los padres que colaboren económicamente o focalizando la inversión en aquellas escuelas que demuestren mejores resultados (sin querer aceptar que los mejores resultados los obtienen las personas que viven en mejores condiciones sociales y económicas). Cada vez más, se observa una gran desigualdad en las condiciones de unas escuelas con respecto a otras. Tenemos escuelas públicas que se van deteriorando porque el gobierno no invierte en ellas y los padres tampoco pueden hacerlo. El Estado no puede declinar su función de representar el interés común y debe, por tanto, *“vigilar y garantizar que el derecho universal a la educación de calidad para todos y todas se cumpla en términos de equidad. Lo que implica compensar las desventajas de los más pobres para que las diferencias de origen no se conviertan en desigualdades. Para que no haya una pobre oferta educativa para los más pobres. Esto no significa que el Estado debe ser el único ejecutor de las políticas educativas, sino que debe coordinar y apoyar los esfuerzos de las familias y de la sociedad para garantizar educación de calidad a todos, en especial a los más pobres y necesitados”*. (Fe y Alegría, 2006:20)

#### **IV. MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: ¿QUÉ PODEMOS HACER PARA ALCANZAR LA EDUCACIÓN PRIMARIA UNIVERSAL?**

Los Estados y las organizaciones de cooperación internacional han trazado proyectos para mejorar los indicadores educativos y así alcanzar las metas en el 2015. Hoy se habla de iniciativas de ayuda inmediata, hasta de condonación de la deuda externa de países pobres con la condición de que estos países dediquen estos fondos a la educación. Los países del Norte asumen así la responsabilidad de participar en estas iniciativas.

Hemos visto lo que sucede en los ámbitos escolares, lo que piensan niños, niñas, padres y maestros sobre la educación, hemos vislumbrado el gran debate educativo actual; una pregunta resume la gran disyuntiva: ¿Mejoramos los procesos educativos dentro de la escuela o atacamos las causas estructurales que generan pobreza y exclusión? Ambos procesos son necesarios y deben complementarse.

Todos los ciudadanos y las ciudadanas de esta aldea global también tenemos una palabra que decir en educación. Desde nuestras realidades cotidianas podemos colaborar en:

1. **Acercar el Sur al Norte:** Las estadísticas que nos informan sobre las variaciones en las tasas de escolaridad nos enseñan que hay cierta regularidad en el comportamiento de los fenómenos educativos. Si la mayoría de las personas pobres no puede acceder con la misma facilidad que las ricas a los beneficios de la educación no se debe a la falta de interés, motivación por su parte, ni porque no han invertido sus pocos recursos propios en ello. Este conocimiento global, pero desagregado por regiones, debería ser conocido por todas aquellas personas que hacen esfuerzos por acceder y permanecer en el sistema escolar y tienen poco éxito. En una concepción amplia de la *Educación para el Desarrollo*, no sólo el Norte debe sensibilizarse sobre esta problemática, hace falta que el Sur comprenda el funcionamiento de la globalización, sus efectos sobre lo local y los factores que provocan la pobreza y la exclusión. Los países desarrollados cuentan con mayor información sobre los obstáculos que impiden que los Objetivos de Desarrollo del Milenio sean alcanzados mientras que en los países en desarrollo los ignoran y reciben, en muchos casos de forma pasiva, la ayuda que les llega de fuera. Es importante involucrar, en las estrategias de acción internacionales que se diseñen para alcanzar los objetivos, a la población a quien van dirigidas. Es imprescindible aumentar las capacidades de estos países para que participen de manera activa en la definición de las prioridades, en la formulación e implementación de los proyectos, así como en su seguimiento y control.

Alrededor de la Declaración de Desarrollo del Milenio se ha generado una asociación de organizaciones de cooperación internacional que monitorea los avances y busca distribuir la ayuda de forma equitativa entre los países que la necesitan para alcanzar sus metas. La Declaración ha permitido que organizaciones como la UNESCO, el Banco Interamericano, el Banco Mundial y organizaciones solidarias de la sociedad civil intenten aplicar las mejores estrategias, las evalúen y las difundan. Hace falta incorporar como socios a los actores involucrados, informarles de los logros y retrocesos desde una dimensión global a fin de que puedan comprender la complejidad de factores que intervienen en el alcance de una meta de desarrollo.

2. **Participar en redes de solidaridad:** El Banco Interamericano (2005) ha manifestado que se necesitan 5.600 millones de dólares anuales como mínimo para

lograr que todos los niños y niñas logren la educación primaria universal. Por mucho que nos propongamos cada persona colaborar económicamente para alcanzar esta cantidad, sabemos que no obtendremos lo suficiente. Es necesario participar en organizaciones de solidaridad que ejerzan presión política para que los que sí pueden contribuir con grandes sumas de dinero lo hagan pronto y en las áreas prioritarias. Para llegar a ello habría que desarrollar la noción de ciudadanía global que nos hace sentir a todos y todas responsables de la marcha de la humanidad.

3. **Construir un nuevo modelo de desarrollo:** no es suficiente invertir en aquellos países que no han logrado mejores niveles de educación, también es necesario intervenir los factores de índole estructural que han provocado estas carencias. Según palabras de Torres (2005:58) *“para que la situación en el Sur cambie es necesario que el propio Norte cambie, que modifique sus patrones de consumo, sus modelos de importación y exportación, sus manejos de la información, la comunicación y la cultura, viejos síndromes coloniales con relación al Sur. El respeto mutuo y el desarrollo armónico de todos es la única garantía de paz y de bienestar para todos”*.

## BIBLIOGRAFÍA

- Banco Interamericano de Desarrollo (2005): *Los objetivos del desarrollo del milenio en América latina y el Caribe*. Cap. V: “Mejorar la educación”, en: [www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Cap5Educacion.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Cap5Educacion.pdf) (consultado el 13 de agosto de 2006).
- Bello, Manuel y Villarán, Mónica (2004): *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú*. IIPE-UNESCO, sede regional de Buenos Aires.
- Borjas, Beatriz (marzo 2004): *“Competencias básicas ciudadanas. La gestión democrática de la vida común”*, en *Revista Movimiento Pedagógico Fe y Alegría*, Año VIII, nº 34. Maracaibo.
- Burgos, Elizabeth (1983): *Testimonio. Me llamo Rigoberta Menchú*. Ediciones Casa de las Américas. La Habana.
- Casals Cervós, Judith (febrero 2006): *“Entrevista a Alain Touraine”*, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 354. Praxis. Barcelona.

- Casals Cervós, Judith (febrero 2006): “*La UNESCO alerta de que hay 771 millones de personas analfabetas*”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 354. Praxis. Barcelona.
- Casassus, Juan (2003): *La escuela y la (des)igualdad*. Colección Escafandra. Santiago de Chile.
- Cedeño, Elsa (noviembre 1997): “*Maestra si tú pudieras*”, en *Revista Movimiento Pedagógico Fe y Alegría*, Año V, nº 15. Maracaibo.
- Dubet, François (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa. Barcelona.
- Elias, Norbert (1993): *El proceso civilizatorio. Investigaciones sociogenéticas y psicogénéticas*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Fe y Alegría (2006): “*La educación es un bien público. Mejor educación y sociedad para todos y todas*”, XXXVI Congreso Internacional en *Revista Internacional Fe y Alegría*, nº 7. Caracas.
- Lizaldre, María Teresa y Pérez Esclarín, Antonio (diciembre 2004): “*Centro de Capacitación Laboral Cristo Rey. Un oasis de vida y esperanza*”, en *Revista Movimiento Pedagógico Fe y Alegría*, Año VIII, nº 36. Maracaibo.
- Naciones Unidas (2005): *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2005*, en [http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/pdf/MDG%20BOOK\\_SP\\_new.pdf](http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/pdf/MDG%20BOOK_SP_new.pdf) (consultado el 13 de agosto de 2006).
- Pérez Esclarín, Antonio (1999): *Testimonios. Raíces de Fe y Alegría*. Fe y Alegría. Caracas.
- Torres, Rosa María (2005): *Justicia educativa y Justicia económica. Doce tesis para el cambio educativo*. Fe y Alegría. Madrid.
- UNESCO (2000): *Marco de Acción. Foro Mundial de Educación Para Todos*, en [www.unesco.org/education/efa/fr/ed\\_for\\_all/dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml) (consultado el 13 de agosto de 2006).
- UNESCO (2006): *Informe de Seguimiento Educación para Todos*, en [http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL\\_ID=43009&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=43009&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (consultado 13 agosto de 2006).



## PREGUNTAS O CUESTIONES PARA EL DEBATE Y LA ACCIÓN

- ¿Qué elementos te han parecido novedosos en el texto?
- ¿Qué aspectos te han sorprendido?
- ¿Cuáles añadirías?
- Realiza un mapa conceptual identificando las causas que generan la falta de acceso a la educación y las consecuencias de esta falta de acceso. ¿Qué puedes observar? Compáralo y enriquecelo con el resto del grupo.
- ¿Cuáles son los grupos más vulnerables? ¿Qué se puede hacer para facilitarles su situación?
- ¿Qué se te ocurre que puedes hacer tú para mejorar esta situación?
- ¿Conoces la Campaña Mundial por la Educación? Infórmate e informa sobre ella: [www.cme-espana.org](http://www.cme-espana.org)
- Elabora una carta de opinión con las opiniones que te sugiere lo que escribía Rigoberta Menchú.
- Escríbele una carta al padre peruano que aparece en el texto.
- Escribe una carta a los y las alumnas de aquí.
- Difunde tus opiniones por los medios de comunicación a los que tienes acceso: prensa, radio, Internet...



## CONSOLATA, UNA MUJER SIN EDUCACIÓN, UNA PUERTA CERRADA AL FUTURO

---

*Rosario Mazuela\**

Consolata tiene cuatro hijos y Lievan, el papá de los dos últimos, volvió a casa hace un año después de haber estado durante ocho años recorriendo el país, de colina en colina, de granja en granja, de mujer en mujer, siempre con un compañero inseparable, su kalashnikov, que le ayudaba a entrar en todos los sitios y conseguir gratis todo lo que deseaba. Lievan fue lugarteniente del CNDD-FDD\*\*, uno de los grupos armados hutus, y se ha acogido al programa de desmovilización y reinserción que el Banco Mundial ha implantado en Burundi, como broche final a una guerra que ha dividido durante 10 años Burundi.

Cuando llegó, el padre y los hijos apenas se conocían. Desde entonces, a la sombra, está siempre bebiendo vino de plátano con algunos de sus ex-compañeros combatientes. Lievan ha pasado mucho tiempo sin cultivar, sin cuidar a los animales, sin hacer economías. Mucho tiempo sin tener la responsabilidad de alimentar a nadie más que a sí mismo y sin más horizonte que el de conseguir estar con vida a la mañana siguiente. Para él es muy difícil ahora hacerse cargo de su familia, no sabe cómo, no tiene “ni oficio ni beneficio”.

Por todo esto, y a pesar de que su marido ya está en casa, Consolata tiene el problema de conseguir dinero para la comida, las medicinas, alguna ropa o los cuadernos del colegio de los niños. Hasta ahora estas necesidades estaban cubiertas por las agencias internacionales, Programa Mundial de Alimentos (PMA), UNICEF, FAO. Pero como la situación está mejorando, una a una, están dejando el

---

\* Rosario Mazuela es la coordinadora de programas de la Oficina Regional del Servicio Jesuita a Refugiados-Grandes Lagos.

\*\* Conseil National pour la Défense de la Democratie-Forces pour la Défense de la Democratie. Principal movimiento armado de la oposición, actualmente en el gobierno tras las elecciones celebradas en 2005.

país. Me pregunto cuántas vidas se quedan en esas difusas líneas divisorias, en esas “tierras de nadie” entre la emergencia y el desarrollo; cuántas vidas abandonadas por unos y aún no encontradas por los otros.

Hace siete meses, con la esperanza de abrir una nueva puerta a la supervivencia de su familia, Consolata empezó un curso de cocina en el Restaurante Karibu del barrio de desplazados de Buterere, en Burundi. Eligió este taller por dos razones: la primera, porque le parecía fácil aprender este oficio, teniendo en cuenta que durante 25 años (ahora tiene 31) no ha dejado ni un solo día de amasar la harina de maíz que le daba el PMA (Programa Mundial de Alimentos) para hacer “fufu”, una pasta maleable que es la comida base de África central; la segunda razón, porque gracias a la estabilidad del país se están abriendo muchos negocios y restaurantes en el centro de la ciudad y pensó que, con un poco de suerte, podría trabajar en alguno de ellos.

Cada mañana va al restaurante y, con las otras nueve estudiantes, aprende a hacer ensalada de col, alubias rojas con aceite de palma, espinacas con pescado... En fin, todas las cosas ricas que se comen aquí. Lleva al restaurante a su hijo más pequeño que aún no va a la escuela y el niño juega entre el barro cuando llueve, entre los fuegos que están en el suelo. Esta es la razón por la que los hospitales están siempre llenos de niños quemados, porque aquí se cocina, se come y se duerme en los mismos 4m<sup>2</sup>.

Al mediodía en el restaurante Karibu dan menús, lo que ayuda a mantener el proyecto y a dar un estímulo a las estudiantes para mejorar día a día la calidad y para practicar en la realidad sus aprendizajes. Cada vez viene más gente porque es barato y a los y las clientes les gusta la iniciativa. Consolata ayuda a servir las mesas y le encanta conocer nuevas costumbres y lo raras que son algunas personas, como las blancas, por ejemplo, que les gusta la cerveza fría. Aún no ha salido de su asombro.

Desde hace unas semanas, todas las alumnas están muy excitadas. A alguien se le ocurrió la idea de alquilar un local en el centro de la ciudad y así, cuando termine el curso dentro de dos meses, abrir un negocio entre todas, o entre algunas de ellas, y poder ganarse un salario.

Les ha costado muchísimo porque aquí no hay inmobiliarias y los alquileres se hacen por medio de comisionistas que se llevan al bolsillo una buena proporción del alquiler. Finalmente anteayer encontraron un local al lado del mercado central. Mejor imposible. Ellas hacen comida local y justo a la gente del mercado es lo que les gusta y lo que pueden pagar.

Cuando Consolata llegó a casa ayer, no cabía de alegría. Le contó a Lievan que iba a trabajar en un restaurante en el mercado, que ella y las otras serían las dueñas del negocio, que tendrían dinero para poder comprar unas zapatillas a los niños y a lo mejor unos nuevos paños para vestirse ella. Decidieron comprar tres colchones, ahora duermen en esteras en el suelo. Se volvieron locos imaginando lo que iban a hacer cuando ella empezara a ganar dinero.

Hoy me he encontrado a Consolata llorando en una esquina de la cocina del restaurante Karibu. Tenía el aspecto de estar tan destrozada que no me he atrevido a preguntarle la razón, directamente he ido a hablar con la profesora para que me informara. Cuando se reunieron ayer las alumnas más antiguas, pensaron que para que el negocio fuera más rentable, lo mejor sería que montaran el nuevo negocio sólo cuatro mujeres. El local es pequeño y con capacidad para pocas mesas y no tiene mucho sentido repartir las ganancias en muchas partes. Así que tuvieron que decidir quién se podría quedar y quién no. El criterio fue fácil y unánime: las que no sabían leer ni escribir, ni francés, no tenía sentido que trabajaran en el negocio. ¿Cómo iban a tomar nota de lo que pedían los y las clientes? ¿Cómo iban a hacer las cuentas? ¿Cómo iban a hablar con los y las clientes no nacionales si solo hablaban kirundi?

Consolata es analfabeta. Nunca pudo ir a la escuela. Sus padres ni se lo plantearon: una mujer no lo necesita y, además, tiene cosas mucho más importantes que hacer. A los seis años se encargó de sus hermanos. Los llevaba atados a la espalda mientras iba a por agua y luego a por madera. Luego hacia el fuego, trabajaba el “fufu” y también limpiaba la cazuela. A los 13 años se quedó embarazada y entonces ya empezó a cuidar a sus propios niños. Ahora Consolata está desesperada. ¿Qué puede hacer? ¿Buscar algunas clases de alfabetización para personas adultas? Pero ella no se ve capaz de aprender a hacer cuentas ni a escribir, y menos en francés.

En dos meses Consolata acabará el curso de cocina, pero ya ha perdido la esperanza de encontrar trabajo en la ciudad. Volverá a casa y todos los días Lievan estará borracho desde las diez de la mañana, no tiene otra cosa que hacer. Y para no morir de hambre ella tendrá que hacer algún negocio como comprar algunos kilos de arroz y revenderlos en montoncitos a los y las vecinas. Consolata está desesperada. Como Consolata hay millones de mujeres en África, en el mundo. Mujeres a las que, al negárseles el derecho a la educación, se les ha arrancado también la posibilidad de ofrecer una vida digna a sus hijos e hijas.



## GLOSARIO

**BID:** Banco Interamericano de Desarrollo. Creado en 1959 como institución de desarrollo con programas de préstamo y cooperación técnica para proyectos de desarrollo económico y social, más allá de la mera financiación. Actualmente es el mayor de todos los bancos regionales de desarrollo y constituye la principal fuente de financiación multilateral para proyectos de desarrollo económico, social e institucional, de comercio y de integración regional en América Latina y Caribe.

[[www.iadb.org/index.cfm?language=spanish](http://www.iadb.org/index.cfm?language=spanish)]

**BANCO MUNDIAL:** organización internacional creada en 1944 para ayudar a reconstruir la Europa asolada por la segunda guerra mundial. El éxito alcanzado en esa empresa llevó al Banco, al cabo de unos pocos años, a ocuparse de los países en desarrollo. En la actualidad es propiedad de 184 Estados Miembros y su misión es reducir la pobreza en el mundo y mejorar los niveles de vida de las personas, a través de préstamos con intereses bajos, créditos sin intereses y donaciones para proyectos de educación, salud, infraestructura, comunicaciones, etc. El Grupo Banco Mundial está formado por:

- El Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), que centra sus actividades en países de ingreso medio y países pobres con capacidad crediticia.
- La Asociación Internacional de Fomento (AIF), que ayuda a los países más pobres.
- Tres instituciones afiliadas: la Corporación Financiera Internacional (CFI), el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (OMGI) y el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias relativas a Inversiones (CIADI).

[[www.bancomundial.org](http://www.bancomundial.org)]

**CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN:** coalición internacional formada por ONG, sindicatos del entorno educativo, centros escolares y movimientos sociales de muy diverso signo con el propósito de reclamar a los gobiernos el cumplimiento íntegro de los compromisos de la “Cumbre de Dakar” del año 2000, donde la comunidad internacional se comprometió, entre otros objetivos, a resolver de una manera definitiva el problema del acceso a la educación antes del año 2015. Anualmente, la Campaña lleva a cabo en todo el mundo la denominada Semana de Acción Mundial por la Educación (SAME).

[[www.cme-espana.org](http://www.cme-espana.org)]

**DECLARACIÓN DEL MILENIO:** en septiembre del año 2000 se celebró en la sede de la Naciones Unidas en Nueva York lo que se llamó la **Cumbre del Milenio**. Allí, 189 líderes y jefes de Estado convinieron en establecer una serie de compromisos mensurables y con plazos definidos, para combatir la pobreza, el hambre, las enfermedades, el analfabetismo, la degradación del ambiente y la discriminación contra la mujer. En el año 2001 se sistematizaron estos compromisos y se les dio el nombre de “**Objetivos de desarrollo del Milenio**”.

*Revista Mensajero, “Levántate contra la pobreza” diciembre 2006*

[[www.millenniumcampaign.org](http://www.millenniumcampaign.org)]

**DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS:** Jomtein (Tailandia) 1990. Reafirmó la noción de educación como derecho humano fundamental e instó a los países a intensificar sus esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje (aptitudes básicas de lectura, escritura y cálculo) de todas las personas. Asimismo se definió un Marco de Acción con objetivos y estrategias para el horizonte temporal del año 2000. Participaron en el foro 165 países y 160 organizaciones.

[<http://portal.unesco.org>]

**EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO:** es una forma de educación muy dinámica con propuestas educativas que potencian una lectura crítica de los valores imperantes en nuestro modelo de desarrollo, pretenden promover un tipo de pensamiento más complejo de la realidad, intentan democratizar el sistema educativo y convertirlo en un elemento transformador donde el saber académico tenga utilidad y dote a las personas de conocimiento crítico para la acción emancipadora.

[[www.hegoa.ehu.es/es/educacion/que\\_es\\_la\\_educacion\\_para\\_el\\_desarrollo3](http://www.hegoa.ehu.es/es/educacion/que_es_la_educacion_para_el_desarrollo3)]

**EDUCACIÓN PARA TODOS (EPT):** movimiento internacional liderado por UNESCO y apoyado por la comunidad internacional (gobiernos, grupos de la sociedad civil y organismos de desarrollo), cuyo fin es ayudar a los países en desarrollo para que puedan brindar educación de calidad en todos los niveles: desde educación infantil hasta educación para adultos.

[[http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMMINT/Documentation/21103293/DC2006-0015\(S\)-Education.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMMINT/Documentation/21103293/DC2006-0015(S)-Education.pdf)]

**FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN:** en continuidad con el Foro celebrado en 1990, en esta ocasión, la Comunidad Internacional reunida en Dakar, Senegal, aprobó en el año 2000 una serie de objetivos básicos y mensurables, para garantizar el cumplimiento del Derecho a la Educación recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos con el horizonte del 2015.

[<http://portal.unesco.org>]

**ONU/NNUU:** Organización de las Naciones Unidas. Organización intergubernamental fundada en 1945, que tiene como objetivo mantener la paz y la seguridad internacional y promover, a través de mecanismos de cooperación internacional y multilateral, los Derechos Humanos y el desarrollo sostenible de todos los pueblos del mundo. Cuenta con 192 Estados Miembro.

*Hegoa (2006) "Las mujeres en las conferencias mundiales. De lo local a lo global"*

[[www.un.org/spanish](http://www.un.org/spanish)]

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundada en 1945, con el objetivo de construir la paz en la mente de las personas mediante la educación, la cultura, las ciencias naturales y sociales y la comunicación. Cuenta con 191 Estados Miembros.

[<http://portal.unesco.org>]