



RED SOBRE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES Y LA
COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

Enero de 2014

BOLETÍN NORRAG 49

EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN EL PAISAJE POST-2015

Editor: Kenneth King

Dirección editorial para este número especial:

Kenneth King,
Saltoun Hall, Pencaitland, Scotland, EH34 5DS, Reino Unido
Email: Kenneth.King@ed.ac.uk

Apoyo editorial: Robert Palmer
Email: rob.palmer@norrag.org

Dirección de la coordinación:

Michel Carton,
Graduate Institute of International and Development Studies (IHEID)
Post Box 136, Rue Rothschild 24, 1211 Genève 21, Suiza
Email: michel.carton@graduateinstitute.ch

El Boletín NORRAG es apoyado por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID), mientras que la coordinación de NORRAG y la traducción del Boletín NORRAG en francés y español son apoyadas por la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (SDC). La Organización de los Países Bajos para la Cooperación Internacional en Educación Superior (NUFFIC) es encargada de la difusión del Boletín NORRAG durante encuentros importantes. Obviamente ninguna de estas agencias es responsable del contenido del Boletín NORRAG.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC

DFID Department for
International
Development



Disponible en el sitio Web www.norrag.org

Qué es el NORRAG?

Desde su lanzamiento en 1985, NORRAG se ha constituido como una red multidisciplinaria y de amplio espectro de investigadores, políticos, ONG y consultores cuyo objetivo es la mediación entre la investigación y las políticas, ofreciendo y generando conocimientos sin sesgo y un análisis crítico de los temas educativos internacionales complejos. Sus metas principales son las siguientes:

- Obtención, análisis crítico y síntesis de la investigación
- Difusión de la información y los conocimientos justo a tiempo
- Sensibilización en temas de análisis crítico ante los gobiernos, las ONG y otras organizaciones
- Cooperación con otros grupos, en particular del Hemisferio Sur, para compartir información, llevar a cabo programas mancomunados, esfuerzos conjuntos en materia de sensibilización y fortalecimiento de redes.

El programa actual de NORRAG se centra en los temas siguientes:

- Educación y desarrollo de habilidades técnicas y profesionales (TVSD por sus siglas en inglés) en el programa post-2015
- Políticas de desarrollo de habilidades técnicas y profesionales
- Generación de conocimientos, investigación, datos, resultados y pruebas para la formulación de políticas
- Educación y capacitación en contextos de emergencia y fragilidad
- Enfoques basados en el derecho (en materia de educación y capacitación)

Para mayor información, sírvase visitar: www.norrag.org

Qué es el Boletín NORRAG?

El Boletín NORRAG es un boletín digital que se publica dos veces al año. Cada número tiene una amplia cantidad de artículos cortos, pertinentes, que se concentran en las consecuencias políticas de los resultados de las investigaciones y/o en las consecuencias prácticas de las nuevas políticas en materia de educación y capacitación internacionales formuladas por los organismos de desarrollo, las fundaciones y las ONG. El nicho de NORRAG ha sido el de identificar un cierto número de ‘hilos rojos’ que pasan a través de la madeja de los debates y del discurso actual en materia de ayuda y cooperación, y dedicar números especiales del boletín *NORRAG* al análisis crítico de dichos temas.

Otras formas de participación con NORRAG

NORRAG NEWSBite <http://norrag.wordpress.com/> - Es el **nuevo blog de NORRAG** dedicado a la educación, la capacitación, la ayuda para el desarrollo y las políticas, todo ello en el plano internacional.

Siga lo que hace NORRAG en [Twitter](#) - @NORRAG_NEWS

Siga a NORRAG en [facebook](#)

Educación y desarrollo en el paisaje post-2015

En los últimos dieciocho meses se ha publicado un número considerable de trabajos e informes y organizado múltiples reuniones, desde las consultas locales, nacionales, regionales y globales hasta las participaciones en grupos de alto nivel – y todo ello dedicado al tema del programa de desarrollo mundial posterior a 2015. NORRAG se ha empeñado en hacer el seguimiento de esta masiva actividad analítica y de lobby durante este período (véase los Documentos de trabajo Nos. 1 y 4, en www.norrag.org y una serie completa de blogs post-2015; véase también el portal norrag.wordpress.com). Con la publicación del informe del Grupo de Alto Nivel (HLP por sus siglas en inglés) el 31 de mayo de 2013, se alcanzó un hito importante, aunque subsisten aún varios procesos incompletos. El Secretario General de las Naciones Unidas, en particular, presentó el 25 de septiembre de 2013 su propio informe post-2015, *Una vida digna para todos*, ante la Asamblea General reunida para una sesión especial sobre este tema.

Durante los próximos dos meses, octubre y noviembre, Robert Palmer y Kenneth King habrán de interiorizarse acerca de las pruebas y la base de investigación de las numerosas propuestas realizadas acerca post-2015. Nos interesaría mucho tener la opinión de los lectores de *NORRAG News* acerca de los elementos a continuación. Cuando sea posible alentamos a los lectores de NN a revisar los datos de las propuestas post-2015 que se están examinando:

- Reacciones de los países del BRICS ante las preocupaciones post-2015
- La situación del desarrollo de habilidades o EFTP con las recetas post-2015
- Perspectivas de las ONG nacionales o de los grupos de reflexión nacionales sobre el período posterior a 2015
- Compromisos entre la planificación de la educación nacional y las propuestas post-2015
- Puntos de vista de los organismos de ayuda sobre la base de conocimientos post-2015
- Consecuencias del nuevo programa post-2015 para la financiación del desarrollo futuro

Estamos prestando una atención particular en este número de *NORRAG NEWS* (49) a las opiniones de los comentaristas basados en el Sur. En otras palabras, nos da la impresión que habremos de toparnos con paisajes numerosos y variados después de 2015: Oriente, Occidente, Norte, Sur.

Nos interesa tener la opinión de aquellos lectores que hayan participado en consultas nacionales sobre el post-2015, de las cuales se han organizado más de setenta, muchas de ellas con el aval del PNUD.

Tal vez otros lectores hayan participado con otra pieza de este rompecabezas post-ODM - la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN por sus siglas en inglés). Al igual que en el caso del HLP, aquí también dio lugar a un informe general en junio y a un objetivo global. Al igual que en el caso anterior, como algunos lectores de NORRAG han estado conectados a la dimensión temática de la educación y las habilidades en el marco de este proceso SDSN, tenemos mucho interés en oír su opinión. El informe temático sobre educación estuvo disponible a partir del mes de septiembre de 2013.

Una tercera modalidad relativa a la situación post-2015 son por supuesto los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El seguimiento del tema de los ODS está en manos de un grupo de trabajo de composición abierta (OWG por sus siglas en inglés). Este grupo celebró su cuarta reunión a mediados de junio de 2013, y está organizando su quinta reunión para fines de noviembre de 2013.

Un cuarto grupo de lectores del que nos encantaría tener la opinión son aquellos que presentaron

una reseña basada en la investigación de algún aspecto particular del proceso post-2015 en ocasión de la conferencia bienal del Foro Británico para la Educación y la Formación Internacionales (UKFIET por sus siglas en inglés) celebrada en Oxford del 10 al 12 de septiembre de 2013. Varias de estas personas presenciaron las reuniones o presentaron un trabajo en el subtema de NORRAG sobre 'El futuro de la ayuda al desarrollo'.

Tanto a Robert Palmer como al que suscribe nos encantaría recibir un trabajo informativo para nuestro próximo documento de trabajo sobre "Educación y habilidades post-2015: las pruebas". De más está decir que todas las contribuciones serán debidamente reconocidas.

EL INDICE

| | |
|---|-----------|
| Prefacio..... | 1 |
| Kenneth King NORRAG, Edimburgo | |
| Editorial | 3 |
| Kenneth King NORRAG | |
| Educación y habilidades en el rompecabezas post-2015: post-ODM, post-ODS y post-EPT . | 8 |
| Robert Palmer NORRAG (Jordania/Reino Unido) | |
| VISIÓN DE CONJUNTO: EL POST-2015 Y LOS CONTEXTOS INTERNACIONALES | 15 |
| La educación y el Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre el post-2015: reflexiones del enviado de David Cameron | 16 |
| Michael Anderson Ex-funcionario del DFID y Asesor del Grupo de Alto Nivel; actualmente en The Children's Investment Fund Foundation, London | |
| Países en conflicto y estados frágiles: perspectivas sobre el post-2015 | 18 |
| Haleh Homaei Asesor del Grupo de Alto Nivel sobre post-2015, Ministro de Finanzas de Timor-Leste | |
| Las prioridades de Japón para el desarrollo africano y la TICAD-V [Quinta Conferencia Internacional de Tokio sobre Desarrollo africano]: Haciéndose eco de las voces japonesas y africanas en la agenda post-2015..... | 20 |
| Kei Yoshizawa JICA, Tokio | |
| Cuadratura del círculo: pertinencia de la EPT y del Programa de desarrollo después de 2015 a nivel país..... | 22 |
| Manzoor Ahmed Instituto de Desarrollo Educativo, Universidad de BRAC, Dhaka | |
| La agenda post-2015 para el desarrollo educativo: reflexiones sobre las experiencias chinas en materia de cooperación internacional para los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) | 24 |
| Jun Li Universidad China de Hong Kong | |
| Hacia un aprendizaje universal: colmando la brecha de datos y fomentando capacidades nacionales para la agenda post-2015 | 26 |
| Allison Anderson Brookings, Washington Y Dzingai Mutumbuka | |

| | |
|---|-----------|
| Ampliación del discurso sobre la calidad de la educación en el contexto del paisaje post-2015..... | 29 |
| Dierdre Williams Open Society Foundations, Nueva York | |
| Una agenda radical para después de 2015 | 31 |
| Steven J. Klees University of Maryland | |
| La ayuda para la educación y los “cambios transformadores” necesarios para la agenda post-2015 | 34 |
| Birger Fredriksen Consultor, Washington, ex-Banco Mundial | |
| Objetivos del desarrollo global: la necesidad de disponer de un “Monterrey 2.0” | 37 |
| Heiner Janus y Stephan Klingebiel German Development Institute, Bonn | |
| ¿VISIONES DE DESARROLLO POST-2015 EN LOS PAÍSES EN DESARROLLO? ... | 40 |
| Desarrollo de la agenda educativa post-2015: mantenimiento de la marca EPT | 41 |
| Abhimanyu Singh UNESCO, Beijing | |
| Educación y desarrollo en los contextos posteriores a 2015: ¿será exitosa la reforma educativa en Myanmar? | 43 |
| Thein Lwin Red Nacional de Reforma Educativa, Yangon | |
| Desarrollo y lenguas de las minorías | 45 |
| Bob Adamson Hong Kong Institute of Education | |
| Consultas nacionales chinas sobre el post-2015: de Yunnan a Beijing | 47 |
| Niina Mäki PNUD China | |
| ¿Algún debate nacional acerca del post-2015 en Corea del Sur? | 49 |
| Soyeun Kim Universidad de Leeds; Re-shaping Development Institute (ReDI), Corea del Sur | |
| La UNESCO en Corea y la preparación post-2015 | 51 |
| Bong Gun Chung De la Universidad Nacional de Seúl | |
| Consultas sobre educación en la agenda post-2015 en Asia y el Pacífico | 52 |
| Chang, Gwang-Chol Education Policy and Reform Unit, UNESCO Bangkok | |

| | |
|--|-----------|
| Visión para el año 2022 del Fondo para la Cooperación y el Desarrollo Internacionales de Taiwán | 55 |
| Phil Barber TaiwanICDF, Taipei | |
| Taiwán consigue avances notables en su camino hacia la agenda de desarrollo post-2015 de las Naciones Unidas: ¿Quién sostiene la visión del desarrollo sostenible? | 56 |
| I-Hsuan Cheng Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University, Taiwán Sheng-Ju Chan Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University, Taiwán | |
| En la ruta hacia la fijación de la agenda post-2015: el caso de Japón..... | 58 |
| Shoko Yamada Universidad de Nagoya | |
| El camino post-2015 para la educación y el desarrollo – las expectativas de Omán | 61 |
| Yahya Al Manthri Consejo de Estado, Omán | |
| Desarrollo de habilidades después de 2015..... | 63 |
| Hana M. Ameen Ministro de Educación Superior, Sultanato de Omán | |
| Educación y desarrollo en el escenario post-2015. Financiación de la educación: desafíos de Omán | 64 |
| Alkhatab G Alhinai Consejo de Estado, Sultanato de Omán | |
| UNA VISIÓN DEL SUR DE ASIA | 66 |
| El desarrollo de habilidades en la India: Mucho ruido y furia, pero pocas nueces..... | 67 |
| Subhash Agrawal India Focus, Nueva Delhi | |
| PERSPECTIVAS SUDAMERICANAS..... | 70 |
| América Latina: una agenda educativa post-2105..... | 71 |
| José Joaquín Brunner Profesor, Universidad Diego Portales, Chile | |
| América Latina va a cumplir con el objetivo de acceso, pero incumplirá con el objetivo de calidad post-ODM..... | 73 |
| Ernesto Schiefelbein and Paulina Schiefelbein Universidad Autónoma de Chile, Santiago | |
| ¿OTRA AGENDA EXTRANJERA PARA EL DESARROLLO DE ÁFRICA? NO..... | 75 |
| Los ODM trabajados a la africana: consultas y transparencia en acción | 76 |

Salim Akoojee
Universidad de Witwatersrand, Johannesburgo

Los problemas de la infraestructura escolar – relación con los debates acerca de 2015.... 79

Ann Skelton
Presidencia de la UNESCO: Ley de Educación en África, Universidad de Pretoria

La dificultad de la calidad post-2015: lección aprendida de la experiencia sudafricana de mejorar la alfabetización y la aritmética en un sistema de mal desempeño 81

Brahm Fleisch
Universidad de Witwatersrand

Gestión de la calidad de la educación en cifras: El caso de Tanzania 83

Sonia Languille
Escuela de Estudios Orientales y Africanos, Londres

UNA MIRADA DETALLADA SOBRE LA EDUCACIÓN Y LAS HABILIDADES EN LAS PROPUESTAS ACTUALES PARA DESPUÉS DE 2015..... 86

Lectura de Polanyi en Hong Kong: por qué el Grupo de Alto Nivel post-2015 se saltea a los pobres de nuestra región..... 87

Trey Menefee
Universidad de Hong Kong

Desarrollo de la primera infancia en la agenda de desarrollo post-2015 89

Sheldon Shaeffer
Para el Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia (CGECCD por sus siglas en inglés) anteriormente de la UNESCO, Bangkok

Los docentes y la educación de calidad en el entorno post-2015: un enfoque basado en los derechos es la única salida..... 91

Antonia Wulff
Education International, Bruselas

La UNESCO y la agenda educativa post-2015: ¿Qué hicimos hasta ahora? 93

Por Qian Tang
Subdirector General de Educación, UNESCO

Habilidades, trabajo y desarrollo según la visión del Grupo de Alto Nivel para después de 2015..... 96

Simon McGrath
Universidad de Nottingham

La educación llegó a la línea de llegada del HLP en los Juegos Olímpicos del post-2015, aunque con unos cuantos lesionados en camino 98

Kenneth King
NORRAG, Edimburgo

Alfabetización de adultos: tendencias y perspectivas post-2015..... 102

Por Clinton Robinson

| | |
|--|------------|
| Consultor, París | |
| “No olvidarse de nadie”: una opinión desde los asientos baratos | 105 |
| Barbara Trudell SIL Africa, Nairobi | |
| Coordinación y compromiso a la hora de buscar nuevos objetivos | 106 |
| Jordan Naidoo UNICEF, Nueva York | |
| La educación superior y la agenda de desarrollo post-2015: | 109 |
| El objetivo implícito..... | 109 |
| Ad Boeren Nuffic, La Haya | |
| Objetivos de los donantes y perspectivas de los niños: antecedentes e incongruencias de la ayuda internacional al desarrollo de la educación en la actualidad | 111 |
| Mike Douse Consultor, County Clare, Irlanda | |
| EL FUTURO DE LA AYUDA AL DESARROLLO | 113 |
| Políticas y prioridades de los donantes para apoyar la educación durante la última década: algunas preguntas sobre la agenda post-2015..... | 114 |
| Malcolm Mercer Consultor, y BAICE, Powys | |
| El futuro de una financiación innovadora para una educación frágil | 116 |
| Christine Smith Ellison Centro de la UNESCO, Universidad de Ulster | |
| ¿Puede la educación desempeñar un papel más vigoroso para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y no sólo los relacionados con la educación?..... | 119 |
| Helen M. Hill Universidad de Victoria, Melbourne | |
| Desarrollo de habilidades de la EPT – experiencia palestina y recomendaciones para los objetivos post-2015 | 122 |
| Randa Hilal OPTIMUM for Consultancy and Training, Ramallah | |
| Ayuda a la educación en los estados frágiles: un tema no resuelto | 124 |
| Thomas Poirier Iredu – Universidad de Borgoña, Dijon | |
| La recomendación del Grupo de Alto Nivel acerca de una nueva revolución de datos.... | 126 |
| Roy Carr-Hill University of London Institute of Education | |

Prefacio

Kenneth King
NORRAG, Edimburgo

Kenneth.King@ed.ac.uk

Este número de *NORRAG News* (NN) marca el comienzo de algunos principios. Es uno de los primeros números en el cual la mayoría de los autores ya sea se encuentran en el Hemisferio Sur o son originarios del Hemisferio Sur. En realidad es mucho más fácil identificar a los autores del Norte en materia de políticas relativas al post-2015 ya que hemos tenido un virtual *tsunami* de interés sobre este tema en muchos de los países industrializados de Europa y América del Norte (véase King y Palmer, 2013). Tal vez éste sea también el primer número de NN que se traduzca al chino, en una versión abreviada, como ya sucede con el francés y el español. Si no fuera el caso con este número, entonces sucederá con el de nuestro quincuagésimo aniversario (NN50). Esto se hará gracias al aporte de Li Jun de la Universidad China de Hong Kong.

No se tratará únicamente de la traducción al mandarín de una selección de aquellos artículos más pertinentes, sino que Li Jun, en su calidad de editor de la edición regional, redactará su propia editorial y bien podría agregar uno o más artículos de interés especial para su público regional. Bien se podría seguir un patrón similar en otras regiones, tales como África meridional. Y podríamos buscar un editor regional que realice una versión propia de nuestra edición española de NN de una manera similar, para el público de América Latina y España. Lo mismo sucedería con la edición francesa. También estamos analizando una versión de importancia vital en árabe para el Medio Oriente, los Estados del Golfo, y el Norte de África.

Por otra parte se estudia un patrón similar para el blog de NORRAG (<http://norrags.wordpress.com/>). Desde que Robert Palmer lanzara el blog en junio de 2012, ya se han recibido más de 100 comentarios en él, todos vinculados con temas prioritarios para NORRAG.

EL NN49 es el principio del fin de la financiación por parte del Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID por sus siglas en inglés) de *NORRAG News*, por lo menos en la fase actual. El DFID ha venido apoyando la publicación de NN durante casi 15 años, cuando Aklilu Habte del Banco Mundial fuera presidente de NORRAG y Myra Harrison (ahora en AusAID) era directora del Departamento de Educación del DFID. Es mucho lo que les debemos a ellos y a sus sucesores. Pero esperamos poder volver a contar con el apoyo del DFID una vez que las nuevas iniciativas que se están impulsando se hayan asentado.

Otro de estos nuevos puntos de partida es que, gracias al generoso aporte del Servicio de Cooperación Suizo para el Desarrollo (SDC), NORRAG ha podido crecer en los últimos meses y ha empezado a generar programas de trabajo, y no solamente sus productos tradicionales sobre el conocimiento, como el *NORRAG News*. Dentro de uno o dos meses se dispondrá de una reseña general de estas actividades, pero hasta el momento el que tiene el mayor grado de avance es el programa de trabajo sobre el post-2015. Ya hemos podido contar con dos documentos de trabajo (WP) ambiciosos (los Nos. 1 y 4: www.norrags.org/en/publications/working-papers.html) sobre lo que habrá de suceder después de 2015, y a fin de año aparecerá un tercer WP; hemos publicado un número especial de NN (49) y toda una sección dedicada a la conferencia del UKFIET de Oxford en 2013, organizada por NORRAG y dedicada a este tema.

Asimismo NORRAG está explorando nuevas vías de cooperación con el Sur. NORRAG tiene plena conciencia de lo complejas que son estas asociaciones - *The New Politics of Partnership: Peril or Promise* (NN 41), pero habremos de presentar una reseña completa de todas estas novedades en el próximo número de NN (50).

NORRAG también ha sido tradicionalmente responsable de ciertas publicaciones integrales a través de su colaboración con el ex DSE¹ en Bonn, así como con otros órganos tales como el CESO (La Haya)². Pero el hecho de que volvamos a esta modalidad es una buena noticia ya que habrá también un número especial de NORRAG sobre *Development Policy*, la revista del Graduate Institute of International and Development Studies, en 2014. El título será '*International education and training policies: A development challenge*' [Educación internacional y políticas de capacitación: un desafío para el desarrollo].

Finalmente el equipo de NORRAG está creciendo. Es nuestro deseo que los miembros de NORRAG que acudieran a la Conferencia Internacional sobre Educación de la UKFIET celebrada en Oxford en septiembre hayan conocido al resto del equipo. Como dijéramos, NORRAG fue responsable de uno de los subtemas de la Conferencia de Oxford – ocho sesiones sobre 'El Futuro de la asistencia para el Desarrollo'. Muchos miembros de NORRAG y otros participantes presenciaron estas sesiones, en su mayoría con bastante público.

Ya no tenemos únicamente *NORRAG News*: también está el *Boletín* que ha publicado 11 números este año. ¡No se los pierda!

Para seguir leyendo

King, K. & Palmer, R. 2013. 'Post-2015 agendas: Northern tsunami and Southern ripple? The case of education and skills' Documento de Trabajo No. 4, NORRAG. Véase www.norrag.org

Kenneth King
Saltoun Hall, Pencaitland, Scotland, UK
8 de octubre 2013.

¹ Nota del traductor : Deutsche Stiftung fuer Internationale Entwicklung (Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional)

² Nota del traductor : Centre for the Study of Education in Developing Countries (Centro para el Estudio de la Educación en los Países en Desarrollo)

Editorial

Post-1990, post-2000, post-2015 – Educación y habilidades – Norte y Sur

Kenneth King
NORRAG

Correo electrónico: Kenneth.King@ed.ac.uk

Hace 23 años, en abril de 1990, publicábamos el NN7 sobre la *Conferencia Mundial de Educación para Todos y el Año Internacional de la Alfabetización*. Hace 13 años, en abril de 2000, publicábamos el *NORRAG News* (NN) No. 26, plenamente dedicado a la revisión del *Foro Mundial de Educación de Dakar* (véase www.norrag.org/en/publications/norrag-news/full-list-of-norrag-news.html). Cinco meses más tarde, en la Cumbre del Milenio, **no** publicamos un número especial o una sección particular de NN, ni más tarde cuando se declararon los Objetivos de Desarrollo del Milenio. ¿Qué cambió en 2013?

¿Informe del HLP en 2013 vs. Dakar 2013?

Alternativamente, este número especial de *NORRAG News*, el NN49, presta más atención al informe del Grupo de Alto Nivel (HLP) sobre el Programa de desarrollo post-2015 que a la Consulta temática sobre educación celebrada en Dakar en marzo de 2013. Está por verse si surge una oleada internacional de interés por la Conferencia Mundial de Educación para Todos a celebrarse en Corea del Sur en abril de 2015. Pero por el momento da la impresión que la continuación de los ODM está generando mucho más interés internacional que los debates acerca de la continuidad de los seis Objetivos de Educación para Todos (EPT) logrados en Dakar 2000. [*Léase la continuidad de este texto al final*]

¿Seguimos con un *tsunami* en el Norte y calma en el Sur con respecto al post-2015?

Robert Palmer y yo debatimos en un artículo publicado en septiembre de 2013 (*International Journal of Educational Development* 33 (2013) 409–425) señalando que en algunos de los países industrializados del Norte es mucha más la actividad relativa al post-2015 que en el Hemisferio Sur – tanto en las economías emergentes como en los países de bajos ingresos. Todo indica que las cosas siguen igual, considerando que el debate público acerca de los ODM en la India está silencioso y que en varios otros países, por ejemplo Corea del Sur, los debates acerca post-2015 han sido virtualmente ‘inexistentes’, excepto al más alto nivel. Lo mismo parece suceder en Sudáfrica, donde hay un mini-*tsunami* en las esferas de la alta política, tal vez ligado al hecho de que se ha solicitado a Sudáfrica e Irlanda que faciliten la preparación del debate sobre el post-2015 que ocurriera en la Asamblea General de Naciones Unidas (UNGA) el 25 de septiembre.

China es otro ejemplo. Hasta hace muy poco la mayoría de la actividad post-2015 en China estaba vinculada a distintos órganos de las Naciones Unidas o bien a ONG internacionales, cuando no otros organismos de desarrollo. Recién en agosto de 2013 apareció el informe “Towards an Equitable and Sustainable Future – A Chinese Perspective on Post-2015 Development Agenda”. La aparente falta

de debate sobre políticas públicas no significa necesariamente que dicho debate no haya existido, ya que existe la tradición de anunciar los planes justo antes de una reunión o conferencia clave. Es así como China publicó, el 22 de septiembre de 2013, su *Position paper on the development agenda beyond 2015*, es decir tres días antes de la sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Los vínculos entre la ayuda y el discurso post-ODM

Otra razón por la cual hay mucha más actividad post-2015 en ciertos países industrializados es que potencialmente existen vínculos vitales entre cualquier programa final post-2015 y el 'sector de la ayuda'. Si por ejemplo la educación, el VIH sida o la mortalidad infantil no formasen parte del próximo programa de desarrollo, ello tendría consecuencias inmediatas para las ONG internacionales, los grupos de reflexión, las consultoras y los órganos de desarrollo que se interesan por esos ámbitos. Esto ayuda a explicar por qué algunos países como la India, Sudáfrica y China, que no dependen de la ayuda, consideran que el discurso post-ODM no es tan pertinente para su caso particular, y menos aun considerando que no tienen todavía grandes ONG y empresas de consultoría que operen internacionalmente.

Impacto de los ODM: ¿Mucho ruido y pocas nueces?

En los debates relativos a los objetivos, las metas y los indicadores post-2015, es mucho lo que se ha dicho acerca del impacto tan positivo de los ODM en los últimos 13 años en muchas economías en desarrollo y emergentes. Repentinamente, hace sólo 2 meses, Howard Friedman soltó una bomba al publicar: *Causal Inference and the Millennium Development Goals (MDGs): Assessing Whether There Was an Acceleration in MDG Development Indicators Following the MDG Declaration* [La inferencia causal y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM): estudio para saber si hubo una aceleración en los indicadores de desarrollo de los ODM después de la declaración de los ODM] – agosto de 2013. ¿Cuál es su conclusión? Este es el resumen:

Resultados: El resultado general es que no hubo tendencia a una aceleración estadísticamente significativa en los indicadores de los ODM después del año 2000. Por el contrario, los resultados de los cuatro conjuntos de análisis publicados eran congruentes al señalar que aproximadamente la mitad de los indicadores de los ODM no mostraban ni aceleración ni deceleración durante el período entre 1992 y 2008 y que aproximadamente un tercio de ellos señalaban aceleraciones ANTES de 2001. Inversamente, prácticamente todos los indicadores de control permanecieron sin cambios (es decir ni aceleración ni deceleración) durante el período de referencia. (Friedman, 2013:4).

Una de las preocupaciones manifestadas es que son varios los países clave, tales como China, en los cuales el progreso de los indicadores de los ODM había tenido lugar drásticamente **antes** del año 2000. Así, la política china de educación obligatoria de 9 años de duración había sido plenamente aplicada antes del año 2000 (véase el artículo de Li Jun en este número), y, sin embargo, en algunos lugares el éxito nacional en cuestión de alguna manera apareció vinculado a un supuesto éxito de los ODM.

El traspaso del acceso a la calidad pero sin reduccionismo

Una de las conclusiones más generalizadas acerca de los dos ODM en materia de Educación es que ponían más énfasis en el acceso a la educación que en la calidad de la educación, que había sido uno de los elementos clave en los seis objetivos de la EPT de Dakar 2000. Sin embargo, hay calidad y

calidad. Dakar 2000 puso de manifiesto los peligros de una redacción ambigua al usar el término ‘competencias para toda la vida’, que planteaba un problema para realizar un seguimiento global del desarrollo de habilidades hasta el año 2012. De la misma manera, si la calidad se traduce por ‘resultados de aprendizaje’ minimalistas, entonces la **cuantificación de la calidad** resultante puede transformarse en una nueva camisa de fuerza para la enseñanza y el aprendizaje. Son numerosos los resultados vitales de la educación aparte de lograr que un alumno pueda leer entendiendo tantas palabras por minuto (Williams y Languille, en este número). En otras palabras, el estrechamiento del programa EPT de Dakar 2010 en razón de los ODM daría la impresión de poder reducirse aún más echando mano al enfoque del juego de las cifras desalmadas en materia de calidad.

EPT y ODM: ¿Procesos de doble vía hacia el post-2015?

Afortunadamente, tanto la consulta temática de Dakar 2013 como el Informe HLP de mayo de 2013 han recalcado que la educación va mucho más allá de la alfabetización y la aritmética básicas. Existe pues un sentido en el cual ambos informes de 2013 vuelven, después de haber dado una vuelta completa, al espíritu de los Objetivos EPT de Dakar 2000, o incluso a la visión expandida la EPT según Jomtien 1990. El hecho de que el Objetivo HLP de brindar una educación de calidad y un aprendizaje para toda la vida abarque, a través de sus metas, los seis Objetivos originales de la EPT, con excepción de la Alfabetización de los adultos, debilita potencialmente la argumentación a favor de una continuación separada del proceso de EPT. Sin embargo se hará un ejercicio de inventario de la EPT con una serie de evaluaciones nacionales y regionales en los próximos 18 meses, que culminará con la Conferencia Global sobre Educación de Corea del Sur en abril de 2015 (Véase Tang, en este número). Pero para poder continuar la carrera de doble vía de la EPT y los ODM hacia 2015 hará falta una gran cantidad de energía de manos del principal anfitrión de la EPT, la UNESCO.

Equidad, inclusión sin olvidarse de nadie

La otra ‘ganadora’ aparte de la calidad de la educación en los debates acerca post-2015 hasta ahora ha sido la equidad. Pero el deseo del HLP de ‘no olvidarse de nadie’ está sometido a un cuestionamiento y no solamente como era de suponer en las situaciones de conflicto sino también en los lugares donde hay poblaciones con idiomas minoritarios que se topan con ‘una educación de calidad equitativa’ pero en idiomas que no hablan ni entienden. Otra dimensión de la exclusión es que son cientos de millones de pobres entre los más pobres que ni siquiera figuran en los muestreos de las encuestas internacionales de hogares (Carr-Hill, en este número). El problema que surge para pasar del ODM de reducción de la pobreza al Objetivo del HLP de poner un término a la pobreza trae grandes consecuencias para los sistemas escolares. Se aduce, por ejemplo, que los sistemas escolares latinoamericanos, lejos de compensar las inequidades que se dan al nacer, en realidad reproducen y refuerzan la inequidad. En otras palabras, la educación puede ser parte del problema en vez de ser parte de la solución, a menos que aparezca una reforma estructural. De la misma manera, si cuatro quintas partes de los más pobres del mundo viven en países de ingresos medios, entonces los objetivos del próximo programa de desarrollo no pueden ser los países en desarrollo tradicionalmente más pobres.

El costo de los programas de desarrollo

Es mucha mayor la atención que se le ha dado a la defensa de ciertos objetivos y metas específicos que al pago de esas metas y objetivos; de manera que es importante recordar que el HLP señala

claramente que el grueso de los fondos dedicados a la financiación de un desarrollo sostenible debe provenir de fuentes nacionales. Cuando exista una necesidad continua de financiación externa para los así llamados países en desarrollo, la parte principal de la financiación de largo plazo no habrá de venir de ayuda de los países industrializados sino de capitales privados, según el HLP. En vez de declarar toda una serie de objetivos cuidadosamente enmarcados y llenos de buenas intenciones y recién después darse cuenta de la importancia de su financiación, se aduce que el programa post-2015 debería aprender del proceso de Monterrey y no esperar durante dos años sino resolver en principio el problema de la financiación para el desarrollo dentro del mismo objetivo de 2015 (véase Janus y Klingebiel en este número).

¿Habilidades retorcidas?

Las habilidades fueron una de las víctimas del Foro de Educación de Dakar de 2000, y se puso mucho énfasis para garantizar que tanto en el HLP como en la Consulta temática de Dakar sobre educación de marzo de 2013 se mencionaran las habilidades profesionales y técnicas por el valor que tienen intrínsecamente. Desgraciadamente el Informe del HLP sigue mirando la educación a través de la lente de los estudios obsoletos de los índices de retorno: 'Un estudio de 98 países concluyó que cada año adicional de educación redunda en un 10% de aumento de los ingresos a lo largo de la vida en promedio' (HLP, 2013:36). Llama mucho la atención que se haya echado mano a estos viejos estudios cuando, aparte de otras debilidades que contienen, no prestan atención alguna a la calidad escolar, el tema por antonomasia que el HLP considera tan importante en su meta ilustrativa de 'educación de calidad'. Asimismo es una pena que el HLP presente los mismos índices de retorno obsoletos para la educación primaria, secundaria y superior (Ibid. 37), y, en particular cuando recalcan con tanta fuerza que la educación es mucho más que solamente la alfabetización y la aritmética básicas. Por suerte, las tasas de rentabilidad no tienen un retorno para las habilidades técnicas y profesionales. Pero es una pena, cuando es tanto lo que se ha aprendido sobre las habilidades, que terminen publicando sólo una o dos frases sobre las habilidades, vinculadas al mercado laboral: 'Las habilidades adquiridas en la escuela también deben ayudar a los jóvenes a conseguir un empleo' (véase McGrath; Ameen; y Douse, en este número).

El papel de las conclusiones de la investigación en los paisajes de educación y habilidades posteriores a 2015

La Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible (SDSN), otra parte de la arquitectura de las Naciones Unidas post-2015, organizó una serie de grupos temáticos de trabajo sobre las diversas opciones post-2015. Uno de ellos versaba sobre el desarrollo de la primera infancia, la educación y la transición hacia el empleo. Justo antes de la reunión especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre los objetivos post-2015 a fines de septiembre de 2013 publicó un informe de 89 páginas titulado: *El futuro de nuestros niños: el aprendizaje para toda la vida y multigeneracional para un desarrollo sostenible*, que difiere de la mayoría de los documentos post-2015 en el sentido de que está muy fuertemente basado en la investigación. También difiere del HLP ya que no se saltea la importancia vital de la alfabetización, la educación y de la educación continua de los adultos. NORRAG habrá de prestar una atención muy particular al papel de la investigación en las propuestas post-2015 en el próximo Documento de trabajo, el No. 6, cuya publicación se estima para noviembre de 2013.

Grupos de presión y paisajes

En este número hemos tratado de representar a muchos de los distintos grupos de interés que se ocupan de la educación y la formación post-2015. Abarcan desde la primera infancia, la alfabetización de adultos, el aprendizaje para toda la vida, el derecho a la educación, los enfoques no instrumentales hacia el aprendizaje, la educación de las personas discapacitadas, el desarrollo de habilidades, la buena enseñanza y la educación superior – para mencionar sólo algunos. El intento de insertar esta complejidad esencial de la educación en un objetivo y un manojito de objetivos para los próximos 15 años después de 2015 siempre iba a resultar un ejercicio imposiblemente ambicioso. Ahora parece prácticamente seguro que se habrán de incluir la educación y la capacitación por su propio peso en el próximo programa de desarrollo. Pero deberíamos recordar, basándonos en la historia de los seis Objetivos de la EPT, que el cerciorarse que las diversas dimensiones distintas de la educación estén comprendidas resulta ser la parte fácil del ejercicio. La verdadera dificultad radica en obtener la atención y el compromiso para brindarles apoyo a la hora de aplicarlo.

Lecturas complementarias

Documento de Trabajo #1 de NORRAG: [Education and Skills in the Post-2015 Global Landscape: History, Context, Lobbies and Visions](#), por Kenneth King y Robert Palmer (septiembre de 2012).

Documento de Trabajo #4 de NORRAG: [Post-2015 Agendas: Northern Tsunami, Southern Ripple? The Case of Education and Skills](#), by Kenneth King y Robert Palmer (abril de 2013); también publicado en el *International Journal of Educational Development* 33 (2013) 409–425.

Educación y habilidades en el rompecabezas post-2015: post-ODM, post-ODS y post-EPT

Robert Palmer
NORRAG (Jordania/Reino Unido)

Correo electrónico: rpalmer00@gmail.com

Palabras clave: ODM; ODS; EPT

Resumen: Este artículo apunta a dar a los lectores una breve reseña del punto en el cual nos encontramos con el programa de educación y habilidades post-2015: pasa revista a los procesos post-ODM, ODS y EPT.

En octubre de 2013 está en marcha un proceso tripartito para determinar la postura de la educación y las habilidades en el programa post-2015:

- **El proceso post-ODM;**
- **El proceso del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS); y**
- **El proceso post-EPT.**

Cada uno de estos tres procesos tiene su propia trayectoria, aunque cada cual con su propia visión de un acuerdo nuevo a partir de 2015. Lo que aún queda por determinar es cómo van a hacer para encajar juntos. A continuación pasaremos revista brevemente al estado en que se encuentra cada uno.

El proceso post-ODM

La primera de las puntas del tridente de educación post-2015, el proceso post-ODM, está representado por el Informe del Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas, la Consulta mundial organizada por las Naciones Unidas, los informes de la Red de Soluciones del Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y el Informe del Secretario General de las Naciones Unidas sobre los ODM post-2015.

El informe del Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas post-2015

El Programa de desarrollo post-2015 del Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas se estableció a mediados de 2012 y publicó su informe a fines de mayo de 2013. La finalidad del informe era la de servir de punto de partida de los pensamientos del Secretario General de las Naciones Unidas después de 2015. Contenía un objetivo autónomo sobre educación muy ilustrativo: 'Brindar una educación de calidad y un aprendizaje para toda la vida', con cuatro metas allí mencionadas que se ocupaban de la educación pre-primaria, la educación primaria, la educación secundaria inferior y las habilidades correspondientes incluidas las técnicas y profesionales necesarias para trabajar (HLP, 2013). Si bien las propuestas formuladas por el HLP fueron en general bien recibidas por la comunidad educativa, no por ello se quedaron sin que se las criticara, incluso en lo atinente a su

tratamiento (o falta de tratamiento) del desarrollo de la primera infancia (Shaeffer, 2013), las habilidades (McGrath, 2013), y la alfabetización de los adultos (Singh, 2013; Tang, 2013).

La consulta global organizada por las Naciones Unidas

Un informe de síntesis de las consultas temáticas y por país organizadas por las Naciones Unidas, *Empieza la conversación global* (UNDG, 2013), fue publicado a fines de marzo de 2013. Recalcaba que la educación y las habilidades se mencionaban frecuentemente en las consultas temáticas y de países. De hecho, la importancia de la educación y las habilidades apareció en cada uno de los 10 informes de consultas temáticas (además, por supuesto, de las consultas temáticas dedicadas a la educación); lo cual demuestra que existe un fuerte reconocimiento del carácter transversal de la educación y de las habilidades en el programa post-2015.

El informe de mayo de 2013 sobre “Consulta temática de educación en el post-2015 para la agenda de desarrollo” proponía un objetivo de educación autónomo: ‘Educación y aprendizaje para todos equitativo, de calidad y para toda la vida’ (UNESCO-UNICEF, 2013a) (véase también Naidoo, 2013; Tang, 2013). La propuesta de este objetivo avanzó un paso más en un estilo ligeramente retocado en el informe de síntesis actualizado de septiembre de 2013 (UNESCO-UNICEF, 2013b): ‘Educación para todos equitativa, de calidad y para toda la vida.’ (p.43).

Paralelamente, MyWorld, la encuesta global de las Naciones Unidas para un mundo mejor, para después de 2015 (www.myworld2015.org), había logrado que votaran más de 1.000.000 personas para el momento en que se organizara la Reunión Especial de las Naciones Unidas sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el 25 de septiembre de 2013 [i]. En todas las categorías de ingreso de los países (países de altos ingresos, países de ingresos medios y países de ingresos bajos) así como en casi todas las categorías de personas (excepto el grupo etario de más de 55 años, que ubicaba a la ‘educación’ en tercera prioridad), “una buena educación” ocupaba la prioridad número 1. De hecho es interesante observar que la educación ha sido siempre la prioridad número 1: por ejemplo en marzo de 2013, cuando recién se habían recibido 70.000 votos, la educación ya ocupaba el primer lugar (UNDG, 2013).

La Red de Soluciones para un Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (SDSN)

El informe de la SDSN, *Una agenda de acción para el desarrollo sostenible*, fue publicado a principios de junio de 2013 (SDSN, 2013a). Este informe, al igual que el del HLP, contenía propuestas para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En el ámbito de la educación se trataba de: ‘garantizar un aprendizaje efectivo para todos los niños y jóvenes para su vida y sustento’ con objetivos relativos al desarrollo de la primera infancia, la educación primaria, la educación secundaria y el desempleo de la juventud.

La SDSN cuenta con el apoyo de 12 grupos temáticos, uno de los cuales versa sobre ‘Desarrollo, educación y transición a la vida laboral de la primera infancia’. El informe temático proveniente de este grupo, *The Future of Our Children: Lifelong, Multi-Generational Learning for Sustainable Development* (SDSN, 2013b), fue publicado en la semana anterior a la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 18 de septiembre de 2013. El informe analiza con mucha mayor profundidad las sugerencias formuladas en materia de educación, así como las pruebas utilizadas para amparar estas propuestas (véase King, Editorial).

Informe del Secretario General de las Naciones Unidas sobre los ODM y post-2015: Una vida digna para todos

A fines de julio de 2013, el Secretario General de las Naciones Unidas publicó su propio informe, *Una vida digna para todos* (Naciones Unidas, 2013a). Hasta la fecha este informe ha sido mencionado en los informes del HLP, de la SDSN y de las consultas globales. Apuntaba a ser utilizado en la sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas de septiembre de 2013 y, puntualmente, en la reunión especial dedicada a la continuación de los esfuerzos realizados en los ODM del 25 de septiembre de 2013 (reunión copatrocinada por Irlanda y Sudáfrica).

El Secretario General de las Naciones Unidas identificó una serie de acciones ‘que rigen para todos los países’ (UN, 2013a; 13), incluidas aquellas acciones que tienen que ver con la educación. La primera era una prioridad educativa autónoma: poner énfasis en el hecho de que la agenda post-2015 tiene que ir más allá de la educación primaria universal (EPU), y de la educación formal para comprender la formación en habilidades:

Ofrecer una educación de calidad y un aprendizaje para toda la vida. Los jóvenes deberían poder recibir una educación y un aprendizaje de alta calidad desde el desarrollo de la primera infancia hasta la escolaridad post-primaria, incluidas no solamente la escolaridad formal sino también la educación profesional y para las habilidades y la capacitación correspondiente (p. 14).

Además se destacó que la educación y las habilidades eran pertinentes para la agenda post-2015 del crecimiento y el empleo:

Promoción de un crecimiento inclusivo y sostenible y del empleo decente. Esto se puede lograr mediante la diversificación económica, la inclusión financiera, la infraestructura eficiente, las ganancias de productividad, el comercio, la energía sostenible, *la educación pertinente y la formación en habilidades...* (p. 14, las cursivas han sido agregadas)

El proceso del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS)

La segunda punta del tridente educativo post-2015, el proceso ODS, está representado por el grupo de trabajo intergubernamental de composición abierta (OWG), que se dedica a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El establecimiento del OWG dedicado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible tiene sus orígenes en los resultados de la reunión de Río+20 celebrada a mediados de 2012. Recién en marzo de 2013, es decir seis meses después de que el grupo de trabajo OWG dedicado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible debería haberse constituido, celebraron su primera reunión. La segunda se celebró del 17 al 19 de abril de 2013, la tercera del 22 al 24 de mayo de 2013 y la cuarta del 17 al 19 de junio de 2013. Se ha organizado una quinta reunión que debería celebrarse del 25 al 27 de noviembre de 2013 y que habrá de concentrarse en el crecimiento económico sostenido e inclusivo, en políticas macroeconómicas, en el desarrollo de infraestructuras, en la industrialización y la energía. ¿Cómo han venido suscitándose los debates hasta la fecha en materia de educación y habilidades?

El Equipo de Soporte Técnico publica un informe sucinto: Educación y cultura

El primer punto de referencia del OWG es la reunión de mediados de junio de 2013; a saber la primera reunión del OWG que se ocupara de la educación de manera profunda. Uno de los informes sucintos básicos para esta reunión fue preparado por el Equipo de Soporte Técnico para después de 2015 de las Naciones Unidas y abarcó el tema de la educación (y la cultura) (DESA-UNDP, 2013).

Dicho resumen pedía un ‘marco educativo global armonizado único’ (p. 4) y avalaba el objetivo

autónomo de la Consulta temática global sobre educación de la agenda de desarrollo post-2015: “Educación de calidad equitativa y aprendizaje para toda la vida para todos” [ii]. Además fijaba las siguientes metas como prioritarias: acceso universal a una educación pre-primaria de calidad durante un período acordado (de por lo menos 1 año), ciclo que debía concluirse; acceso igualitario a un curso completo de escolaridad primaria de calidad, que debía ser completado, poniendo énfasis en los resultados del aprendizaje; acceso universal a una educación secundaria inferior o secundaria completa, y compleción de la misma, poniendo énfasis en este caso también en los resultados de aprendizaje y, finalmente acceso universal a las oportunidades de aprendizaje post-secundaria (incluidas las formaciones técnica y profesional) pertinentes para el mundo laboral, la vida, el aprendizaje para toda la vida y la ciudadanía global.

Declaraciones, presentaciones y resumen del Copresidente de la reunión del OWG de junio de 2013

El segundo punto de referencia lo constituye el debate propiamente dicho durante la reunión del OWG de mediados de junio. El resumen del Copresidente señaló que, con respecto a la educación, ‘se recalca la dimensión de los derechos humanos, la equidad de acceso, la calidad y la pertinencia’ (OWG SDG, 2013a: 1) por parte de los participantes de la reunión. Los participantes coincidieron en que la educación primaria ‘debería ser gratuita’. Surge la necesidad de terminar lo que se empezara con el ODM2 y garantizar la educación primaria universal, aunque también centrarse en ‘los resultados del aprendizaje, la pertinencia para las necesidades laborales, el aprendizaje para toda la vida, la alfabetización de los adultos y la educación no formal’ (ibid). Muchos participantes aportaron declaraciones que retomaban sus puntos de vista: cabe recalcar que aparentemente hubo un fuerte consenso acerca de la agenda educativa post-2015 entre las partes interesadas del sector educativo, que abarcaba desde las intervenciones sobre la primera infancia hasta la educación profesional y terciaria, y todo lo que estaba entre medio (mencionado por el Grupo Africano, la Unión Europea, OREALC/UNESCO y Nigeria). Además de estas declaraciones sobre las habilidades profesionales, otros mencionaron la formación de las habilidades profesionales (aunque no en el contexto de un enfoque amplio dentro del sector), incluidos la OIT, el Grupo de los 77 y China, la Comunidad Caribeña – CARICOM y Ghana en nombre de ECOWAS. [iii]

Informe provisorio del OWG

El tercer punto de referencia es el *Informe provisorio* del OWG sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible publicado el 31 de julio de 2013 que señalaba que ‘la educación es absolutamente esencial para cualquier agenda de desarrollo sostenible’ (OWG SDG, 2013b: 9). Particularmente señaló que la EPU debe lograrse sin descuidar la calidad de la educación primaria. Además, señaló que ‘para garantizar un empleo productivo en las economías cada vez más basadas en el conocimiento’ (p. 9) la educación secundaria y terciaria tienen que recibir más énfasis, al igual que ‘el desarrollo de las habilidades vinculado a las necesidades del mercado laboral’ (p. 8) y al aprendizaje para toda la vida. Curiosamente no se mencionan la educación pre-primaria ni el cuidado y el desarrollo en la primera infancia. Sin embargo, este informe provisorio fue publicado por los copresidentes del OWG y no fue un documento negociado entre los distintos estados miembros que participaron de esa reunión.

El proceso post-EPT

La tercera punta de este tridente educativo post-2015, el proceso post-EPT, está representado por la participación de la UNESCO y la UNICEF en las consultas temáticas globales sobre educación (véase más arriba) y el proceso de evaluación de la EPT 2013-2015.

Hace poco que la UNESCO parece haber tomado una posición emergente en la educación post-2015, pero falta mucho. Por un lado, si bien ‘la UNESCO considera que... la educación debería ser un objetivo autónomo explícito así como un tema transversal en la agenda más vasta del desarrollo’ (Tang, 2013), todavía no existe un acuerdo para saber si deberían existir dos conjuntos de objetivos post-2015 en materia de desarrollo (objetivos post-EPT y objetivos de educación post-ODM) o uno solo. Se espera que este tema tenga una mejor definición durante el proceso de evaluación de la EPT y que lo mismo ocurra con sus sectores específicos.

Muchos lectores recordarán que en el período previo al Foro Mundial de Dakar de 2000, la UNESCO organizó un ejercicio de evaluación de la EPT (que empezara a mediados de 1998) para hacer una evaluación del progreso de la EPT desde Jomtien (1990) [iv]. En el período inmediatamente anterior a 2015, empezando a mediados de 2013, la UNESCO va a volver a iniciar un proceso de revisión de la EPT, pero esta vez retrotrayéndose hasta el año 2000, empezará por un proceso de evaluación nacional pormenorizado de la EPT (UNESCO, 2013) que rige hasta junio de 2014. Luego vendrán las conferencias regionales de la EPT entre junio y septiembre de 2014 en aras de revisar los informes nacionales de la EPT y aprender de la agenda regional sobre una EPT. El Asistente del Director General para la Educación de la UNESCO insiste diciendo que ‘este ejercicio estará alineado con el proceso en curso del debate global y del desarrollo de la agenda del desarrollo post-2015’ (Tang, 2013). En mayo de 2015, se organizará la Conferencia Global de Educación, bajo los auspicios del Gobierno de la República de Corea (Chung, 2013).

Convergencia...

Analizados los tres cabos principales del proceso educativo post-2015, ¿cuándo habremos de ver la convergencia? Llegados a este punto cabe señalar una serie de hitos.

La oportunidad más inmediata para alguna suerte de convergencia inicial en los pensamientos (cuando no en el proceso propiamente dicho) ocurrió en la Reunión Especial del 25 de septiembre de 2013 sobre los ODM celebrada durante la semana de la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York. El documento resultante de dicha reunión (UN, 2013b) recalca la necesidad de apurar los esfuerzos para lograr los ODM, incluidos los de educación (aunque colocando más énfasis en la equidad y el aprendizaje aún antes de llegar al año 2015):

‘Decidimos focalizarnos particularmente en los ODM que están más alejados de la meta y aquellos en donde el progreso se ha detenido: incluido... el acceso universal a la educación primaria’ (p. 1).

‘En todos nuestros esfuerzos de aceleración [de los ODM] vamos a poner énfasis en la inclusión y la accesibilidad para todos’ (p. 2). Lo cual incluye la ‘mejoría, las oportunidades educativas y los resultados del aprendizaje para los niños más vulnerables’ (p. 2)

El documento resultante de la agenda de desarrollo post-2015 señala que debería haber un ‘único marco y conjunto de metas – de naturaleza universal y aplicable a todos los países, aunque tomando en cuenta las distintas circunstancias nacionales’ (p. 3). El documento resultante solicita que se lance un ‘proceso de negociaciones intergubernamentales... que habrá de llevar a la adopción de una agenda de desarrollo post-2015’ (p. 3). El documento no menciona específicamente ninguna cuestión sectorial, ni siquiera la educación. Se espera que el documento resultante final incluya la hoja de ruta del proceso hasta fines de 2015.

La Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2014 constituirá un hito en el proceso de convergencia. El informe final del OWG será negociado y redactado entre febrero y septiembre de 2014, de manera que estará listo para la Asamblea General de ese año [v]. En

septiembre de 2014 las evaluaciones nacionales de la EPT y las conferencias regionales de la EPT habrán concluido de manera que se espera también que de allí provengan elementos para la Asamblea General de las Naciones Unidas de 2014, pero el resultado final del ejercicio de evaluación de la EPT no estará listo sino en mayo de 2015.

Las deliberaciones intergubernamentales sobre lo que ocurra después de 2015 habrán de culminar en la Cumbre de septiembre de 2015 donde se adoptará la agenda post-2015.

Notas de pie de página

[i] Sin embargo, tanto Nigeria como la India tienen más de 170.000 votos, de manera que el total global de 1.000.000 es un tanto engañoso.

[ii] La redacción de este objetivo difiere por supuesto levemente del informe de mayo 2013 sobre la consulta temática en educación que se mencionara anteriormente (véase también UNESCO-UNICEF, 2013), pero es el mismo que la redacción anterior de dicho objetivo para marzo de 2013.

[iii] Las declaraciones y presentaciones realizadas en la cuarta reunión del OWG se pueden leer en el vínculo siguiente:

<http://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=12&nr=481&menu=1636&event=444>

[iv] También se recordará que este ejercicio, previo a la reunión de Dakar, fue considerado como siendo muy *educéntrico* e incapaz de sintetizar muchos datos aparte de los de los Ministerios de Educación.

[v] El programa de trabajo del OWG del 2013-2014 se puede leer en el vínculo siguiente:

<http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1778Pow2805.pdf>

Lecturas Adicionales

King, K. y Palmer, R. (2013) Agendas Post-2015: Northern Tsunami, Southern Ripple? the Case of Education and Skills. *International Journal of Education and Development* 33(5): 409-425. Una versión anterior fue publicada como Documento de trabajo #4 de NORRAG en abril de 2013. www.norrag.org

King, K. y Palmer, R. (2012) *Education and Skills in the Post-2015 Global Landscape: History, Context, Lobbies and Visions*. NORRAG Working Paper #1 (Septiembre de 2012). www.norrag.org

Bibliografía

Chung, B. (2013) *UNESCO in Korea and the Post-2015 Preparation*. NORRAG NEWS 49, este número.

DESA-PNUD – Departamento de Asuntos Económicos y Sociales y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013) *Technical Support Team Issues Brief: Education and Culture*. <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/18290406tstissuesedcult.pdf>

HLP – Grupo de Alto Nivel (2013) *A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies through Sustainable Development*. Informe final del Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015, 30 de mayo de 2013.

McGrath, S. (2013) Skills, Work and Development in the High Level Panel's Post-2015 Vision, *NORRAG NEWS 49*, en este número.

Naidoo, J. (2013) *Coordination and Compromise in Researching New Goals*. NORRAG NEWS 49, en este número.

OWG SDG - Open Working Group on Sustainable Development Goals (2013a) Co-Chairs' Summary Bullet Points from OWG meeting #4, 17 al 19 de junio de 2013.

<http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1871cochairsummary.pdf>

OWG SDG - Open Working Group on Sustainable Development Goals (2013b) *Interim Report*, 31 July 2013. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/67/941&Lang=E

SDSN – Sustainable Development Solutions Network (2013a) *An Action Agenda for Sustainable Development. Report for the UN Secretary-General*.

<http://unsdsn.org/files/2013/06/130613-SDSN-An-Action-Agenda-for-Sustainable-Development-FINAL.pdf>

SDSN (2013b) *The Future of Our Children: Lifelong, Multi-Generational Learning for Sustainable Development*. Prepared by Thematic Group 4 (Early Childhood Development, Education And Transition To Work), Consultation draft of 18th September 2013.

<http://unsdsn.org/files/2013/09/130917SDSNDraftReportEducation.pdf>

Shaeffer, S. (2013) *Early Childhood Development in the Post-2015 Development Agenda*. NORRAG NEWS 49, en este número.

Singh, A. (2013) *Development of the Post-2015 Education Agenda: Maintaining the EFA Brand*. NORRAG NEWS 49, en este número.

Tang, Q. (2013) *UNESCO and the Post-2015 Education Agenda. What have we done So Far?* NORRAG NEWS 49, en este número.

UN (2013a) *A Life of Dignity for All: Accelerating Progress Towards the Millennium Development Goals and Advancing the United Nations Development Agenda Beyond 2015*. Report of the Secretary-General. 26th July, 2013. UN: New York

<http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/A%20Life%20of%20Dignity%20for%20All.pdf>

UN (2013b) *Special Event 25th September: Outcome Document* (25 de septiembre de 2013).

UNDG – UN Development Group (2013) *The Global Conversation Begins. Emerging Views for a New Development Agenda*. UN: New York.

UNESCO (2013) *Education for All National EFA 2015 Reviews*, Draft, junio de 2013, UNESCO: Paris.

UNICEF-UNESCO (2013a) *Envisioning Education in the Post-2015 Development Agenda*. Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Agenda. Executive Summary – Zero Draft - Revisado, mayo de 2013. <http://www.worldwewant2015.org/education2015>

UNESCO-UNICEF (2013b) *Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda*. Report of the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda.

http://www.unicef.org/education/files/Making_Education_a_Priority_in_the_Post-2015_Development_Agenda.pdf

VISIÓN DE CONJUNTO: EL POST-2015 Y LOS CONTEXTOS INTERNACIONALES

La educación y el Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre el post-2015: reflexiones del enviado de David Cameron

Michael Anderson

Ex-funcionario del DFID y Asesor del Grupo de Alto Nivel; actualmente en The Children's Investment Fund Foundation, London

[Fundación Fondo de Inversiones de los Niños – Londres]

Correo electrónico: manderson@ciff.org

Palabras clave: ODM, educación, post-2015, Grupo de Alto Nivel

Resumen: El Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas formado para examinar la agenda del desarrollo post-2015 publicó su informe en mayo, marcando así la culminación de meses de debates, deliberaciones y consultas. El Grupo quiso aprovechar las lecciones dejadas por los ODM y presentar una visión contundente y coherente del aspecto que podría llegar a contener un solo marco post-2015. En el presente artículo, Michael Anderson, el enviado de David Cameron durante el Grupo de Alto Nivel, examina el trabajo realizado por el Grupo tanto desde el punto de vista de los debates en materia de educación como del contexto del marco post-2015 en su sentido más amplio, incluida la necesidad de llevar a cabo una 'revolución de datos' y de la importancia de disponer de instituciones efectivas y de una buena gobernabilidad.

Los miembros del Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas se reunieron el año pasado con un gran sentido de la oportunidad y optimismo al iniciar sus tareas apuntando a proponer un nuevo marco de desarrollo que pudiese terminar el trabajo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), aprovechar sus fortalezas, e ir más allá para erradicar la pobreza extrema a través del desarrollo sostenible. Se trató de un privilegio personal para mí el haber podido participar en este trabajo como enviado especial del Primer Ministro David Cameron, quien copresidió el Grupo a título personal. Habiendo sido publicado el Informe del Grupo en el mes de mayo, quería dar una opinión sobre el trabajo y los debates en el seno del Grupo, incluido el tema de la educación.

Los ODM constituyeron una base inestimable para los debates del Grupo y aportaron las lecciones aprendidas a la hora de ponernos a imaginar cómo podría ser el marco post-2015. Nuestras conversaciones en el tema de la educación, tan importante para los ODM, incorporaron este sentido del aprovechamiento de lo ya realizado y de cómo ir más allá en los ODM. Desde la primera reunión de Londres, el Grupo reconoció que la educación era una inversión vital para el futuro de nuestra juventud y que había que modificar el ángulo que lo examinaba solamente desde el punto de vista del acceso a empezar a verlo como un aprendizaje de acceso de más calidad. El cumplimiento de normas mínimas de aprendizaje tanto en alfabetización como en aritmética era clave para poder realizar el potencial transformador de la educación.

Muchos de los miembros del Grupo se centraron en las habilidades: algunos bajo su forma de habilidades básicas, tales como la lectura y la escritura, otros hablaron de habilidades transferibles, incluidos el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, y muchos hablaron del desarrollo de las habilidades necesarias para la búsqueda de un empleo. A través de la extensa difusión del Grupo, se veía cada vez más la educación como una de las consideraciones más importantes para los jóvenes

del mundo en desarrollo. Quedó claro para los miembros del Grupo que los jóvenes pedían una educación básica de buena calidad y no solamente un aprendizaje formal sino habilidades para toda la vida y una formación profesional que los preparase para obtener un empleo. El resultado de estas deliberaciones incluían un objetivo ilustrativo de brindar una educación de calidad y un aprendizaje para toda la vida y exhorto a los lectores a que miren lo que el informe del Grupo propone en materia educativa y a que le hagan llegar sus comentarios y reflexiones.

Uno de los elementos centrales de los esfuerzos del Grupo era el deseo de garantizar que fuesen reflejadas las opiniones de aquellos que viven en la pobreza. Durante nueve meses, los miembros del Grupo escucharon las voces de cientos de miles de personas del mundo entero, en reuniones presenciales, a través de encuestas, de entrevistas comunitarias y de sondeos tanto por telefonía celular como por Internet. Estas interacciones confirmaron que la gente, y no solamente los jóvenes ni tampoco los que viven en la pobreza, consideraron que la educación es un elemento crítico. Tan es así que los últimos resultados de MY World identifican a “una buena educación” como el elemento más frecuentemente votado como elemento prioritario por la gente del mundo entero.

La necesidad de aprovechar los ODM e ir más allá abarca más que solamente el ámbito educativo. El Grupo reconoció que una de las lecciones aprendidas ha sido la del riesgo de un incentivo perverso generado cuando se focaliza en los promedios. Esa es la razón por la cual el Grupo ha solicitado un cambio transformador buscando no olvidarse de nadie y teniendo como parte integrante la ‘revolución de los datos’ y la desagregación de los datos entre los distintos grupos económicos y sociales, considerando así que no se ha logrado ningún objetivo hasta que no haya sido logrado en todos los grupos. Esto es particularmente pertinente para la educación ya que la capacidad actual de hacer un seguimiento de los resultados del aprendizaje a nivel global constituye, en el mejor de los casos, una serie de parches. El trabajo está encaminado, a través de la [Learning Metrics Taskforce](#) y las iniciativas correspondientes ([PISA for Development](#)), para encarar este objetivo con la condición de tomar en cuenta los datos desagregados que son centrales para las recomendaciones del informe y que, una vez puestas en práctica, habrían de representar un cambio sustancial a la hora de conseguir resultados en materia de educación. Estoy convencido que los miembros del Grupo seguirán promoviendo esta necesidad de no olvidarse de nadie y de fomentar una revolución de datos en los dos próximos años de negociaciones en el seno de las Naciones Unidas.

El Grupo, dando a conocer las consultaciones que tuviera, también examinó y presentó sugerencias acerca de la necesidad de ampliar el espectro de los objetivos existentes de manera de tomar en cuenta algunas cuestiones críticas en materia de desarrollo como son la paz, las instituciones efectivas y el estado de derecho, que juntos forman un entorno propicio que permita erradicar la pobreza en una generación. Estos constituyen tanto medios como fines en sí mismos, y algo que la comunidad global debe reconocer como esencial a la hora de atacar las causas y los síntomas de la pobreza y la vulnerabilidad. También son claramente pertinentes cuando se trata de lograr los resultados de la educación. La paz y la estabilidad son esenciales para aportar las condiciones que necesitan los jóvenes para asistir a la escuela y terminarla, mientras que una buena gobernabilidad, la transparencia y la falta de corrupción deben constituir tres requisitos para que los sistemas educativos sean justos y eficaces.

Nos encontramos habiendo sobrepasado apenas la marca de los cien días desde que se publicara el informe del Grupo. Es una buena oportunidad para aprovechar lo que ha dicho el Grupo y para prepararnos para dos años de fuertes negociaciones que nos esperan. La comunidad mundial dispone así de una enorme oportunidad, y también una responsabilidad, para forjar mancomunadamente un nuevo marco que no se olvide de nadie y que aproveche los ODM para erradicar la pobreza extrema. La comunidad educativa tiene mucho que agregar a este debate, tanto

desde el punto de vista de sus propias lecciones aprendidas de sus ODM como de la orientación de las nuevas partes interesadas a través de la compleja red de procesos de las Naciones Unidas que nos esperan. El trabajo del Grupo consistió en dar el puntapié inicial de estos procesos: ahora nos corresponde a nosotros transformar nuestros deseos en realidad.

Países en conflicto y estados frágiles: perspectivas sobre el post-2015

Haleh Homaei

Asesor del Grupo de Alto Nivel sobre post-2015, Ministro de Finanzas de Timor-Leste

Correo electrónico: halehhomaei@yahoo.com.au

Palabras clave: países en conflicto y estados frágiles; post-2015

Resumen: Este trabajo examina la agenda de desarrollo post-2015 desde el punto de vista de los países en conflicto y de los estados frágiles.

Es un hecho que muchos de los países en conflicto y de los estados frágiles no lograrán la mayoría de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y que el bienestar de su pueblo depende del logro de resultados que no fueron correctamente reflejados en los ODM, muy particularmente en los ámbitos de la paz y de fortalecimiento del estado.

La realidad de los países en conflicto y de los estados frágiles a la hora de lograr cualquiera de los objetivos de desarrollo es compleja – los padres no van a enviar a sus hijos a la escuela si no están seguros allí, los docentes no asistirán a la escuela si se los va a atacar. Para tener resultados de un aprendizaje de calidad para los niños, el ministerio de educación debe disponer de los recursos y de las capacidades necesarias para que esto ocurra. Los estados deben estar en condiciones de prestar los servicios al pueblo, manejar sus propios recursos, armar y fortalecer sus instituciones y como resultado de ello mejorar la confianza de los ciudadanos hacia el estado.

Algunos de los países en conflicto y estados frágiles, aunque son ricos en recursos naturales se topan con graves dificultades a la hora de recibir un ingreso justo y sostenible por sus recursos, lo cual les ayudaría a financiar la prestación de los servicios sociales básicos a sus pueblos.

El ámbito en el cual las relaciones de desarrollo internacional puede progresar más es el de garantizar el uso de sistemas nacionales y el apoyo para que puedan fomentar sus propias capacidades. Mucho se ha hablado del fomento de capacidades, pero la realidad es que no son numerosos los buenos ejemplos de funcionamiento de este trabajo en la práctica. Mientras que los ODM le brindaron al mundo un marco de indicadores a los cuales apuntar, los estados frágiles no pueden alcanzar esos objetivos si sus estados no disponen de las herramientas idóneas para lograrlo. Cuando los donantes de ayuda para el desarrollo tratan de hacerlo en su lugar, ello debilita toda posibilidad de construir sistemas de gobernabilidad sostenibles para que algún día lo puedan hacer por sí solos.

Otro tema importante es el de la mejoría homóloga en las políticas y prácticas de muchos países desarrollados con los cuales interactúan los países en conflicto y los estados frágiles, incluidos los ámbitos del comercio, la regulación de las actividades de las empresas multinacionales y la gestión de la ayuda. Las asociaciones para el desarrollo entre estos países y el mundo desarrollado deben estar basadas en la confianza mutua y no en la fijación de condiciones. Muchos estados frágiles se consideran sobrecargados por una multiplicidad de acuerdos internacionales, compromisos en materia de política y los correspondientes requisitos de aplicación y preparación de informes, y consideran que es necesario racionalizar e integrar los numerosos procesos paralelos que, colectivamente, fijan el programa mundial.

Una vez instaurados estos mecanismos, con políticas conducentes y entornos regulatorios, el desarrollo de los estados frágiles y de los países en conflicto debería tener cada vez más como motor el comercio y las inversiones, no la ayuda.

Los doce objetivos ilustrativos del Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de desarrollo post-2015 buscan terminar la tarea y aprovechar los ODM. Garantizar una buena gobernabilidad e instituciones eficaces (objetivo número 10) y Garantizar sociedades estables y pacíficas (objetivo número 11) específicamente resaltan la importancia de la paz y del fortalecimiento del estado en la agenda de desarrollo. Sin embargo, debemos reconocer que estas metas por sí solas no salvaguardan la paz o el desarrollo, de manera que los objetivos complementarios sobre el empoderamiento de la mujer, una educación de calidad, la creación de empleos y la gestión de los recursos naturales son igualmente importantes para el desarrollo sostenible.

Más allá del objetivo de 2015, *continuar como hasta ahora* dejó de ser una opción. Ya no estamos embarcados en el mismo viaje de desarrollo que cuando empezamos el inicio de este nuevo milenio. Debemos construir un marco para la próxima era de desarrollo global que sea legítimo y pertinente y que refleje plenamente las aspiraciones y los desafíos de desarrollo de los pueblos del mundo entero. Debemos cerciorarnos que el nuevo marco de desarrollo no se olvide, ¡otra vez!, de la gente que vive en los países en conflicto y en los estados frágiles.

Bibliografía

g7+ website: www.g7plus.org

Dili Consensus: <http://www.g7plus.org/storage/Dili%20ConsensusFINALFOR.pdf>

HLP report: <http://www.post2015hlp.org/the-report/>

Las prioridades de Japón para el desarrollo africano y la TICAD-V [Quinta Conferencia Internacional de Tokio sobre Desarrollo africano]: Haciéndose eco de las voces japonesas y africanas en la agenda post-2015

Kei Yoshizawa
JICA, Tokio

Correo electrónico: Yoshizawa.Kei@jica.go.jp

Palabras clave: TICAD, Declaración de Yokohama de 2013, Posición Común Africana sobre el post-2015, transformación económica, crecimiento inclusivo, seguridad humana

Resumen: La TICAD-V se ha hecho eco exitosamente de las voces japonesas y africanas en el programa post-2015. La Declaración de Yokohama 2013 y la Postura Común Africana para el post-2015 fijaron la transformación económica y el crecimiento inclusivo como prioridades para la agenda post-2015. Japón también planteó la seguridad humana como el principal principio rector para después de 2015, postura que obtuvo un consenso creciente entre los asociados de la TICAD. Los representantes de alto nivel de Japón, los gobiernos africanos, las Naciones Unidas y las instituciones internacionales han escuchado estas voces durante la quinta TICAD.

La Quinta Conferencia Internacional de Tokio sobre Desarrollo Africano (TICAD-V) se celebró en Yokohama del 1 al 3 de junio de 2013, co-organizada por Japón, la Comisión de la Unión Africana (AUC), las Naciones Unidas, el PNUD y el Banco Mundial. La TICAD ha constituido un foro abierto para los gobiernos africanos, los países donantes y los órganos internacionales, la sociedad civil, el sector privado, las universidades, los medios, etc. y ha generado la dinámica para construir un programa de desarrollo internacional tal como los Objetivos de Desarrollo del Milenio desde que empezara en 1993.

Se esperaba que la TICAD-V también hiciera un aporte importante a la agenda post-2015 ya que había sido programada para justo después de la presentación del Informe del Grupo de Alto Nivel (HLP), del 31 de mayo de 2013, ante la Asamblea General de las Naciones Unidas, que también estuvo presente en Yokohama entre los representantes de los co-organizadores de la TICAD. Con este telón de fondo, la declaración de Yokohama 2013[i], adoptada durante la TICAD-V, anunciaba la “Construcción de un nuevo marco de desarrollo internacional: haciendo resonar la voz africana en el programa de desarrollo post-2015”, como una de las principales acciones que habrían de emprender los socios de la TICAD.

La Declaración de Yokohama de 2013 identifica las prioridades actuales del Desarrollo Africano: crecimiento dirigido por el sector privado, infraestructura, agricultura, desarrollo resistente al clima, logro de los ODM, paz y estabilidad. En paralelo con el proceso preparatorio de la TICAD-V, la Postura Común Africana sobre el programa de desarrollo post-2015 se desarrollaba a través de las consultas regionales post-2015 celebradas en África y coordinadas por la Comisión Económica para África (UNECA), la Comisión de la Unión Africana (AUC), el Banco de Desarrollo Africano (AfDB) y el PNUD. El documento [ii] de la consulta regional identifica las cuatro prioridades de la Postura Común Africana: 1) Transformación económica estructural y crecimiento inclusivo; 2) Innovación y

transferencia de tecnología; 3) Desarrollo humano y 4) Financiación y trabajo en asociación.

Considerando que la Declaración de Yokohama de 2013 indica que la Postura Común Africana y el resultado de la TICAD-V serán importantes como puntos de inicio de nuestro trabajo futuro en el programa post-2015, Japón habrá de transmitir los resultados de la TICAD-V como contribuciones que se verán plenamente reflejadas en el programa post-2015. Las conclusiones de la TICAD-V también podrían ser un motor para formular el programa para después de 2015 ya que el Informe del HLP concluye que el programa para después de 2015 tiene que estar motorizado por cinco grandes cambios que incluyan una transformación económica para el empleo y el crecimiento inclusivo, el cual es uno de los temas principales de la TICAD-V y de la Postura Común Africana.

Japón ha venido promoviendo la seguridad humana como principio rector del programa de desarrollo global y del proceso de la TICAD desde principios de los años 2000. La Declaración de Yokohama de 2013 identifica la seguridad humana como uno de los grandes principios a los que se deberá prestar mayor atención en todos los aspectos de los programas de desarrollo de la TICAD-V. En el programa post-2015, Japón seguirá promoviendo la seguridad humana como principio rector, como lo dijera el Sr. Fumio Kishida, Ministro de Relaciones Exteriores de Japón, en sus comentarios finales durante el simposio de alto nivel de la TICAD-V sobre seguridad humana [iii]. Los gobiernos africanos y los co-organizadores de la TICAD constituirán sin duda un grupo de soporte de la seguridad humana en el proceso posterior a 2015, en el cual Japón deberá desplegar mayores esfuerzos para concitar un más amplio apoyo internacional y una mayor comprensión de la seguridad humana.

La Sexta Conferencia Internacional de Tokio sobre Desarrollo Africano se realizará en 2018 ya que estas reuniones cumbre de la TICAD se vienen celebrando cada cinco años desde 1993. Constituirá una ocasión importante para Japón y la comunidad internacional para concretar la agenda posterior a 2015 en un plan de acción quinquenal a favor del desarrollo Africano que habrá de adoptarse durante la TICAD-VI.

Bibliografía

[i] http://www.mofa.go.jp/region/page3e_000053.html

[ii] “Outcome Document of the Regional Consultations on the Post-2015 Development Agenda”: <http://www.regionalcommissions.org/africa2015.pdf>

[iii] http://www.mofa.go.jp/policy/page11e_000003.html

Cuadratura del círculo: pertinencia de la EPT y del Programa de desarrollo después de 2015 a nivel país

Manzoor Ahmed

Instituto de Desarrollo Educativo, Universidad de BRAC, Dhaka

Correo electrónico: amahmed40@yahoo.com

Palabras clave: Educación; post-2015; Grupo de Alto Nivel; objetivos globales y contextos nacionales

Resumen: La EPT y los objetivos de educación de los ODM acotaron el panorama educativo de los países en desarrollo autolimitándose a la educación primaria y a la paridad entre géneros. ¿En qué medida se encaran en el nuevo programa, y cómo, los obstáculos de una visión restrictiva? El Informe del Grupo de Alto Nivel propone que se adapten los objetivos relativos a las metas globales a nivel nacional. Los indicadores correspondientes también tienen que ser variados y calibrados en función de las circunstancias nacionales. ¿Se puede así cuadrar el círculo? Tanto los gobiernos como sus socios en el desarrollo deberán esforzarse más esta vez para resolver este problema.

Queda claro que los objetivos educativos de los ODM acotaron el panorama educativo para los países en desarrollo al concentrarse en la educación primaria universal y la paridad entre géneros a la hora de definir las metas y los indicadores.

Los ODM en educación son objetivos importantes aunque modestos, que no pueden constituir el conjunto del progreso educativo que deben buscar Bangladesh y otros países en desarrollo. Tampoco abarcaron estos objetivos la multitud de formas en que la educación puede contribuir a luchar contra la pobreza y alcanzar otras prioridades nacionales de desarrollo (incluidos otros ODM). Los seis objetivos de la EPT abarcaron un abanico más amplio, aunque siguieron acotados a la educación básica. Los ODM de educación y los de la EPT debían ser considerados como indicativos y condiciones mínimas del desarrollo educativo de un país.

La paradoja es que estos objetivos mínimos no se lograrán en el año 2015, de manera que cabe preguntarse para qué habría servido ampliar los objetivos y las metas. Sobre todo, en el contexto del discurso del programa post-2015 para educación y desarrollo, ¿qué proponen la experiencia y el historial de progreso como objetivos para la agenda para después de 2015? (Ahmed, 2013a, 2013b).

La consulta de la EPT de Dakar sobre el programa educativo posterior a 2015 (marzo de 2013) señalaba que los avances se habían estancado desde el año 2010. El énfasis de los países en desarrollo en expandir el acceso, ayudado e incitado por un criterio estrecho del ODM 2, ha dejado un saldo de por lo menos 250 millones de niños que no pueden ni leer ni escribir aún después de haber alcanzado el cuarto grado de la escuela primaria (Documento de las Conclusiones de Dakar). La equidad en la participación educativa, tanto en acceso como en resultados del aprendizaje, ha sido un siniestro de las estrategias y programas seguidos por los países y una falta de la debida atención prestada a este aspecto por parte de sus socios externos (GMR, 2013). El resultado es una profundización y un ensanchamiento de la brecha entre el nivel de instrucción y las habilidades y competencias necesarias para vivir y trabajar para la mayoría de los niños y jóvenes del mundo en

desarrollo.

El debate suscitado por el programa posterior a 2015 ha resaltado que los ODM, contradiciendo en cierta medida el espíritu y el principio fundamental de la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas en el año 2000, adoptó una visión economicista del desarrollo. Puso énfasis en la reducción de la pobreza, considerando la pobreza de los ingresos como el primer ODM y probablemente el más importante para cuyo logro habrían de contribuir los demás objetivos de desarrollo del milenio.

¿En qué medida y cómo se encaran los obstáculos de esta visión restrictiva en el nuevo programa? ¿Acaso alcanza con mencionar los límites planetarios al desarrollo, fuertemente impulsados por la comunidad de Río+20, al objetivo de pobreza? (Ahmed 2013a).

La experiencia adquirida con los ODM plantea algunos dilemas adicionales que probablemente se pasarán por alto en una agenda global. Los objetivos, metas e indicadores globales son justificables partiendo de la necesidad de proclamar una finalidad común, para expresar la solidaridad humana y para tener puntos de convergencia comunes. Paralelamente, las circunstancias y las necesidades de los países y los grupos poblacionales son diversas, lo cual exige que se adapten y ajusten los objetivos, las metas y los indicadores. No todos son necesariamente pertinentes en todos lados: en diversos contextos se necesitan desvíos específicos.

Las recomendaciones finales del Secretario General presentadas a fines de mayo por el Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes (HLP) no logran realmente aliviar las preocupaciones surgidas de la experiencia de los ODM. En realidad, una pregunta legítima que surge ahora es la de saber si se mezclan los fines y los medios en la conceptualización y la formulación del nuevo programa del HLP. Lleva por título “Erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible”. ¿Acaso no debería ser al revés? ¿Acaso no debería el desarrollo sostenible, o, para ser más precisos, el desarrollo humano sostenible, ser el fin? Este objetivo se lograría a través de la erradicación de la pobreza y la transformación de las economías, es decir del cambio de los patrones no sostenibles de producción y consumo.

Dentro de los países y las poblaciones, y entre ellos, deben modificarse las prioridades relativas y los puntos focales. ¿Acaso las formulaciones globales de objetivos, metas e indicadores reconocen la necesidad de disponer de adaptaciones locales y sirven como base para ellas? ¿Se pueden identificar metas globales comunes mínimas y objetivos deseables adicionales para los países, las regiones dentro de los países y los grupos poblacionales?

El informe del HLP señala que las metas que tienen que ver con los objetivos globales deberían adaptarse y reformularse a nivel nacional. Los indicadores correspondientes también deben modificarse y calibrarse en función de las circunstancias nacionales. Estos principios y esta metodología deberán ser fomentados y debidamente respetados a la hora de orientar y diseñar la implementación del nuevo programa de desarrollo. Los temas metodológicos merecen un esfuerzo colectivo y deliberado. En este sentido, los gobiernos y sus socios para el desarrollo deberán esta vez esforzarse más para lograrlo.

Lecturas complementarias

Este artículo está basado en un trabajo más amplio presentado ante la Conferencia del UKFIET 2013: “Cuadratura del círculo: la EPT en la agenda global post-2015”.

Bibliografía

UNESCO-UNICEF (2013) *Outcomes of the Consultation Meetings Held under the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda*. Dakar, Senegal, 18 de marzo de 2013.

GMR - EFA Global Monitoring Report (2013) *Proposed Post-2015 Education Goals: Emphasizing Equity, Measurability and Finance*. Marzo de 2013.

Ahmed, M. (2013a) *Comments on HLP Final Report*. NORRAG, 6 de junio de 2013

Ahmed, M. (2013b) *The Post-2015 MDG and EFA Agenda and the National Discourse about Goals and Targets –A Case Study of Bangladesh*. Documento de trabajo No.5 de NORRAG, agosto de 2013. Ginebra: Graduate Institute of International and Development Studies (IHEID).

La agenda post-2015 para el desarrollo educativo: reflexiones sobre las experiencias chinas en materia de cooperación internacional para los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)

Jun Li

Universidad China de Hong Kong

Correo electrónico: junli@cuhk.edu.hk

Palabras clave: Agenda de desarrollo post-2015; China; cooperación internacional; ODM

Resumen: El secreto del éxito económico de China está fuertemente basado en sus logros educativos con ayuda internacional. Las experiencias de China son invaluables para la cooperación internacional en aras de aplicar la agenda para el desarrollo para después de 2015.

Cinco años antes de la Declaración Mundial de Jomtien en 1990 sobre Educación para Todos (EPT), China había adoptado una política de educación obligatoria de 9 años de duración. Un año más tarde, en 1986, se promulgó la ley que la tornaba obligatoria. Quince años más tarde, en el año 2000, la iniciativa nacional había sido plenamente implementada y China se transformó en el primer país que alcanzó sus metas de EPT debidamente programadas, de los nueve países densamente poblados que incluyen a India, Egipto y México. Para el año 2012, la tasa de escolarización neta en las escuelas primarias y la tasa de escolarización bruta de la secundaria inferior había alcanzado el 99,9% y el 102,1%, cuando en el año 2000 eran 99,1% y 88,6% y en el año 1990 eran del 96,3% y 66,7% respectivamente. Podemos imaginar un cuadro más amplio si nos fijamos en algunas estadísticas adicionales del desarrollo reciente de China en materia de educación y economía. El

desempeño récord de los estudiantes de Shanghai en todos los ámbitos obtenidos en los resultados de PISA de la OCDE en el año 2009 ha asombrado al mundo. Por otra parte, desde 2003 China es el país con el mayor sistema de educación superior del mundo, con casi 33,3 millones de estudiantes que acudieron a los campus universitarios en 2012. Con estos grandes logros en materia de desarrollo educativo, China se transformó en la segunda economía más importante de 2010, y la Fundación Carnegie para la Paz Internacional anticipa que la economía china habrá sobrepasado a la de los Estados Unidos en el año 2035. En la así llamada sociedad del conocimiento, en el contexto de la globalización, China está cosechando los frutos económicos de sus inversiones en educación realizadas desde los años 1980.

Las experiencias chinas en materia de desarrollo educativo dejan por lo menos tres lecciones: la aplicación de la ley educativa, un gobierno fuerte para movilizar recursos con estrategias de implementación descentralizadas y realistas, y el autodesarrollo con ayuda y cooperación internacionales. Este último elemento es crucial en China, especialmente para el desarrollo internacional. Las experiencias chinas han mostrado que un equilibrio entre el país ayudado y las agencias internacionales de desarrollo es clave para el éxito de los ODM, y que esas experiencias son aplicables a la agenda actualmente vigente para después de 2015 en materia de desarrollo educativo. China logró siempre adaptar la ayuda internacional a sus propios modelos de desarrollo, y jamás contó únicamente con ayuda internacional. Esto podrá explicar en parte por qué participaron relativamente pocos chinos en el discurso reciente de la agenda de desarrollo post-2015, como lo demuestra la encuesta My World Online de las Naciones Unidas.

Gracias a su crecimiento económico y su experiencia internacional acumulada, China se constituye en un nuevo donante internacional con una mejor posición para hacerlo. Su modelo convencional a la hora de recibir la ayuda internacional sufre obviamente una serie de ajustes, y de hecho está siendo renovado, para asignar papeles más dinámicos a la hora de trabajar con las comunidades internacionales a favor del desarrollo, como se descubrió recientemente en nuestro proyecto de investigación del nuevo enfoque de China para con la cooperación internacional a través de las asociaciones universitarias con países africanos. La amplia y veloz disseminación de los Institutos y de las Aulas Confucio ha sido vista como una nueva dimensión de la cooperación internacional y del desarrollo en África. Los resultados de tal enfoque sin embargo se podrán apreciar solamente en el futuro.

Hacia un aprendizaje universal: colmando la brecha de datos y fomentando capacidades nacionales para la agenda post-2015

Allison Anderson
Brookings, Washington

Y Dzingai Mutumbuka
LMTF & ADEA, Washington

Correos electrónicos: AAnderson@brookings.edu; dmutumbuka@yahoo.com

Palabras clave: Aprendizaje; Learning Metrics Task Force (LMTF) [Fuerza de Tareas de los Parámetros de Aprendizaje]; post-2015; parámetros; capacidad nacional

Resumen: Este artículo revisa al catalizador que se esconde detrás del movimiento para pasar del Objetivo de Desarrollo del Milenio de acceso a la educación primaria a un enfoque en la sumatoria de acceso más aprendizaje en la agenda post-2015. El artículo se centra en el trabajo de la LMTF en aras de definir el aprendizaje e identificar los indicadores para efectuar un seguimiento mundial del aprendizaje que pueda servir para alimentar el debate post-2015 y para la formación de capacidades necesarias, recursos técnicos y financieros que permitan mejorar la medición del aprendizaje y los resultados en el plano nacional.

En los últimos quince años, en gran parte gracias al Objetivo de Desarrollo del Milenio de la educación primaria universal, se han obtenido grandes logros al matricular a millones de niños en escuelas del mundo entero. Sin embargo, estas ventajas han sido dispares y los niveles de aprendizaje siguen siendo inaceptablemente bajos. Según el Informe de Seguimiento Mundial de la EPT de 2012 (GMR), hay por lo menos 250 millones de niños en edad de la escuela primaria en el mundo entero que no están en condiciones de leer, escribir o hacer aritmética básica lo suficientemente bien para poder cumplir con las normas de aprendizaje mínimas, incluidos niños y niñas que han pasado por lo menos cuatro años en la escuela.

Con un nuevo conjunto de objetivos de desarrollo mundiales en el horizonte posterior a 2015, la comunidad educativa ha venido catalizando un movimiento en su focalización mundial y en las inversiones para pasar del acceso universal a garantizar el acceso más la mejora de las oportunidades y los resultados del aprendizaje. Un elemento clave de este proceso ha sido el trabajo realizado por la LMTF, la cual ha identificado una visión común para medir las oportunidades y los resultados del aprendizaje de los niños y jóvenes del mundo entero. Cuando el debate sobre la educación después de 2015 empieza a focalizarse en metas e indicadores que permitan hacer el seguimiento de las oportunidades y los resultados, el trabajo realizado por esta fuerza de tareas para definir el aprendizaje e identificar los indicadores de un seguimiento universal del aprendizaje servirán para alimentar el debate. Es más, a medida que va avanzando el trabajo de la fuerza de tareas para brindar su apoyo a los países a la hora de diagnosticar y mejorar la calidad de sus sistemas de evaluación, las lecciones aprendidas de este trabajo deberían ser valiosas para los funcionarios gubernamentales que se preparan para introducir el cambio de paradigma hacia un acceso + aprendizaje dentro de sus propios sistemas educativos.

Learning Metrics Task Force [Comisión sobre métricas de los aprendizajes]

Reunida por la UNESCO a través de su Instituto de Estadística, y el Centro de Educación Universal de la Brookings Institution, la LMTF está compuesta por representantes de gobiernos nacionales y regionales, organismos que se ocupan de la Educación Para Todos, órganos políticos regionales, organizaciones de la sociedad civil y órganos donantes. La LMTF ha iniciado un proceso consultivo para generar consenso alrededor de tres cuestiones esenciales:

- ¿Qué aprendizaje es importante globalmente?
- ¿Cómo debería medirse el aprendizaje?
- ¿De qué manera la medición del aprendizaje puede mejorar la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje?

A través de la constitución de un grupo de trabajo de miembros de alto nivel, de grupos de trabajo técnicos y de un proceso global abierto de consultas, la fuerza de tareas ha desarrollado las siguientes respuestas sobre la base de la opinión profesional de más de 1.000 expertos de más de 100 países. Aproximadamente el 50 por ciento de la fuerza de tareas y de los miembros del grupo de trabajo y casi el 75 por ciento de los participantes de estas consultas públicas provienen de organizaciones y agencias del Hemisferio Sur.

Ámbitos de aprendizaje y de medición

La comisión se fijó en primer lugar una definición amplia y holística del aprendizaje que comprende siete ámbitos, todos ellos importantes para que se desarrollen los niños y los jóvenes. Los ámbitos son los siguientes:

1. Físico
2. Social y emocional
3. Cultural y artístico
4. Focalizado en la alfabetización y la comunicación
5. Del aprendizaje y los aspectos cognitivos
6. De la aritmética y las matemáticas
7. De las ciencias y la tecnología

Si bien los siete ámbitos del aprendizaje son importantes, la fuerza de tareas reconoció la necesidad de disponer de un pequeño grupo de indicadores de medición que permitan un seguimiento a nivel mundial. La comisión identificó así seis ámbitos de medición que son factibles y deseables para colmar la brecha mundial de datos en materia de aprendizaje:

- Acceso a las oportunidades de aprendizaje y culminación del aprendizaje por medio de indicadores de matrícula y de terminación
- Experiencias de la primera infancia que redundan en una preparación para la escuela primaria a través de un indicador de preparación escolar
- La capacidad de leer y comprender una variedad de textos a través de lo siguiente: (1) un conjunto de indicadores de “aprendiendo a leer” en los primeros años de la escuela primaria; y (2) un conjunto de indicadores “leyendo para aprender” al final de la primaria y en la secundaria inferior
- La capacidad de utilizar los números y aplicar estos conocimientos a situaciones de la vida

real a través de indicadores de aritmética usados en los niveles primario y secundario

- Un conjunto de habilidades adaptables y flexibles para hacer frente a las demandas del siglo 21 a través de un indicador que aún no ha sido desarrollado (valores y habilidades para los ciudadanos del mundo)
- Exposición a una gama de oportunidades de aprendizaje en los siete ámbitos a través de un indicador que queda por desarrollar

La comisión se encuentra trabajando para pulir los indicadores e instrumentos de estos ámbitos de medición, incluida la creación de un indicador de “aprendizaje para todos” que combine el acceso, la terminación de los estudios y el aprendizaje en una sola herramienta estadística.

Fomento de capacidades nacionales y vínculos con los recursos globales

La fuerza de tareas está trabajando para desarrollar notas de orientación que ayuden a los países a evaluar sus sistemas de medición educativa y un mecanismo para mejorar dichos sistemas a través de un proceso desarrollado por cada uno de los países para reunir a las partes interesadas y conectar entre sí los recursos técnicos y financieros necesarios en aras de mejorar la medición y los resultados del aprendizaje.

Si bien el trabajo de la comisión no constituye sino una de las piezas del vasto rompecabezas de la calidad, es una pieza importante. El trabajo de la comisión aporta recomendaciones a los países en distintos niveles de manera que los gobiernos puedan no solamente llevar a cabo un seguimiento de su estado de situación sino también apuntar a políticas que permitan detectar lugares donde hay necesidades y desarrollar estrategias para mejorar el aprendizaje.

Información ulterior

>>Learning Metrics Task Force

<http://www.brookings.edu/about/centers/universal-education/learning-metrics-task-force>

Ampliación del discurso sobre la calidad de la educación en el contexto del paisaje post-2015

Dierdre Williams
Open Society Foundations, Nueva York

Correo electrónico: dierdre.williams@opensocietyfoundations.org

Palabras clave: Calidad de la educación; procesos de enseñanza y aprendizaje; elementos que se usan en educación; resultados del aprendizaje

Resumen: Los procesos de desarrollo de la educación global se focalizan cada vez más en promover una educación de calidad. Sin embargo, el debate sobre la ‘calidad de la educación’ se ha centrado generalmente en los ‘resultados del aprendizaje’ y/o han subrayado la importancia del fomento de la alfabetización y la aritmética. Para lograr realmente una educación de calidad para todos los niños del mundo, el proceso de los objetivos globales deberá centrarse en los elementos o insumos que usa la educación, los procesos y los resultados.

Durante el proceso actual de las Metas Globales de Desarrollo (GDG por sus siglas en inglés) la sociedad ha reclamado que haya un marco más global y sostenible que guíe el desarrollo global. Los informes post-2015 presentados al Secretario General hasta la fecha han resaltado la necesidad de responder a los conflictos, la violencia, marginalización y catástrofes ambientales y de ocuparse del tema[i]. El acento que se coloca en estos temas subraya el fuerte deseo y tal vez el consenso creciente que hay para introducir cambios sociales, económicos y políticos en todo el planeta – cambios que permitirían que todas las personas realizaran mejor sus derechos humanos. A pesar de esta narrativa global en el proceso de los GDG, es muy escaso el examen crítico del papel de la educación para introducir dichos cambios en la sociedad, tanto a nivel local como nacional, regional y global.

La transformación de una focalización en el acceso a la educación a la calidad de la educación (UNESCO, 2004) brinda el espacio necesario para explorar los medios a través de los cuales la educación pueda alcanzar estos resultados transformadores. Sin embargo, los debates suscitados sobre la calidad de los procesos GDG se han traducido esencialmente en debates sobre ‘resultados del aprendizaje’ y/o han resaltado la importancia de promover la alfabetización y la aritmética. El objetivo de educación ilustrativa propuesto en el Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes el 30 de mayo de 2013 recalca esta formulación exigua de la calidad de la educación (véase el Anexo II, Objetivo 3). El lento progreso para alcanzar la alfabetización y la aritmética desde que se reafirmara el compromiso con la EPT en el año 2000 hace que la focalización continua en estos temas parezca racional. Empero, existe el riesgo de que los objetivos de educación generados a través del proceso de GDG y EPT2 vengán a proponer poco más allá de una alfabetización y aritmética básicas como objetivos a lograr. Si bien la aritmética y la alfabetización son importantes, son insuficientes para lograr el desarrollo de las habilidades necesarias para otros resultados educativos esenciales, como la creatividad, la curiosidad, el espíritu cívico, la solidaridad, la autodisciplina, la autoconfianza, la compasión, la empatía, el valor, la autoconciencia, la resiliencia, el liderazgo, la humildad y la paz (véase [Education International](#), 2012).

Una visión más amplia de una educación de calidad requiere concentrarse en más de un resultado del aprendizaje. Si se quiere garantizar el progreso se deberá prestar la misma atención, cuando no más, a los procesos de enseñanza y aprendizaje que generan estos resultados. Estos procesos comprenden la ‘caja negra’ proverbial que se encuentra entre los ‘insumos’ de la educación (por ejemplo, la infraestructura escolar y los libros de texto) y los ‘resultados’ (por ejemplo, los del aprendizaje del estudiante). Lo cual significa, entre otras, que el papel y la naturaleza de la preparación del docente y del desarrollo profesional del docente deben ser totalmente rediseñados y que la política deberá generar los espacios y los apoyos necesarios para el aprendizaje del docente en aras de lograr los cambios en el nivel de la escuela o del aula. En pocas palabras, es imposible ocuparse de la calidad de la educación sin empezar por trabajar en la práctica del aula. Cuando se haya prestado la debida atención, crucial, a los procesos de enseñanza y aprendizaje pasaremos de la simple memorización y de las pruebas de las habilidades básicas en alfabetización y aritmética a fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento críticas y creativas, la aplicación del aprendizaje a contextos del mundo real y a la mejora del bienestar, el desarrollo personal y el compromiso social de los estudiantes.

Además, la búsqueda de la calidad de la educación no puede pasar por alto la necesidad de concentrarse permanentemente en insumos de calidad. Leon Tikly y Angeline Barrett (2011) señalan que hay que tener una visión de una educación de calidad que incluya una preocupación por el acceso de los alumnos a insumos de calidad que faciliten el desarrollo de las capacidades que resulten significativos para ellos y sus comunidades. En muchos contextos, esta dimensión comprende el cuidar la infraestructura básica que facilita el aprendizaje. Recientemente, tuve la ocasión de visitar dos institutos de formación docente y una escuela básica semirural en el Cinturón de Cobre, en la ciudad de Kitwe, a 350 kilómetros de Lusaka, la capital de Zambia. Estando reunido con la directora y la vicedirectora de una pequeña escuela primaria de la comunidad cercana le pedí a la directora que describiera las principales dificultades de su escuela. Sus necesidades principales estaban en el ámbito de la infraestructura. Me explicó así: “Necesitamos disponer de baños para los estudiantes y el personal. Tenemos una sola letrina que comparte el personal y que está montada sobre un pozo, y dos letrinas más para niños y niñas respectivamente.” Sucede que cuando llueve estas letrinas se desbordan, causando condiciones de higiene nefastas para los estudiantes. El techo de la oficina mal iluminada en la que nos encontrábamos había sido renovado hacía poco pero las preparaciones habían sido mal hechas con lo cual aparecía una luz importante entre los bordes de los techos inclinados a través de los cuales se podía filtrar el agua de lluvia. Al visitar la pequeña estructura que da servicio a 500 alumnos de los grados 1 a 9 por un sistema de turnos, las dificultades reales e inmediatas para facilitar la enseñanza – la razón de ser de la educación – eran muy aparentes. Ese acceso a una infraestructura de calidad constituye una parte indisoluble del derecho a la educación por el que luchan las organizaciones tales como Equal Education en Sudáfrica.

La comunidad global estaría dando un paso atrás si en nuestra búsqueda de una educación de calidad nos olvidásemos de la importancia del acceso de los alumnos a insumos de calidad y/o si nos olvidásemos de focalizarnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que dan resultados educativos que van más allá de la aritmética y la alfabetización. A la hora de darle mayor ritmo al proceso post-2015, debemos tener en mente la importancia de los insumos Y los procesos Y los resultados para lograr una verdadera educación de calidad para todos los niños del mundo – no solamente para algunos.

Nota de pie de página

[i] Los informes incluyen lo siguiente: [High-level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda \(Post-2015 HLP\)](#), [UN Sustainable Development Solutions Network \(SDSN\)](#), [UN Global Compact \(UNGC\)](#), y [UN Development Group \(UNDG\): The Global Conversation Begins](#)

Referencias

Education International (2012) Education for All and the Global Development Agenda beyond 2015: Principles for a Post-2015 Education and Development Framework. Bruselas: Education International.

Tikly, L. & Barrett, A.M. (2011) Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*. (31) 3–14.

United Nations Education Science and Culture Organization (UNESCO) (2004) Education for All: The Quality Imperative. (EFA Global Monitoring Report 2005). Paris: UNESCO.

Una agenda radical para después de 2015

Steven J. Klees
University of Maryland

Correo electrónico: sklees@umd.edu

Palabras clave: EPT y ODM; arquitectura de la ayuda; sistema de mercado; Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas.

Resumen: la EPT y los ODM han avanzado muy poco. No es de sorprenderse, ya que forman parte de un sistema mundial en donde la pobreza y la inequidad no constituyen fallas del sistema sino que representan un funcionamiento exitoso del sistema. Para que las pautas a regir después de 2015 vengan a desafiar este sistema, hace falta una agenda radical que desarrolle una nueva arquitectura de la ayuda, un Fondo Mundial de la Educación, un enfoque crítico de nuestro sistema de mercado y una nueva ética para los gobiernos.

La mayoría de los observadores parecen señalar los grandes logros obtenidos hacia los objetivos de la EPT y los ODM, especialmente en materia de la educación primaria universal (EPU). No lo entiendo. La comunidad internacional ha venido prometiendo la EPU desde los años 60, mucho antes de las reuniones de Jomtien y Dakar, y le falta tanto para lograrlo que tendremos que volver a prometerlo en la era posterior a 2015, y esta vez no hasta 2030. Además, los progresos post-EPT logrados en materia de “acceso” son básicamente nominales ya que 200 millones de niños o más matriculados en las escuelas primarias no están aprendiendo nada. Se podría aducir que hoy son muchos menos los niños que reciben una verdadera educación primaria que en el año 1990. Súmese

a esto que cuando se prometió la EPU en los años 1960 venía con un rédito para el empleo y la escolarización ulterior. Cincuenta años después, el rédito por haber completado la escolaridad primaria es en general mínimo. El haber consumido más de cincuenta años para cumplir esta promesa la ha tornado vacua. Los estudiantes de los años 1960 que habían sido marginados por no haber tenido un acceso real a las escuelas primarias han sido reemplazados ahora por niños que están aún más marginados por no tener acceso a la educación secundaria. ¿De qué mejoría estamos hablando?

Tal vez la mejoría no estaba realmente escrita. Uno bien podría argumentar que la EPT y los ODM son lo que Hans Weiler solía llamar 'legitimación compensatoria'. En un mundo plagado de injusticias económicas y sociales, es esencial legitimar un sistema injusto. Los objetivos sociales como la EPT y los ODM han sido puestos allí para compensar la injusticia desenfrenada. Tal vez las intenciones sean buenas pero eso no significa que se haya hecho un esfuerzo serio para cambiar las cosas. Por ejemplo, el enorme déficit durante décadas en materia de recursos para la EPU, otros objetivos de la EPT y los ODM significa que nuestros esfuerzos no han sido serios. Podríamos agregar que un esfuerzo serio se habría dado de bruce con el hecho de que las situaciones tales como la falta de acceso a la educación y, en sentido más amplio, la pobreza y la inequidad, no son fallas del sistema de fácil corrección sino el resultado de un buen funcionamiento del sistema mundial inequitativo.

Si ello es cierto, un enfoque simple de más-de-lo-mismo hacia un nuevo conjunto de objetivos post-2015 no va a traer consigo ningún cambio social significativo, para el año 2030 o después. Mientras las estructuras sistémicas del mundo sigan siendo las mismas la inequidad educativa y social habrá de quedarse. Si uno quiere ser serio con respecto a los cambios educativos y sociales para después de 2015 tenemos que adoptar una agenda mucho más drástica.

Necesitamos una nueva arquitectura de ayuda. Los organismos bilaterales, que persiguen sus propias agendas movidos por sus propios intereses, a pesar de la Declaración de París, y las organizaciones multilaterales, ideológicamente casadas con los enfoques neoliberales, han ofrecido, y seguirán ofreciendo, un apoyo mínimo para que se logre una agenda eficaz post-2015. Gran parte de las orientaciones que se proponen van en sentido totalmente opuesto a lo que se necesita.

Necesitamos un Fondo Global para la Educación (GFE por sus siglas en inglés). Necesitamos nuevas modalidades, de mayor cooperación, para financiar una educación que reemplace algunos de los papeles adjudicados al Banco Mundial, los organismos bilaterales y otros multilaterales. Las modificaciones de la "Iniciativa Vía Rápida" (IVR) para transformarse en la Alianza Mundial por la Educación (GPE por sus siglas en inglés) ilustran un poco lo que se necesitaba. La IVR, la antecesora de la GPE, fue un emprendimiento tecnócrata manejado por el Banco Mundial y con relativamente pocos recursos. Las críticas y las luchas llevaron al GPE que tiene una más amplia representación en la junta directiva de las organizaciones de la sociedad civil y del Hemisferio Sur. Sin embargo, la GPE sigue siendo una organización tecnócrata con insuficiente participación de los más interesados y con fondos insuficientes. Una agenda de educación que avance necesita un Fondo Mundial importante que canalice los recursos para la educación en los países en desarrollo con una amplia participación de aquellos países y de las organizaciones de la sociedad civil pertinentes. Los subsidios deberían estar basados en su grado de contribución al derecho a la educación y en el grado en el que habrá una participación significativa de aquellos que se ven directamente afectados y no en los índices de retorno u otra medición indirecta de sus efectos.

Necesitamos contar con un enfoque mucho más crítico hacia el sistema de mercado. Junto con los cambios significativos que habrá que introducir en los organismos bilaterales y multilaterales,

corporizados en un GFE, debemos poner un término a la obsesión neoliberal con el mercado que ya lleva más de 30 años. A título de ejemplo, si bien el informe del Grupo de Alto Nivel (2013) propuso un enfoque interesante y global de potenciales metas y objetivos para después de 2015, el contexto de desarrollo propuesto fue más de lo mismo. El informe reconoce que la erradicación de la pobreza ha sido “prometida una y otra vez.” Pero no hay reconocimiento de las causas de los reiterados fracasos en lograr este objetivo – causas que, como se dijera anteriormente, son intrínsecas a la estructura de nuestro sistema económico.

El informe reconoce en uno de sus fragmentos que existe la necesidad de introducir “cambios estructurales en la economía mundial”. Sin embargo, en términos generales, el informe del HLP tiene una mirada positiva del sistema de mercado y una ética a favor de las empresas. “Entorno empresario propicio”. Aduce que “las empresas quieren, ante todo, reglas de juego claras”, y que están dispuestas a pagar “impuestos justos” y a “promover los derechos laborales”. ¡Claro que no! Ninguna empresa quiere reglas de juego claras. Las empresas, que buscan la máxima ganancia, naturalmente quieren quedarse con cualquier ventaja que logren obtener. Si pudiesen evitar tener que pagar impuestos, y muchas así lo quieren, lo evitarían. Y distan mucho de luchar por los derechos laborales. La historia del capitalismo muestra que a las empresas las arrastraron pataleando y gritando para que dieran concesiones a los trabajadores. Se trata únicamente del estado natural del sistema de mercado. Nuestro sistema de mercado ha sido ensalzado y subvencionado durante mucho tiempo, particularmente los últimos 30 años, lo cual no quita que la inequidad, la pobreza y el desempleo sigan descontrolados. ¿Qué es lo que nos hace suponer que el sistema de mercado funcionará mejor entre hoy y el año 2030?

Necesitamos nuevos valores con los cuales acercarnos al gobierno. Durante los últimos 30 años, todo el concepto de gobierno ha sido difamado. Este tema ha sido pasado por alto en el informe del HLP y en otros; lo que ha continuado son los ataques que han dejado a los gobiernos paralizados, incapacitados, apenas en condiciones de funcionar. Lo que debe acaparar toda nuestra atención en los esfuerzos para después de 2015 es una llamada a un sector público vasto y vibrante que ponga límites al mercado, que promueva y cree empleos decentes, que se ocupe de la producción de bienes públicos, que desarrolle un sistema impositivo adecuado y justo, que redistribuya la riqueza, no solamente los ingresos, y que se maneje bajo un sistema de fuerte participación democrática. Si hiciéramos esto no tendríamos que esperar hasta el año 2030 para realizar nuestras aspiraciones del año 2015 y ulteriores.

A modo de conclusión, una agenda educativa radical y progresiva debe confrontar las inequidades estructurales que acosan a la educación y a las sociedades del mundo entero. El programa mencionado antes será difícil, pero sin él, la agenda post-2015 no será sino otro ejemplo de legitimación compensatoria de un sistema mundial injusto. Y con la confrontación no alcanza. Hace falta más. Se habla, sí, de un marco de derechos humanos y de un derecho a la educación, pero rara vez se lo aplica. También se habla de un enfoque crítico y participativo hacia la educación y el desarrollo pero es poco lo que se pone en práctica. He quedado paralizado por lo que veo como una cuasi total ausencia de atención prestada a las voces de los beneficiarios de los grupos de base y a las partes interesadas cuando se abre el debate sobre lo que pasará después de 2015. No dispongo de un plano de lo que se necesita. Si abandonamos la arquitectura actual y pensamos acerca de lo que se podría hacer, surgen numerosas posibilidades. Pero para decidir el rumbo a seguir hace falta diálogo y para descubrir cómo llegar hasta ahí hace falta luchar.

Bibliografía

High Level Panel. (2013) "A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies Through Sustainable Development -- The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda." NY: UN.

Klees, S., Samoff, J. y Stromquist, N. (Eds.) (2012) The World Bank and Education: Critiques and Alternatives. Rotterdam: Sense.

La ayuda para la educación y los “cambios transformadores” necesarios para la agenda post-2015

Birger Fredriksen
Consultor, Washington, ex-Banco Mundial

Correo electrónico: birger.j.fredriksen@gmail.com

Palabras clave: Asignación efectiva de la ayuda; construcción de un capital humano básico; bienes públicos globales.

Resumen: El Grupo de Alto Nivel que se ocupó de la agenda post-2015 pide que se introduzcan cinco grandes cambios transformadores, incluido el logro de un crecimiento más inclusivo y sostenible y la construcción de instituciones más efectivas, abiertas e imputables así como asociaciones mundiales. Para que la ayuda de la educación facilite esos cambios hará falta cambios igualmente transformadores en el uso que se les da para permitir que los países construyan un capital humano básico, instituciones nacionales para el liderazgo, la rendición de cuentas y la innovación; e instituciones globales así como redes que generen un bien público global en el sector educativo.

El informe del Grupo de Alto Nivel (HLP) que se ocupó de la agenda de desarrollo post-2015 concluye que dicha agenda deberá regirse por el impulso de cinco grandes cambios transformadores: (i) No olvidarse de nadie; (ii) Colocar el desarrollo sostenible en el centro de la agenda; (iii) Transformar las economías para crear empleo y crecimiento inclusivo; (iv) Construir paz e instituciones eficaces, abiertas y responsables para todos y (v) Forjar una nueva alianza mundial. Dichos cambios serían efectivamente proverbiales.

Para que la ayuda de la educación permita facilitar dichos cambios se necesitarán por lo menos otros dos cambios transformadores más: primero, los sistemas educativos deberán mejorar drásticamente su capacidad de desempeñar su papel catalítico singular e indispensable de facilitar las transformaciones necesarias. Segundo, para brindar efectivamente un apoyo a dicha transformación de los sistemas educativos, la ayuda de la educación debe en sí misma transformarse en instrumento más estratégico, asignado a ciertas áreas y objetivos donde las pruebas indican que pueden tener el mayor impacto. Lo cual significa brindar apoyo a intervenciones costo-efectivas que son catalíticas para generar recursos adicionales, tanto nacionales como extranjeros. Dado que es improbable que

el volumen de ayuda para la educación aumente mucho en la próxima década, la capacidad que tenga la ayuda de desempeñar un papel significativo dependerá cada vez más de su uso estratégico en este sentido. Para lograrlo, habrá que prestar mucha atención a estos tres amplios ámbitos que están interrelacionados:

- **Construcción de un capital humano básico.** Cualquiera que sea la definición que se le dé a este término, el logro de las cuatro submetas para la educación propuestas por el HLP serán esenciales a la hora de querer construir el capital humano básico necesario para lograr los cambios transformadores necesarios. De hecho, esas cuatro submetas no hacen sino volver a focalizar la atención mundial en el logro de los tres objetivos pasados por alto de la EPT. “Protección y educación de la primera infancia” (Objetivo 1), “Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan” (Objetivo 3) y “Mejorar la tasa de alfabetización de los adultos” (Objetivo 4) constituyen un estadio de desarrollo básico indispensable que ningún país se puede saltar. Estos objetivos deberán lograrse aun cuando los países luchen por construir sus habilidades de alto nivel necesarias para competir en la economía global del conocimiento.

Desgraciadamente ese tipo de recordatorio es necesario, especialmente para África Subsahariana (ASS) que se está quedando más rezagada que las demás regiones en las cuatro submetas propuestas por el Grupo y cuyo progreso sería particularmente beneficioso para la inmensa masa de la fuerza laboral que no participa en el sector moderno. Por ejemplo, aún si todo el mundo ingresase a la educación primaria, mientras solamente dos de cada tres alumnos lleguen al último grado del ciclo primario (lo cual viene sucediendo desde los años 1970) y suponiendo que no existan programas de segunda oportunidad para aquellos que tuvieron que saltarse la educación primaria (más de 40% de analfabetismo entre las mujeres adultas en 2010), un tercio de la fuerza laboral corre el riesgo de ser analfabeta en los años 2030 y 2040. Y más de uno de cada tres niños puede haber nacido de una madre analfabeta (la proyección “variante mediana” de la población realizada por Naciones Unidas estima que, para el año 2050, el 38% de los nacimientos del mundo entero tendrán lugar en el ASS). Mal se condicen estos desarrollos con la pauta de “no olvidarse de nadie” o “lograr un crecimiento inclusivo”.

Existen numerosas pruebas de las múltiples ventajas de alcanzar los Objetivos 1, 3 y 4 de la EPT: entonces cabe preguntarse ¿por qué se asignaron tan pocos recursos nacionales y tan poca ayuda internacional a estos objetivos en la última década? Para modificar estos parámetros hará falta un cambio transformador tanto en los principios y procesos que guían la asignación de la ayuda como en la economía política de la asignación de recursos nacionales para garantizar que los grupos poblacionales con poco poder político se queden con una parte justa de los recursos educativos.

- **Construcción de instituciones para el liderazgo, la imputabilidad y la innovación.** Es paradójal que los sistemas educativos (con excepción de Singapur y algunos países más) tengan una capacidad tan baja de aprender e innovar, ya sea para mejorar la gestión y la rendición de cuentas, para dirigir e innovar y para desarrollar políticas y programas adaptados a las condiciones locales, ya sea para aplicar nuevas tecnologías para mejorar el aprendizaje. Su capacidad de hacer frente a problemas del futuro va a depender más que nunca de su capacidad de aprender y englobar, en vez de resistir, cambiar, ser más inclusivo y menos caracterizado por el pensamiento “en silo” y resignar la asignación de recursos basada en la evidencia.

En las últimas décadas, la ayuda ha otorgado una prioridad considerable a la formación de capacidades. Si bien el progreso ha sido escurridizo, la limitación más importante en la mayoría de los países hoy en día no es la fuerte escasez de experiencia técnica en planificación y gestión (con excepción de algunos estados frágiles) sino la baja capacidad institucional de movilizar, utilizar y

retener los expertos existentes; hacer el seguimiento de las prestaciones y lograr que los gerentes y docentes sean imputables por los resultados que consiguen. La asignación de la ayuda tiene que aprender de los fracasos del pasado y prestar una mano a los procesos nacionales para construir tales instituciones.

- **Fortalecimiento de la capacidad de la sociedad global de entregar bienes públicos globales de alta calidad (GPG).** A medida que los países se van desarrollando y crece la globalización, el equilibrio entre la ayuda financiera y técnica se desequilibra a favor de esta última. Los países piden “ayuda técnica” para poder utilizar más efectivamente sus propios recursos. Dicha ayuda comprende toda una gama de bienes públicos globales – generación y difusión de conocimientos, apoyo técnico, apoyo a favor de la cooperación sur-sur y sur-sur-norte – ampliamente facilitado por instituciones y redes regionales y globales. Aún la efectividad de la ayuda financiera puntual para un país depende a menudo del apoyo técnico y del conocimiento de alta calidad.

Para responder a esta transformación de la demanda de ayuda hace falta que las instituciones sean capaces, y en este grupo de instituciones incluimos las redes de generación e intercambio de conocimientos. También hace falta identificar, sintetizar y difundir las experiencias de las buenas prácticas y brindar un soporte técnico de alta calidad. Si bien la prestación de tales servicios está en manos de empresas privadas y universidades, son servicios sumamente fragmentados y que vienen a complementar en vez de remplazar la necesidad de instituciones y redes globales fuertes que dispongan de fondos suficientes. Desgraciadamente, la capacidad de los países, sobre todo los más pobres, de beneficiarse de tales bienes públicos globales se ve trabada por el déficit crónico de financiación y la débil capacidad resultante de los órganos técnicos globales (especialmente la UNESCO) y la merma de los expertos técnicos de los organismos de financiación.

Para resolver este problema hará falta un cambio transformador en la desatención (a menudo benigna) actual de los estados miembros de sus propias instituciones globales, incluidas las reformas de su estructura de gobernabilidad para que rindan mejores cuentas a favor de un verdadero cumplimiento de la entrega de bienes públicos globales. Pero con ello no alcanza: las funciones de los GPG tienen un grave déficit de financiación debido a que los factores “clásicos” que limitan la financiación de los bienes públicos nacionales son aún más fuertes cuando se trata de GPG.

El éxito de la humanidad a la hora de revitalizar la capacidad que tienen los países de trabajar efectivamente juntos – incluido el sector de la educación – bien podría terminar siendo el capítulo clave del siglo.

Lecturas complementarias:

(i) Birger Fredriksen: Education Resource Mobilization and Use in Developing Countries: Scope for Efficiency Gains through more Effective use of Education Aid, Results for Development Institute, Washington DC, agosto de 2011.

Portal:

http://www.resultsfordevelopment.org/sites/resultsfordevelopment.org/files/R4D_Education%20Resource%20Mobilization_0.pdf

(ii) Birger Fredriksen y Ruth Kagia. 2013. Africa 2050: Attaining the 2050 Vision for Africa: Breaking the Human Development Barrier, Emerging Markets Forum, Washington DC, junio de 2013.

Portal: <http://www.emergingmarketsforum.org/2013-africa-emerging-markets-forum/>

Objetivos del desarrollo global: la necesidad de disponer de un “Monterrey 2.0”

Heiner Janus y Stephan Klingebiel
German Development Institute, Bonn

Correos electrónicos: Heiner.Janus@die-gdi.de; Stephan.Klingebiel@die-gdi.de

Palabras clave: Finanzas para el desarrollo; conferencia sobre financiación; post-2015

Resumen: Cualesquiera sean los objetivos de desarrollo globales post-2015, la implementación de las políticas tanto a nivel nacional como internacional deberá movilizar recursos financieros. Sería conveniente debatir acerca de la salvaguarda de las fundaciones financieras para los objetivos de desarrollo futuros en el seno de una conferencia internacional sobre la financiación del desarrollo.

La Reunión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas celebrada el 25 de septiembre de 2013 será un hito importante en el camino de una agenda de desarrollo global futura que venga a reemplazar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) después del año 2015. Uno de los elementos de consulta del debate post-2015 ha sido el informe presentado por el Grupo de Alto Nivel del Secretario General de las Naciones Unidas, Sr. Ban Ki-Moon, sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015 que reseña el contenido potencial de una agenda futura.

Sin embargo la comunidad internacional tiene un largo camino por recorrer antes de que se adopten los nuevos objetivos de desarrollo globales. Son numerosos los temas fundamentales que distan mucho de haber sido resueltos. Por ejemplo, hay un consenso naciente según el cual la nueva agenda deberá ser universal y regir para todos los países. Se trataría así de una evolución notable comparada con los ODM que regían sobre todo para los países en desarrollo. Así y todo, una agenda universal de este tipo requeriría cantidades significativas de recursos financieros y de compromisos, más aún cuando se debaten temas tales como el cambio climático, la desigualdad y la seguridad.

Cualesquiera sean los objetivos de desarrollo globales post-2015, la implementación de las políticas tanto a nivel nacional como internacional deberá movilizar recursos financieros. La determinación de objetivos bien intencionados sin detenerse a pensar acerca de los medios para lograrlos – incluida la financiación en cuestión – sería un acto de negligencia. Todas las medidas políticas deberán ser examinadas a la luz de su factibilidad para que sean algo más que simples declaraciones de intención política. Los ODM constituyen un buen ejemplo de esta situación.

La especificación de los ODM se hizo en 2001, pero recién en marzo de 2002 se celebró una conferencia internacional en Monterrey, México, para debatir del financiamiento de los ODM. En el Consenso de Monterrey de 2002 los países ricos aceptaron, entre otras, aumentar sus compromisos financieros para con la cooperación para el desarrollo. A cambio de ello, los países en desarrollo tenían que hacer mayores esfuerzos para cerciorarse que los recursos así obtenidos se usaran efectivamente. El éxito de la conferencia contó también con varios factores externos, tales como la presencia del entonces Presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, George W. Bush. Justo antes de la conferencia, Bush había declarado que México, anfitrión de la conferencia, era su socio extranjero más importante y había anunciado la creación de la Cuenta del Desafío del Milenio, que

aumentaba la ayuda extranjera de Estados Unidos en 5.000 millones de dólares por año. Los comentaristas coinciden en decir que estaría en tela de juicio saber si los ODM habrían concitado una atención internacional comparable en caso de que Monterrey no hubiese sido un éxito.

Para la agenda post-2015, la salvaguarda de las fundaciones financieras para objetivos futuros de desarrollo global deberían ser consideradas en una etapa preliminar y no a posteriori, como sucediera con los ODM. Sería bueno que los estados abogaran a favor de la celebración de una conferencia “Monterrey 2.0” sobre la financiación de la agenda post-2015 antes de una probable cumbre post-2015 de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, en donde se podría anunciar la nueva agenda de desarrollo. El informe del Grupo de Alto Nivel también formuló el siguiente pedido:

“El Grupo considera que los principios y acuerdos establecidos en Monterrey siguen siendo válidos para la agenda post-2015. Recomienda que una conferencia internacional estudie con más detalle la cuestión del financiamiento para el desarrollo sostenible. Ésta podría ser convocada por las Naciones Unidas en la primera mitad de 2015 para abordar en términos prácticos la forma de financiar la agenda post-2015.”

No debería subestimarse la importancia de la preparación de una conferencia financiera ya que son varias las condiciones que deben imperar. Entre otras cosas será importante programar la conferencia con mucha antelación para garantizar una participación política de alto nivel y un máximo de atención del público. Recién entonces aumentarán las probabilidades de ponerse de acuerdo sobre un plan ambicioso de financiación de la agenda post-2015. En términos del contenido de una conferencia Monterrey 2.0 se deberían recalcar dos aspectos.

Primero, se deberán movilizar fondos adecuados tanto a nivel nacional como mundial en una etapa temprana bajo la forma de ayuda al desarrollo, por ejemplo. Sin embargo no sería ni realista ni apropiado que el tema fuese examinado en términos estrechos de ayuda al desarrollo, ya que la ayuda al desarrollo está mermando en importancia en muchos países en desarrollo a medida que va aumentando visiblemente su propia fuerza económica. Además, dados los problemas presupuestarios con los que se topan, es poco probable que los donantes tradicionales aporten más ayuda al desarrollo. Además hay una percepción importante ya recalcada en Monterrey que está ganando terreno: la ayuda al desarrollo es una forma, pero solamente una forma, de financiar el desarrollo. Como regla general el grueso de la inversión pública y de los gastos recurrentes sale del propio presupuesto de un país, esencialmente a partir de sus propios impuestos. Al mismo tiempo, el foco del debate sobre la financiación para el desarrollo se amplía para comprender otras fuentes de financiación, tales como los flujos financieros internacionales privados (inversiones directas extranjeras y remesas de los migrantes), las fundaciones privadas (por ejemplo la Bill and Melinda Gates Foundation), “los nuevos países donantes” (por ejemplo Brasil, India y China) y los impuestos globales (impuesto a las transacciones financieras internacionales).

En segundo lugar, los asuntos financieros no tienen que ver únicamente con la necesidad de financiación, ya que la forma en que ocurre dicha financiación siempre tiene grandes consecuencias para las estructuras políticas y societarias en las cuales se generan ingresos y se ve afectado el gasto. En principio, los ingresos propios de los países en desarrollo, por ejemplo, pueden llegar a tener una influencia positiva sobre la gobernabilidad (aunque no necesariamente siempre es así, como en los países con muchos recursos naturales): si los contribuyentes exigen información acerca de la forma en que se gasta su dinero, los parlamentos nacionales fijan el presupuesto y las estructuras nacionales de rendición de cuentas hacen un seguimiento de los gastos, y se fortalecen los sistemas políticos y la imputabilidad. Ello puede llegar a tener importantes consecuencias en las fronteras nacionales, como cuando la mayor rendición de cuentas lleva a una mejor cooperación entre países

en desarrollo e industrializados en lo que atañe a los esfuerzos para prevenir la evasión impositiva global y los flujos ilícitos de capitales. Y constituye una importante oportunidad para que la ayuda al desarrollo use las estructuras nacionales resueltamente y así las apuntalen.

El debate sobre los objetivos post-2015 debería empezar a encarar los temas financieros de una manera cuidadosamente planificada. Es importante fijar los puntos de referencia y un cronograma para este debate sin tardar. Una forma de resolverlo consistiría en anunciar en ocasión de la Reunión Especial sobre los ODM de las Naciones Unidas en septiembre de 2013 que se organizará una conferencia Monterrey 2.0 a principios de 2015.

Bibliografía

[European Report on Development \(2013\)](#), Post-2015: Global Action for an Inclusive and Sustainable Future, DIE, ECDPM, ODI, Brussels: EU. Furness, Mark / Heiner Janus /

Klingebiel, S. (2013) [Post-2015: The EU Can Contribute More than Aid \(Briefing Paper 14/2013\)](#), Bonn: German Development Institute / Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE).

¿VISIONES DE DESARROLLO POST-2015 EN LOS PAÍSES EN DESARROLLO?

Desarrollo de la agenda educativa post-2015: mantenimiento de la marca EPT

Abhimanyu Singh
UNESCO, Beijing

Correo electrónico: abh.singh@unesco.org

Palabras clave: Convocantes de la EPT; alfabetización de adultos; Compacto de Dakar; marca EPT

Resumen: Sobre la base de su larga experiencia mundial y en tres de los países del E9, el autor aboga por la expansión de los órganos convocantes de la EPT, la retención de la alfabetización de los adultos como objetivo de la educación, el fortalecimiento del Compacto de Dakar sobre financiación de la EPT, el mantenimiento de la marca EPT y una transición sin costuras a la agenda de educación post-2015.

En momentos en que nos encontramos acercándonos a la adopción de una agenda educativa global post-2015, he venido reflexionando sobre el escenario emergente a la luz de mi experiencia en implementar la EPT en la India en los años 1990 y de promover la EPT mundialmente y en Nigeria y en China desde el año 2000. Sobre la base de mis reflexiones, propongo algunas sugerencias que someto a la consideración de la comunidad internacional.

Los órganos convocantes de la EPT: desde la Conferencia de Jomtien en 1990, la agenda global de la EPT ha sido dirigida por cinco órganos convocantes a saber: la UNESCO, el UNICEF, el PNUD, el UNFPA y el Banco Mundial (BM). Una revisión de los papeles de las agencias convocantes desde el año 2000, cuando se adoptara el conjunto de seis objetivos de la EPT en Dakar, parecería indicar que la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial han sido los órganos más activos tanto a nivel global como regional y por país. Mientras tanto, con la agenda “habilidades para el trabajo y la vida” que empieza a surgir en los ámbitos político y educativo, parecería ser una buena oportunidad para la inclusión de la OIT como uno de los órganos convocantes para después de 2015. Permitiría así focalizarse más en ‘el trabajo y la educación de los niños’ una hebra importante de la agenda de la equidad – así como una concentración en la situación, las condiciones laborales y la remuneración de los docentes – un elemento crítico para mejorar la calidad de la educación. A la luz de la importancia crucial de trazar un vínculo entre la educación post-2015 y las agendas de desarrollo sostenible, también se podría examinar la posibilidad de la inclusión del PNUMA como uno de los órganos convocantes.

La situación de alfabetización de los adultos: la omisión de la alfabetización de los adultos del objetivo universal de la educación en la agenda de desarrollo post-2015 en el Grupo de Alto Nivel es un revés importante para la UNESCO, para los defensores mundiales de la alfabetización y para los países en desarrollo en África, Asia del Sur y Asia Occidental en donde el analfabetismo, particularmente el de las mujeres, sigue siendo un grave problema. Dada la fuerte correlación existente entre la alfabetización de los adultos y la universalización de la educación primaria y el alivio de la pobreza, sería lógico que la UNESCO dirigiese un enorme esfuerzo de presión para que se incluyera la alfabetización de los adultos (véase el artículo de Robinson en este número).

El fortalecimiento del Compacto Dakar 2000: el Marco de Dakar logró forjar un consenso sobre la división de roles y responsabilidades entre los países en desarrollo y los países donantes, algo que

fuera considerado en ese momento como un gran avance. La esencia de este acuerdo era que los países en desarrollo asumieran el liderazgo y la autonomización para el alcance de los objetivos de la EPT formulando planes de educación en consulta con toda una gama de partes interesadas y socios, incluida la sociedad civil y movilizandolos recursos nacionales para poner en práctica dichos planes. Los países donantes y los órganos convocantes de la EPT habrían de coordinar y brindar apoyo a los esfuerzos de cada uno de los países por medio de un asesoramiento técnico, la formación de capacidades, la vigilancia y, cuando fuere necesario, mediante una movilización adicional de recursos para acortar la brecha nacional de financiación. Mientras tanto los países donantes constituían la génesis de la Iniciativa Vía Rápida (ahora GPE) para ayudar a los países menos desarrollados con necesidades de financiación acelerada y con un apoyo para lograr los objetivos de la EPT. Este compacto se debilitó considerablemente en los últimos años debido al estancamiento de la ayuda a la educación básica desde 2006 y la crisis económica. Surge una necesidad urgente para que la comunidad internacional fortalezca el Compacto de Dakar estimulando la movilización de recursos provenientes de los países de la OCDE/CAD para aquellos países en desarrollo que están rezagados debido a una falta de recursos y una débil capacidad. Además, ahora tenemos la oportunidad de explorar las posibilidades de comprometer a los donantes emergentes (por ejemplo China, India, Brasil y Corea del Sur) de manera más sistemática para completar los esfuerzos de los donantes tradicionales y dar un impulso a la cooperación Norte-Sur-Sur (NSS) así como a la cooperación Sur-Sur (SS) en materia de educación.

El valor de la marca EPT: si bien es necesario adecuarse y adaptarse a las nuevas realidades y a las dificultades emergentes mientras se ponen en práctica las agendas de desarrollo, la congruencia, la continuidad y la previsibilidad también tienen valor. En este contexto, si se rompen los vínculos con la 'marca EPT' que ahora tiene reconocimiento internacional, visibilidad e imagen positiva ello puede tener repercusiones negativas para los países en desarrollo, especialmente los países menos desarrollados, que han invertido grandes cantidades de tiempo, energía y dinero en internalizar y operacionalizar el programa de la EPT en los planos nacional, subnacional y local. Sería prudente visualizar el período hasta 2015 y luego el post-2015 como un solo período en el cual los países pasan sin costura de una etapa a la siguiente sin que haya ruptura de planificación ni ciclos presupuestarios. Podríamos pensar en una agenda EPT + 25 siguiendo los lineamientos de la reunión de Río + 20.

Educación y desarrollo en los contextos posteriores a 2015: ¿será exitosa la reforma educativa en Myanmar?

Thein Lwin

Red Nacional de Reforma Educativa, Yangon

Correo electrónico: edubur@gmail.com

Palabras clave: Autonomía en educación; reforma educativa democrática; reforma constitucional; elecciones de 2015; Daw Aung San Suu Kyi

Resumen: El artículo explicita los problemas planteados para la reforma educativa democrática de Myanmar. Los problemas principales se encuentran en la constitución antidemocrática y en un control centralizado del ministerio de educación. El artículo propone reformas constitucionales y el estado de derecho antes de las elecciones de 2015.

Es difícil predecir lo que ocurrirá en Myanmar después de 2015 en función de la situación política actual. Si bien el Presidente U Thein Sein manifiesta interés por una reforma política, su gabinete sigue estando constituido por ex-funcionarios del ejército y por lo 25% de los escaños parlamentarios están ocupados por oficiales del ejército en actividad. Además, la constitución de 2008 ha sido ampliamente criticada como antidemocrática. En este contexto, Myanmar no está particularmente interesada en lo que ocurra después de 2015 a nivel mundial. Se interesa en el desarrollo político de Myanmar antes de la elección de 2015. Nuestro panorama posterior a 2015 depende de quienes constituirán el gobierno en 2015.

La reforma de la educación democrática no es fácil. Hay tres grandes grupos responsables de la reforma educativa en Myanmar. Se trata del Ministerio de Educación (ME), el Comité Parlamentario de la Promoción de la Educación (PEPC por sus siglas en inglés) y la Red Nacional de la Reforma Educativa (NNER por sus siglas en inglés) – un alianza de organizaciones de la sociedad civil.

El ME lanzó una Reseña Global del Sector Educativo (CESR por sus siglas en inglés) hace tres años, con el apoyo de donantes internacionales. Sin embargo es difícil que el equipo de la CESR tenga libertad académica en el contexto actual de control centralizado del ME. Los miembros del PEPC son ex-funcionarios del gobierno militar y ya han aprobado cuatro leyes antiguas de educación con pocos cambios en su redacción. Ello ocurrió antes de que Daw Aung San Suu Kyi ingresara al parlamento. Cuando propusieron el quinto texto relativo a una Ley de Educación Superior, Daw Aung San Suu Kyi lo rechazó y se sugirió hacer una nueva redacción.

La NNER ha tratado de recabar una vasta opinión pública, aunque han tenido sus limitaciones. El proyecto de la NNER de una Política de Educación Nacional fue transmitido al Presidente y el PEPC. Se destacan dos ámbitos notables de progreso después de la presentación del proyecto de la NNER. Los representantes de la NNER tuvieron la oportunidad de participar en el diálogo sobre educación superior en la capital, Naypyitaw, del 29 al 30 de junio de 2013 junto con el equipo de la CESR y el del PEPC. Los representantes de la NNER también se reunieron con el Presidente y los Ministros de Educación el 13 de julio de 2013 para brindarles información acerca de la reforma en trece ámbitos de la educación. Sin embargo, el ME es reticente al cambio democrático y sigue practicando un control centralizado y pensando únicamente en educación para una elite.

La calidad de la enseñanza es muy baja en las escuelas públicas y no prestan atención al desarrollo profesional de los docentes. El sistema de evaluación está basado en la memorización y la selección de las universidades está basada en las notas alcanzadas en los exámenes. La mayoría de los estudiantes no tienen autonomía para elegir los temas en la universidad y el programa académico no contempla habilidades y competencias para los estudiantes. Las minorías autóctonas no tienen la libertad de implementar la educación en sus regiones y no se permite la enseñanza de sus idiomas en las escuelas. Si el sistema educativo sigue así, el ciudadano común, incluidas las minorías autóctonas, seguirán padeciendo la injusticia social y teniendo un desarrollo humano restrictivo. De suceder esto así, la reconciliación nacional no podrá lograrse. Además, Myanmar no estará lista para una integración económica cuando pase a presidir la ASEAN.

Algunas personas podrán considerar que la reforma educativa se puede lograr después del año 2015 si la Liga Nacional a favor de la Democracia de Daw Aung San Suu Kyi gana las elecciones. La situación no es tan sencilla. La constitución de 2008 no permite que Daw Aung San Suu Kyi sea Presidente de Myanmar. Y el 25% de los escaños parlamentarios seguirán estando ocupados por oficiales del ejército. Los grupos de las minorías autóctonas no obtendrán su autonomía y no hay garantía de paz. Además, se cree que algunos elementos del ex-régimen militar están jugando sus propias partidas detrás de las bambalinas.

Si Myanmar quiere integrarse a la comunidad económica internacional y mejorar la reconciliación nacional y la paz, se necesita una reforma constitucional y que impere el estado de derecho y que aparezca urgentemente una reforma educativa. Los ciudadanos responsables deben trabajar a favor de una justicia social, la dignidad humana, la capacidad humana y la educación para un desarrollo sostenible.

Se puede apreciar que nuestro movimiento nacional para 2015 es inevitablemente más destacado que el movimiento global post-2015.

Desarrollo y lenguas de las minorías

Bob Adamson
Hong Kong Institute of Education

Correo electrónico: badamson@ied.edu.hk

Palabras clave: Minorías étnicas; China; trilingüismo; educación en idiomas; políticas

Resumen: Este artículo presenta cuatro modelos de educación en idiomas que han sido adoptados en escuelas de minorías étnicas para hacer frente a las presiones de aprender lenguas nacionales e internacionales además de la lengua local como parte del desarrollo económico. Algunos modelos tienen en cuenta la lengua local otros no – lo cual marca una amenaza a la sostenibilidad social y cultural de los grupos pertenecientes a las minorías étnicas.

De los temas clave identificados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio para la era post-2015, el desarrollo económico sostenible constituye una preocupación importante para los 55 grupos pertenecientes a minorías étnicas reconocidos oficialmente en la República Popular de China (RPC). Dichos grupos, que suman unos 106 millones de personas, viven en 155 zonas autónomas étnicas ricas en recursos pero económicamente subdesarrolladas, muchas de las cuales están ubicadas cerca de las fronteras del país (Comisión Nacional China ante la UNESCO, 2004). Cinco regiones autónomas constituyen la zona más grande donde viven dichos grupos: Xinjiang, Guangxi, Tibet, Inner Mongolia, and Ningxia. La modernización económica de la nación ha redundado en un éxodo masivo de las zonas rurales, donde viven amplios sectores de muchos de estos grupos, a zonas urbanas donde la población tiende a ser dominada por la mayoría china Han. Dichos cambios, junto con el impacto de la globalización, han tenido un efecto colateral en la sostenibilidad social y cultural de estos grupos, que ya de por sí estaba en peligro por el estatuto marginado de las minorías étnicas: sus lenguas están también amenazadas por la fuerte promoción del chino como idioma nacional normalizado en cuestiones económicas, sociales, educativas y políticas y por la creciente emergencia del inglés como idioma potente para la participación internacional.

Se han evocado varios argumentos contra la preservación de estas lenguas de las minorías. Si bien la igualdad de los grupos étnicos está consagrada en el derecho y sus lenguas tienen la protección de las instituciones estatales, el miedo a una desintegración nacional en razón de la diversidad étnica y de las correspondientes tensiones ha llevado a una asimilación coercitiva y a la supresión de lenguas en distintos momentos desde que se fundara la RPC en 1949. Aún en tiempos de ideas más liberales y comprensivas, la enseñanza de los idiomas de las minorías puede ser considerada como un lujo costoso cuando existen otras necesidades más apremiantes en el presupuesto de educación. Además, surgen preguntas más controvertidas por ejemplo cuáles de los cientos de idiomas y dialectos de las minorías deberían tener la prioridad a la hora de elegir aquellas que se enseñarán en las escuelas, que se utilizarán en los libros de texto y otros recursos y que se emplearán como medio de enseñanza, especialmente en aquellas zonas en la que existe una variedad de grupos lingüísticos. La solución más fácil es la de promocionar el Putonghua (chino hablado normalizado) y las formas modernas y simplificadas del chino escrito, adicionado del inglés, prerrequisito para la educación superior y para muchas profesiones de prestigio. Esta solución es en realidad la que prefieren algunos grupos minoritarios, conscientes del capital y la movilidad social que vienen de la mano cuando una persona domina los idiomas nacionales e internacionales.

Por otra parte, al brindar su apoyo a los idiomas de las minorías, el estado manda un mensaje diciendo que se siente cómodo con la diversidad. Al permitir que los grupos minoritarios mantengan su patrimonio cultural y su sentido de identidad étnica, se aduce que estas personas se sentirán más respaldadas para contribuir al desarrollo nacional.

Algunos idiomas de las minorías tienen ventajas económicas debido al comercio transfronterizo potencial: los habitantes de Mongolia Interior y los que hablan coreano en las regiones de Jilin, en el noreste de China, por ejemplo, pueden usar sus capacidades lingüísticas para negociar con Mongolia y con Corea del Norte y del Sur, respectivamente. También hay un argumento de índole educativa: los estudiantes pueden tener mejores resultados académicos cuando el aprendizaje se hace con un idioma que dominan.

Las escuelas de las zonas minoritarias han respondido a estas dificultades planteadas por los tres idiomas (su idioma de minorías, el chino y el inglés) de maneras diferentes. Un proyecto de investigación a escala nacional (véase Adamson, Feng, Liu & Li, 2013) descubrió cuatro grandes modelos. El primero, que se encuentra en las regiones en las que el grupo minoritario correspondiente tienen una gran fuerza cultural y económica, promueve el trilingüismo genuino usando la lengua de la minoría como medio de instrucción para la primera parte de la educación primaria, antes de pasar al chino para la tercera parte de la primaria, momento en el que el idioma de la minoría pasa a ser una materia. El segundo modelo, que se encuentra en zonas donde hay una población mixta de chinos Han y de estudiantes de las minorías, propone un enfoque balanceado o de doble vía en el cual tanto el chino como el idioma minoritario pasan a ser una materia y el medio de instrucción. En el tercer modelo, que es el más difundido y que se observa en aquellos lugares donde los idiomas de las minorías tienden a ser más débiles, se usa el chino como medio de instrucción mientras que el idioma de la minoría se aprende como materia. El cuarto modelo pasa por alto el idioma de la minoría. En los cuatro modelos, el inglés se enseña como materia, habitualmente a partir del tercer nivel de la primaria.

Los últimos dos modelos muestran la vulnerabilidad de los idiomas de las minorías a la luz de los idiomas potentes tanto nacional como regional (en este caso el chino), mientras que la presencia relativamente reciente del inglés en las escuelas primarias desde 2002 exacerba la situación. Obviamente, el primer modelo – una forma de trilingüismo suplementario – es el más deseable cuando se busca la sostenibilidad cultural y económica de los grupos pertenecientes a las minorías étnicas, aunque es un fenómeno poco común. Véase también a Barbara Trudell (en este número).

Bibliografía

Adamson B, Feng A W, Liu Q & Li Q. (2013) Ethnic Minorities and Trilingual Education Policies. In Besharov D J & Baehler K (Eds.) *Chinese Social Policy in a Time of Transition* (pp.180-195). Oxford University Press.

China National Commission for UNESCO (2004) *Educational Development in China* (2004). Beijing: China National Commission for UNESCO.

Agradecimientos

Este artículo está basado en una investigación financiada por el Hong Kong Research Grants Council (Fondo General de Investigación 840012).

Consultas nacionales chinas sobre el post-2015: de Yunnan a Beijing

Niina Mäki
PNUD China

Correo electrónico: niina.maki@undp.org

Palabras clave: China, post-2015, consultas nacionales de las Naciones Unidas

Resumen: Las consultas nacionales chinas acerca de la agenda de desarrollo post-2015 juntaron a una vasta gama de partes interesadas en dos reuniones celebradas en Yunnan y Beijing. Los principales mensajes surgidos de estas consultas son la necesidad de aprovechar las lecciones aprendidas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio actuales, incorporar mejor las dificultades emergentes como los cambios climáticos y la movilización de apoyo para esfuerzos de desarrollo futuros no sólo por parte de los gobiernos sino también de la sociedad civil y del sector privado. Las dos reuniones de consultas nacionales fueron las primeras de este tipo que se organizaran en China y el debate continúa vehementemente en la actualidad.

China es uno de los países donde las Naciones Unidas han llevado a cabo un proceso de consulta nacional sobre la agenda de desarrollo post-2015. La idea era la de juntar a una amplia variedad de partes interesadas para que trataran el tema de lo que debería ocurrir después de los Objetivos de Desarrollo del Milenio actuales. Dos de estas consultas nacionales post-2015 fueron las primeras de este tipo que se organizaran en China.

Las Naciones Unidas se asociaron con la United Nations Association of China para organizar estas consultas. Las dos consultas contaron con la presencia de representantes gubernamentales, organismos de las Naciones Unidas, docentes universitarios, grupos de reflexión, organizaciones sociales y varios representantes del sector privado [i]. Las consultas nacionales reunieron alrededor de 170 participantes. La inmensa mayoría de ellos provenían de distintos tipos de organizaciones de la sociedad civil – desde asociaciones de base como Leishan Miao Embroidery Art Association hasta las grandes plataformas nacionales tales como la Federación de Mujeres de Toda China.

Fue importante organizar una reunión fuera de la capital para captar distintas dificultades existentes en un país tan vasto. En primer lugar se hizo una consulta de un día entero en Yunnan, el 5 de diciembre de 2012. Más de 50 participantes, incluido el miembro chino del Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre la agenda para el desarrollo después de 2015, Embajador Wang Yinfang, participaron en los debates, que fueron muy animados. La segunda consulta post-2015 se celebró en Beijing el 11 de marzo de 2013. Varios de los participantes de la consulta provincial también asistieron al evento nacional, aportando mensajes del pueblo desde Yunnan hacia la esfera nacional.

Las consultas nacionales abarcaron temas desde la educación hasta el medioambiente y desde el género hasta la cooperación para el desarrollo internacional. Los principales mensajes surgidos en China eran claros: es importante mantenerse focalizado en los temas centrales de los ODM – reducción de la pobreza, educación y salud. Los nuevos objetivos globales deberían aprovechar las lecciones aprendidas e incorporar mejor los nuevos elementos emergentes tales como la desigualdad, el cambio climático y los temas ambientales. Los objetivos deberían ser globales y las

responsabilidades separadas según la capacidad de cada país. Quedó claro que la agenda post-2015 tendrá que apuntar a concitar el máximo apoyo, no sólo de los gobiernos, sino también de la sociedad civil y del sector privado.

¿Cuál es el próximo paso para China en el camino hacia 2015? Desde la consulta nacional ya se han organizado varias reuniones en distintas organizaciones tales como Save the Children, el Banco Mundial y la China Development Research Foundation. La sociedad civil china también ha llevado a cabo simultáneamente sus propios procesos de consulta bajo el liderazgo del capítulo nacional de la Global Call Against Poverty. La Asesora Especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre el Post-2015, Amina Mohammed, habló en Beijing a fines de julio en una reunión auspiciada por la Red de Investigación China sobre Desarrollo internacional y pidió que se continuase el diálogo inclusivo de este temario.

El último elemento que viniera a sumarse al debate es “Hacia un futuro equitativo y sostenible – una perspectiva china sobre la agenda de desarrollo post-2015”, un informe preparado por la China Development Research Foundation, CDRF [ii]. El informe recalca la importancia de la agenda futura sobre el desarrollo global al estar basada en las necesidades y los derechos humanos básicos y teniendo en su epicentro los conceptos de equidad y sostenibilidad. El informe pone énfasis en los temas de gobernabilidad global, la inversión en los niños y las redes de seguridad social así como la reducción de las inequidades. La CDRF querría que China desempeñase un papel constructivo en los debates sobre lo que vendrá después de 2015 como una forma de participar más activamente en la gobernabilidad global, y también propone que China contemple la posibilidad de crear su propia Agencia Internacional de Desarrollo.

Notas de pie de página

[i] Se encuentra una información pormenorizada y la lista de participantes en ambas reuniones de consulta en el portal World We Want China: <http://www.worldwewant2015.org/china2015>

[ii] El informe se publicará en inglés durante el presente año.

¿Algún debate nacional acerca del post-2015 en Corea del Sur?

Soyeun Kim

Universidad de Leeds; Re-shaping Development Institute (ReDI), Corea del Sur

Correo electrónico: S.S.Kim@leeds.ac.uk

Palabras clave: Corea, post-2015, fragmentación de la ayuda, movimiento Saemaul, estado en desarrollo

Resumen: El debate nacional en Corea acerca de la agenda de desarrollo post-2015 ha estado relativamente ausente a pesar del compromiso de alto nivel dentro del Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas. Dicha falta de interés se puede entender desde el contexto de la economía política nacional. Y existen dos temas mencionados en la prensa, la fragmentación de la ayuda y ‘Saemaul Undong’ que podrían formular una reseña interesante de dicho contexto.

Contrariamente al compromiso de alto nivel (Ministro de Relaciones Exteriores y Comercio de Corea) sobre la agenda de desarrollo del Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas para después de 2015, los debates nacionales sobre esa agenda dentro de Corea han tenido poca difusión. Mi búsqueda somera en Internet sobre el debate post-2015 a nivel nacional ha dado como resultado solamente dos situaciones y pocos trabajos/estudios publicados, dentro de los cuales hay un informe KOICA (Lim 2012). [Se trata del Foro Coreano Post-2015 (25 de agosto de 2013) para establecer/implementar la agenda de desarrollo post-2015 y para construir una fuerza nacional entre todas las partes interesadas: los políticos, las empresas, los profesores universitarios y la sociedad civil y el ‘Foro de Política de Corea Post-2015 dirigido por las organizaciones de la sociedad civil’ (3 de julio de 2013)]. Sin embargo, ni los informes sobre esas reuniones ni el trabajo sobre el KOICA brindan un análisis detallado de los contenidos, la dirección o la naturaleza de los debates coreanos acerca de la agenda post-2015. Además, mis entrevistas con trabajadores de las organizaciones de la sociedad civil señalaron que el debate sobre la situación para después de 2015 dentro de Corea ha sido ‘prácticamente inexistente’. Esta falta de interés por esa agenda plantea efectivamente la cuestión del por qué existe tal desinterés, sobre todo cuando se considera el papel proclamado por Corea como puente en el proceso que lleva al Foro sobre la Eficacia de la Ayuda en Busan 2011 (HLF4 por sus siglas en inglés) y después en el proceso post-HLF4. No obstante, da la sensación que los debates sobre el desarrollo internacional dentro de Corea están ampliamente determinados por el contexto de la economía política nacional.

Desde esta perspectiva existen dos temas frecuentemente mencionados que merecen nuestra atención ya que constituyen la manifestación de la economía política nacional: la fragmentación del sistema coreano de ayuda y la promoción de lo que se da en llamar ‘Saemaul Movement.’

La fragmentación de la ayuda tiene sus raíces en la guerra entre ministerios acerca de la pregunta delicada de ‘quién controla qué y hasta qué punto’. Este tema ha sido mencionado reiteradamente en los informes de revisión de pares del CAD (2007, 2012), como uno de los principales ámbitos de una reforma. A pesar de la coordinación/mediación por parte del Comité para la Cooperación en Materia de Desarrollo Internacional bajo la égida del Primer Ministro y de su constitución jurídica (Ley Marco sobre la Cooperación del desarrollo internacional y el Decreto presidencial) establecido

en 2010, algunas fuentes internas siguen comentando acerca del empeoramiento de la competencia interna y de la tensión entre órganos gubernamentales.

A diferencia de otros donantes del CAD, el presupuesto coreano de ayuda oficial al desarrollo (AOD) ha ido creciendo continuamente, para alcanzar ahora 1.800 millones de dólares americanos. El presupuesto creciente atrae efectivamente a más actores (más de 35 organizaciones oficiales y otras) lo cual intensifica más la fragmentación existente. Fue interesante observar sin embargo que el portavoz adjunto de la Asamblea Nacional organizó un debate de mesa redonda el mes pasado sobre este tema invitando a miembros de las universidades, órganos gubernamentales y representantes de las organizaciones de la sociedad civil. Sería interesante ver hasta qué punto este interés nacional se podrá traducir en verdaderas acciones políticas que lleven a una reforma significativa de la ayuda.

La Presidente actual Park Geun-Hye es hija del Expresidente Park Chung-Hee. Lo que ha constituido una novedad interesante desde el inicio de su presidencia en el ámbito del desarrollo internacional es que varias organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que participan en desarrollo internacional empezaron a promover el 'Saemaul Undong' (*Nuevo movimiento de aldeas*, en lo sucesivo llamado Saemaul) con mucho ahínco. Por ejemplo, la KOICA ha establecido recientemente una sección especial dedicada al Saemaul. Incluso el propio Secretario General de las Naciones Unidas, Ban Ki Moon, a menudo habla de la utilidad del Saemaul para el desarrollo africano y para los ODM gracias al espíritu Saemaul de 'diligencia, autoayuda y cooperación'. Efectivamente, el Saemaul fue uno de los legados dejados por el Expresidente Park Chung-Hee. Se trataba de una versión coreana de un programa de desarrollo rural tendiente a reducir las inequidades urbanas y rurales dando un impulso a la economía rural.

A pesar del entusiasmo manifestado tanto por los promotores de Saemaul como por los gobiernos beneficiarios, numerosos críticos se han mostrado escépticos acerca de la aplicabilidad de la experiencia coreana antigua y la capacidad de transferirla a otros ámbitos. Adicionalmente, aparecen comentarios indicando de qué manera el riesgo de una comprensión incompleta/errónea del Saemaul (por ejemplo el contexto mismo de la economía política de Corea en los años 1970 en el punto álgido de la Guerra Fría) por parte del gobierno coreano podría causar más daño que bienestar ya que no hubo una investigación profunda y rigurosa sobre el Saemaul. Estos comentarios críticos retoman el debate/reevaluación dirigida por los académicos progresistas sobre el estado de desarrollo dentro de Corea. Estos críticos en particular advierten del peligro de un espíritu romántico del estado de desarrollo de Corea en el pasado sin la debida consideración de sus consecuencias políticas, sociales y ambientales.

La UNESCO en Corea y la preparación post-2015

Bong Gun Chung
De la Universidad Nacional de Seúl

Correo electrónico: bchung1108@gmail.com

Palabras clave: UNESCO; Corea, post 2015

Resumen: La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación se celebrará en mayo de 2015 en Corea. El gobierno coreano y la Comisión Nacional Coreana ante la UNESCO están apurando el paso frente a este acontecimiento futuro aunque existen diversas preocupaciones dentro del país.

Faltaban 10 días para la declaración de la Guerra de Corea (1950-53) cuando Corea del Sur se hizo miembro de la UNESCO. Aún durante la guerra devastadora, el Congreso promulgó una ley estableciendo la Comisión Nacional Coreana ante la UNESCO como entidad separada, independiente del Ministerio de Educación. Se trata de algo más bien raro y singular. En las décadas ulteriores, la UNESCO quedó fuertemente arraigada en los espíritus del pueblo coreano debido a su formidable contribución para la reconstrucción del sistema educativo devastado por la guerra. Sesenta años más tarde, Corea está a punto de auspicar orgullosamente la Conferencia Mundial de Educación de la UNESCO en mayo de 2015, continuidad de la anterior celebrada hace 15 años en Dakar.

Parece una coincidencia o un evento fortuito, si se quiere, que Corea haya sido consecutivamente país anfitrión de acontecimientos globales tan significativos como la Cumbre del G20 en 2010, en el pico de la crisis económica mundial, el HLF4 en 2011 en el punto de inflexión de las políticas y prácticas de ayuda y la Conferencia Mundial de Educación de la UNESCO en 2015 en el momento de lanzamiento del esfuerzo mundial post-2015. Como tal, el Ministerio de Educación de Corea parece sentir la fuerte presión debida a su papel autoproclamado de líder como anfitrión que se ocupa mucho más que de logística. El Ministerio de Educación ya ha solicitado un estudio a la Comisión Nacional Coreana y al Instituto de Desarrollo de la Educación Coreana (KEDI por sus siglas en inglés) para que el gobierno pueda exitosamente desempeñar su papel de país anfitrión, revisando las reuniones anteriores y buscando nuevos programas de acción.

Sin embargo, mientras el gobierno y algunos pocos más están entusiasmados y ocupados por la futura Conferencia Mundial de Educación, pareciera que el sector de la educación y el público en general no sienten el mismo entusiasmo aún. Tal vez ello se pueda explicar por varias razones, a parte de que es un poco temprano para publicitar una reunión de esta naturaleza con dos años de antelación. La educación coreana es conocida por obtener las mejores notas en competencias internacionales como PISA, TIMSS y otras, pero esos logros son el resultado de altísimos niveles de concentración de las partes interesadas en el escenario nacional. Por otra parte, la toma de conciencia y el interés coreanos por la educación en el escenario mundial son más bien bajos, ya que la educación en Corea sigue siendo esencialmente una cuestión política y sociocultural nacional.

Además, la breve historia de unas dos décadas de ayuda oficial al desarrollo de Corea en materia de educación muestra que el apoyo de Corea al desarrollo y a la cooperación internacional está centralizado en las instalaciones de enseñanza profesional y en algunas instituciones de educación superior, antes que en la educación primaria y secundaria. En este sentido, la participación del

gobierno coreano en la EPT ha sido prácticamente inexistente. Sin embargo, el diálogo global post-2015 en los últimos años ha abarcado una amplia gama de temas: EPT, los ODM, el medioambiente, el desempleo y el desarrollo sostenible. Esto deja perplejos a algunos políticos coreanos especializados en educación que han centrado su atención en el país cuando se están preparando para la Conferencia Mundial de Educación y su impacto en los discursos posteriores a 2015.

Estimulado y alentado por el brillante desempeño de las grandes reuniones anteriores como fueran la Cumbre del G20 por parte del Ministerio de Hacienda y el HLF4 en Busan por parte del Ministerio de Relaciones Exteriores, además del peso propio de la próxima Asamblea de las Naciones Unidas en 2015 dirigida por el director general coreano Ban Ki Moon, el Ministerio de Educación está acelerando la preparación de la Conferencia Mundial. A diferencia de las conferencias de Jomtien y Dakar, en que el gobierno coreano era un espectador, esta vez la posibilidad de hacer las veces de líder mundial en asuntos educativos es una posibilidad real. En cuanto a saber si se aprovechará o no esta oportunidad parece depender de la capacidad de movilización y de experiencia del sector educativo coreano. A Corea le quedan menos de dos años de momentos preocupantes hasta que arranque la Conferencia Mundial en mayo de 2015. Sin embargo, los coreanos constituyen un pueblo culturalmente optimista, que en general tiene logros notables con alta velocidad y en el último momento. Tal vez se trate de una de las características propias de los logros de la educación coreana para su pueblo, siempre motivado por exámenes muy exigentes. ¡Espero no ser demasiado optimista!

Consultas sobre educación en la agenda post-2015 en Asia y el Pacífico

Chang, Gwang-Chol

Education Policy and Reform Unit, UNESCO Bangkok

Correo electrónico: gc.chang@unesco.org

Palabras clave: Educación de calidad para todos; aprendizaje para toda la vida; desarrollo completo de los alumnos

Resumen: La oficina de la UNESCO en Bangkok ha permitido organizar diversas consultas regionales sobre el futuro de la educación y todas ellas recalcan que un aprendizaje de calidad para todos podría ser el emblema temático común de las reformas de políticas educativas nacionales y la participación en la agenda de desarrollo después de 2015. El centro de la acción debería ser la construcción de entornos de aprendizaje efectivos con el apoyo de docentes de calidad para que los alumnos tengan acceso a un aprendizaje pertinente que incluya habilidades y competencias transversales.

UNESCO Bangkok, en su papel de Oficina Regional para Educación de Asia y Pacífico, ha participado en el debate sobre la educación en la fijación de una agenda para después de 2015. El enfoque asumido ha consistido en mirar primero cuáles han sido los cambios ocurridos en la última década en los ámbitos cultural, económico y demográfico para luego permitir el debate sobre las consecuencias en materia de educación de tales cambios.

A tal fin, se celebraron dos reuniones regionales de expertos de alto nivel en materia de educación para después de 2015, ambas en 2012: “Hacia la EPT 2015 y después – propiciando una nueva visión de la educación” (mayo) y “¿Qué educación para el futuro? Más allá de 2015 – reexaminando el aprendizaje en un mundo cambiante” (noviembre), cuyos resultados sirvieron para la “Consulta temática regional de Asia-Pacífico en materia de educación en la agenda de desarrollo post-2015”, organizada por la oficina de UNESCO en Bangkok en cooperación con el UNICEF y las organizaciones de la sociedad civil, tales como VSO, a fines de febrero de 2013 en Bangkok.

En todo este proceso participó un amplio abanico de partes interesadas, entre ellos representantes de los gobiernos, organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales (internacionales, regionales, nacionales y locales), universidades y profesores universitarios, sindicatos de docentes y organizaciones de la juventud. Se movilizaron varios medios para recabar la voces de distintas partes interesadas en dar forma al futuro de la educación en la agenda de desarrollo post-2015, tales como la solicitud de trabajos escritos, de investigación cooperativa, de discusiones de grupos focales en el plano nacional, de consultas nacionales, de concursos virtuales, de competencia sobre un eslogan de seis palabras, etc.

Estas consultas regionales dejaron un cierto número de mensajes clave, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes:

- **La Educación para Todos (EPT) es una agenda inconclusa:** Si bien son innegables los logros realizados en el contexto de la EPT desde el año 2000, persisten dificultades significativas en Asia y el Pacífico: hay amplias disparidades entre países y dentro de un mismo país con respecto al acceso a la escolarización y de la calidad de la educación y el aprendizaje. Todavía existen numerosos niños que no acuden a la escuela y adultos analfabetos en la región.
- **La educación es un catalizador del desarrollo:** En la última década, la región se ha vuelto una fuerza política y económica importante, marcada por un crecimiento económico rápido, por un amplio desarrollo social y por un entorno político que cada vez mira más hacia afuera. Sin embargo, la sociedad sigue muy fragmentada en lo que atañe a la distribución de las oportunidades para una educación “pertinente”, un ingreso decente y una vida de calidad. Las inequidades educativas en particular llevan a equidades económicas y sociales.
- **La agenda futura para la educación debería tomar en cuenta las tendencias del desarrollo emergente:** A la luz de los cambios veloces en materia de economía, sociedad y tecnología, es esencial que los sistemas educativos se adapten a la multiplicidad de dificultades potenciales. ¿Qué tipo de respuesta educativa es necesaria para responder a la dinámica demográfica de las sociedades, tales como poblaciones que envejecen, el aumento de la población joven y una migración creciente? ¿De qué manera las políticas educativas deberían encarar las cuestiones de cambio climático, desarrollo sostenible y formación de una ciudadanía responsable? Dada la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación, ¿qué significa ser “alfabetizado” en el futuro y de qué manera los sistemas de educación pueden aprovechar las ventajas de la tecnología para un mejor aprendizaje? Estos no son sino algunos ejemplos.
- **La consigna de un aprendizaje de calidad para todos puede ser una forma de encarar mancomunadamente las reformas de las políticas educativas nacionales y la agenda del desarrollo para después de 2015:** El éxito o el fracaso del logro de la educación para todos depende no solamente de que los países brinden acceso a la educación o que incrementen

la cantidad de años de escolarización: la verdadera medición está en lo que aprenden los niños. Debería por lo tanto ponerse énfasis en la gestación de entornos de aprendizaje conducentes facilitados por docentes profesionales y procesos de aprendizaje efectivos para que los alumnos logren resultados significativos y pertinentes que incluyan las habilidades transversales y que sean innovadores, capaces de adaptarse al cambio y asimilarlo y capaces de seguir aprendiendo. Para lograrlo hace falta una nueva y más amplia conceptualización del aprendizaje, en el que se utilice un enfoque del aprendizaje para toda la vida y en todos los ámbitos de la vida. El aprendizaje para toda la vida requiere que se preparen múltiples caminos de aprendizaje, con múltiples puntos de entrada y de reentrada en todas las edades y en todos los niveles educativos. Estas consideraciones son esenciales para el desarrollo de una agenda de educación post-2015 y deberían también ser tomadas en consideración a la hora de armar una agenda de desarrollo más amplia para el período posterior a 2015.

La UNESCO Bangkok sigue participando activamente en el debate sobre el futuro de la educación y el proceso posterior a 2015 a través de la movilización de distintas partes interesadas en la consulta sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, los objetivos de la educación y sus metas más allá de 2015 así como en la cooperación regional e internacional para fortalecer el desarrollo de la educación y la reforma en Asia y el Pacífico.

Recursos y/o bibliografía

UNESCO Bangkok (2012) Towards EFA 2015 and Beyond: Shaping a New Vision of Education. [Summary Outcomes](#). Mayo de 2012, Bangkok.

UNESCO Bangkok (2012) What Education for the Future? Beyond 2015: Rethinking Learning in a Changing World. [Outcome Document](#). Noviembre de 2012, Bangkok.

UNESCO Bangkok (2013) Asia-Pacific Regional Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda. [Outcomes and Recommendations](#). Marzo de 2013, Bangkok.

UNESCO Bangkok (Asia and Pacific Regional Bureau for Education) portal de educación para fin de 2015: <http://www.unescobkk.org/education/educationbeyond2015/>

Visión para el año 2022 del Fondo para la Cooperación y el Desarrollo Internacionales de Taiwán

Phil Barber
TaiwanICDF, Taipei

Correo electrónico: phil.barber@icdf.org.tw

Palabras clave: República de China; Taiwán; TaiwanICDF; desarrollo sostenible

Resumen: Este artículo traza una reseña de la Visión 2022 del Fondo para la Cooperación y el Desarrollo Internacionales de Taiwán (ICDF por sus siglas en inglés); la personificación al más alto nivel de la misión y los valores centrales de la organización. También explica la postura del TaiwanICDF con respecto al desarrollo post-2015/post-ODM.

La Visión 2022 del TaiwanICDF es la de transformarse en el ‘mejor socio para el desarrollo sostenible para el año 2022’. Esta visión, formulada en junio de 2012 como parte de una serie de reformas continuas, personifica la misión y los valores centrales del TaiwanICDF y clarifica los resultados a mediano y largo plazo que podemos esperar de nuestros proyectos de ayuda. En nuestra calidad de agencia especializada taiwanesa de ayuda exterior, buscamos lograr nuestros objetivos sobre la base de esta visión, la cual pauta nuestros esfuerzos continuos por introducir reformas y la planificación y distribución efectivas de nuestros recursos.

La visión 2022 fue diseñada para ser clara y fácil de entender para todo un abanico de partes interesadas con las que trabajamos, y para permitirnos ayudar mejor al desarrollo sostenible cuando trabajamos con otros prestadores de ayuda o con aquellos socios en el desarrollo que reciben la ayuda.

Para lograr ser el mejor socio, dentro del TaiwanICDF estamos: (1) introduciendo sistemas de gestión de proyectos orientados a resultados en el plano de los proyectos; (2) utilizando las TIC para dar pleno respaldo al proceso de toma de decisiones; y (3) construyendo una comunidad del saber que aprovecha la gestión de los conocimientos para lograr el trabajo asistencial que desempeña.

En cuanto al apoyo al desarrollo sostenible, Visión 2022 se inspira en el Libro Blanco de nuestro Ministerio de Relaciones Exteriores sobre Políticas de ayuda al exterior, subtítulo *Partnerships for Progress and Sustainable Development* [Convenios de asociación para el progreso y el desarrollo sostenible], que reafirma el compromiso de Taiwán de brindar su apoyo a los ODM y de trabajar de conformidad con la Declaración de París de la OCDE sobre la Efectividad de la ayuda. En este contexto, hemos formulado varias estrategias basadas en temas de desarrollo que a su vez derivan de la política de desarrollo sostenible contenida en el Libro Blanco, ya redactado teniendo en mente las ventajas comparativas de Taiwán.

En cuanto al desarrollo post-2015/post-ODM, Taiwán no es parte de las reuniones de las Naciones Unidas que construyen este debate. Hacemos un seguimiento de los avances y del consenso (si existe) de la comunidad internacional para el desarrollo, y responderemos según corresponda en su debido momento. Mientras tanto, el TaiwanICDF sigue trabajando hacia su Visión 2022 de

conformidad con las políticas fijadas por el Libro Blanco sobre Políticas de ayuda exterior preparado por el Ministerio de Relaciones Exteriores.

Información complementaria

Para mayor información acerca del Fondo para la Cooperación y el Desarrollo Internacionales de Taiwán, sírvase visitar www.icdf.org.tw. También se puede descargar el Libro Blanco sobre Políticas de ayuda exterior del Ministerio de Relaciones Exteriores desde el portal siguiente: www.mofa.gov.tw.

Taiwán consigue avances notables en su camino hacia la agenda de desarrollo post-2015 de las Naciones Unidas: ¿Quién sostiene la visión del desarrollo sostenible?

I-Hsuan Cheng

**Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University,
Taiwán**

[Facultad de Educación Internacional y Comparativa, Universidad Nacional Chi Nan]

Sheng-Ju Chan

**Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University, Taiwán
[Instituto de Educación para Graduados - Universidad de Chung Cheng],**

Correos electrónicos: ihcheng@ncnu.edu.tw, ju1207@ccu.edu.tw

Palabras Clave: Taiwán; desarrollo sostenible; post-2015

Resumen: Taiwán parece ni estar muy comprometido con los debates sobre los nuevos conceptos o marcos de la agenda para el desarrollo post-2015 ni ser totalmente ajeno a ellos. Antes de que Taiwán continúe participando en el discurso de las Naciones Unidas sobre el desarrollo sostenible y la asociación global, se indica que tiene que establecer un proceso global de institucionalización para comprometer a los diversos sectores gubernamentales, empresarios y de las ONG en un diálogo efectivo y para desarrollar un consenso general.

Mientras se han ido realizando numerosas consultas nacionales sobre la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo después de 2015 en más de 70 países desarrollados y en desarrollo, Taiwán parece no estar ajeno al debate sobre los nuevos marcos o conceptos para después de 2015 ni estar muy interesado en ello. Antes de que el Grupo de Alto Nivel (HLP) sobre la Agenda para el desarrollo post-2015 publicara su informe el 30 de mayo de 2013, la oficina visible del Gobierno de Taiwán con contactos con las Naciones Unidas, a saber la Oficina Económica y Cultural de Taipei en Nueva York,

organizó un seminario sobre salud en la agenda de desarrollo post-2015 de las Naciones Unidas el 24 de mayo de 2013. Ese mismo año, el Ministerio de Asuntos Exteriores (MoFA por sus siglas en inglés) en Taipei organizó varios seminarios y foros de organizaciones no gubernamentales (ONG) sobre temas de desarrollo: cambios climáticos, financiación de empresas privadas y la experiencia taiwanesa en ayuda exterior, para establecer nuevas pautas de ayuda bajo la política de diplomacia viable de Taiwán.

Si los comparamos con los actuales ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los 12 nuevos objetivos propuestos en el informe 2013 del HLP recalcan la importancia del desarrollo sostenible y su entorno propicio e institucional. Así, el órgano bilateral, el Fondo para la Cooperación y el Desarrollo Internacionales de Taiwán (TaiwanICDF), el cual ha movilizado aproximadamente el 16,26% de la ayuda oficial al desarrollo (AOD) de Taiwán bajo la supervisión del MoFA, se ha abocado a lograr una institucionalización y profesionalización organizativa desde 2010. El TaiwanICDF estipula que su objetivo para la próxima década es el de promover el desarrollo sostenible sobre la base de los ODM (TaiwanICDF, 2013). Pero cabe preguntarse: ¿Para qué se hace este trabajo? ¿Quién en Taiwán sostiene la visión del desarrollo sostenible? Las razones tienen que ver con la diplomacia y la efectividad de los programas de ayuda (MoFA, 2012), pero también se puede decir que las dificultades institucionales que ya se han detectado dentro de los sectores del público en general, de las empresas privadas y de las ONG en Taiwán podrían obliterar la participación de Taiwán en el discurso sobre el desarrollo post-2015 de las Naciones Unidas.

Si bien la experiencia de Taiwán en materia de ayuda externa se remonta a 1959, la ayuda internacional y el desarrollo estuvieron ausentes de su discurso para el sector público central hasta que el MoFA publicara en 2009 el Libro Blanco sobre Políticas de ayuda exterior: *Partnerships for Progress and Sustainable Development*. A pesar de la larga experiencia y participación del sector taiwanés de las ONG y los organismos de la sociedad civil en materia de desarrollo, bien afianzados, estos organismos trabajan de manera aislada en vez de cooperar, tanto horizontal como verticalmente. Las pequeñas y medianas empresas privadas de Taiwán son activas en el plano mundial pero son renuentes a invertir en países que reciben ayuda de Taiwán y que tienen lazos diplomáticos estrechos con Taiwán. Tal es el caso de algunos países de América Latina, África y la región Asia-Pacífico. Los diálogos público-privado deberían servir para convencer al sector empresarial de los incentivos, ventajas recíprocas y del sentido de seguridad y de los valores que vienen con tales inversiones.

Dadas las dificultades diplomáticas de Taiwán, sumadas a un presupuesto relativamente pequeño, y en merma paulatina, de AOD, es estratégicamente importante para Taiwán participar con la comunidad internacional a través de sus canales de ONG y organizaciones de la sociedad civil así como a través de otras potenciales plataformas privadas. Por lo tanto, antes de que Taiwán siga participando en el discurso de las Naciones Unidas sobre desarrollo sostenible y a asociarse en el plano mundial se deberá establecer un proceso global de institucionalización en Taiwán para entablar un diálogo efectivo con los diversos sectores gubernamentales, empresariales y de las ONG.

Bibliografía

International Cooperation and Development Fund (TaiwanICDF) (2013). 2012 Annual Report. Taipei

Ministry of Foreign Affairs (Taiwan) (2012). International cooperation and development Report 2010. Taipei

En la ruta hacia la fijación de la agenda post-2015: el caso de Japón

Shoko Yamada
Universidad de Nagoya

Correo electrónico: shoma_y@hotmail.com

Palabras clave: políticas japonesas de AOD, educación básica, desarrollo de habilidades, educación superior

Resumen: Desde los años 1990, Japón ha realizado esfuerzos para expandir sus operaciones en educación básica alineándose con los objetivos de la EPT y los ODM. A pesar de haber priorizado la educación primaria durante dos décadas, la actual política de cooperación en educación, formulada por el Ministerio de Relaciones Exteriores en 2011, abarca un sector más ambicioso tales como la educación técnica y profesional y la educación superior. Basándose en una reseña del desarrollo histórico de estas políticas, este artículo pasará revista a las dificultades y perspectivas para Japón a la hora de fijar su agenda post-2015.

Una de las dificultades a la hora de fijar la agenda post-2015 radica en el hecho de que las áreas de focalización son mucho más difusas que antes, durante el período en el cual los Objetivos de Desarrollo de la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio acotaban el discurso y las prácticas del desarrollo educativo internacional. En los últimos dos años, muchos donantes han revisado sus estrategias de asistencia al sector educativo, entre ellos el Banco Mundial (2011), la Agencia Norteamericana de Desarrollo Internacional (2011), el Departamento de Desarrollo Internacional (2010) y el Gobierno de Japón (2011). Un elemento en común que contienen sus estrategias es el alcance más amplio para pasar de una focalización exclusiva sobre la educación básica universal a abarcar otros aspectos de la educación básica u otros subsectores tales como la educación secundaria, post-secundaria o técnica y profesional.

En el caso de Japón, en 2010 la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA por sus siglas en inglés) recopiló una serie de informaciones en un folleto para presentar el marco de la cooperación educativa de Japón hasta el año 2015. Ulteriormente, el Ministerio de Relaciones Exteriores (MoFA) publicó la “Japan’s Education Cooperation Policy 2011–2015” [Política de cooperación educativa de Japón para el período 2011-2015]. Durante el proceso de preparación de estos documentos participó un amplio abanico de partes interesadas en la JICA, ministerios, miembros de las universidades y algunas organizaciones de la sociedad civil. Se ocuparon de examinar las fortalezas y prioridades de las operaciones japonesas en este ámbito. Se trató de los primeros documentos oficiales sobre política que se concentraron específicamente en la cooperación japonesa en educación después de que la Basic Education for Growth Initiative (BEGIN) [Iniciativa de una educación básica para el crecimiento] fuese anunciada en 2002. La BEGIN centró su atención en la educación básica e intentó demostrar la contribución de Japón a la EPT y sus puntos fuertes, tales como formación de los docentes en actividad y la educación para la formación de una nación después de un conflicto, que tienen que ver con su filosofía de ayuda de apoyar los esfuerzos de autoayuda que realizan los países asistidos y de compartir las experiencias japonesas en materia de desarrollo. En la BEGIN, se dedicó una parte significativa del esfuerzo a mostrar la alineación japonesa con la agenda global. En este sentido, la serie de documentos preparados a principios de

los años 2010 se basó más ampliamente en las operaciones realizadas en el sector educativo. Tanto el folleto de la JICA (2010) como las políticas del MoFA (2011), empezaron con la contribución japonesa a la mejoría de la calidad de la educación primaria, con la formulación de proyectos que se ocupaban de gestión escolar basada en la comunidad y de la educación inclusiva. Luego vendría un segundo ámbito prioritario en materia de asistencia – los centros de formación profesional y las redes de educación superior – y una tercera – la educación para la paz y la seguridad.

Estos documentos de política publicados en 2010 y 2011 tienen por finalidad la de servir como marco operativo para el período de transición entre la EPT y la post-EPT. La JICA empezará en breve el proceso de consultas para desarrollar el marco de políticas post-EPT. Surgen dos factores que habrán de afectar el rumbo que tome Japón en su esfuerzo para fijar la agenda del período post-EPT. Uno es el cambio en la actitud nacional para con la Asistencia Oficial al Desarrollo (AOD). De resultados de la larga recesión económica, la presión interna y externa al gobierno para demostrar la eficiencia de la utilización de los recursos ha ido subiendo. Ha sido un golpe fuerte en materia de AOD en razón de su naturaleza, la cual no beneficia directa y visiblemente a los contribuyentes japoneses. El monto total de AOD y su asignación al sector de educación no han cambiado mucho en los últimos años (el desembolso neto de la AOD fue de USD 11.000 millones en 2010 y de USD 10.494 millones en 2012). Independientemente de ello, el MoFA ha introducido la noción de contribución al interés nacional japonés a la hora de evaluar los proyectos de AOD. En Japón existe un consenso general que dice que lleva tiempo apreciar los resultados de las inversiones en educación y que el desarrollo de los recursos humanos se ha encontrado siempre en el núcleo de la filosofía japonesa para sus propias operaciones de desarrollo y para la AOD. Así y todo es probable que el próximo rumbo de la asistencia educativa japonesa tendrá que prestar mayor atención al vínculo con las preocupaciones educativas y sociales nacionales.

El segundo factor es la diferencia de antecedentes históricos y, por extensión, de métodos de planificación y operación entre los programas de educación básica y de EFTP (educación y formación técnica y profesional), por un lado, y la educación superior por el otro. Esta última ha sido tradicionalmente fuerte desde los años 1960 y Japón ha brindado su apoyo a diversos programas, becas y construcción de infraestructura de capacitación para el desarrollo de una fuerza laboral mediana o altamente capacitada en diversos ámbitos industriales, en tecnologías y servicios sociales. Por otra parte el apoyo hacia la educación básica surgió en los años 1990 a la luz de las solicitudes de alineación con el programa global de la EPT. La importancia de la asistencia para la educación básica ha aumentado en los años 1990 y en la primera década del siglo XXI. El hecho de que el gobierno japonés haya propuesto la BEGIN, una iniciativa que específicamente apunta a la educación básica, pareciera indicar la rápida fijación de prioridades en educación básica en este período.

La importancia de la colaboración transfronteriza entre universidades se ha tornado una fuerza que aboga a favor de una mayor ayuda en materia de educación superior en los últimos años. Asimismo, la ayuda para las instituciones de la EFTP ha persistido. Una tal renovación de intereses y del compromiso para con la EFTP y la educación superior en Japón tiene que ver con el discurso global sobre las metas para después de 2015. Al mismo tiempo, aquellas personas que se han visto expuestas al diálogo de política educativa en el plano mundial, pero también en el plano de la ayuda a las políticas nacionales de los países, tienden a concentrar sus esfuerzos en la educación básica. Los especialistas de otros ámbitos educativos, en particular los de la educación superior, si bien también se ven expuestos al discurso global no lo asocian con el marco de ayuda al desarrollo y a la EPT. La asistencia para una mejora de calidad de la educación básica seguirá siendo uno de los principales campos de la cooperación educativa japonesa. Una de las preocupaciones es que cuando el debate general cambie de rumbo y apunte al ámbito más vasto del desarrollo de habilidades y del aprendizaje para toda la vida, Japón deberá reinventar los canales de promoción de sus logros y

conocimientos, ya no restringidos a la educación básica sino en coordinación con otros subsectores de la educación para así presentar de una manera estratégica una imagen global de la cooperación japonesa en materia de educación.

La AOD de Japón podrá no parecer tan dinámica como la de sus países vecinos como Corea y China, que incrementan rápidamente su presencia como donantes. Sin embargo, el monto total de la AOD de Japón es muy superior al de estos nuevos actores y Japón sigue figurando entre los 10 mayores donantes bilaterales. Una mayor exigencia nacional por mostrar resultados tornaría más cuidadosos y precisos a los especialistas en la gestión de la ayuda, lo cual constituiría todo un desafío pero serviría para mejorar la calidad del trabajo. Teniendo entre sus activos un grupo vasto de expertos y mucha experiencia, Japón debería echar mano a una presentación bien definida de sus lecciones e innovaciones como banco de conocimiento del que pueden aprender los nuevos donantes.

Bibliografía

Japan International Cooperation Agency (2010). JICA's Operation in Education Sector: Present and Future.

http://www.jica.go.jp/english/our_work/thematic_issues/education/pdf/position_paper.pdf

Ministry of Foreign Affairs, Government of Japan (2011). Japan's Education Cooperation Policy 2011–2015.

http://www.mofa.go.jp/policy/oda/mdg/pdfs/edu_pol_ful_en.pdf

El camino post-2015 para la educación y el desarrollo – las expectativas de Omán

Yahya Al Manthri
Consejo de Estado, Omán

Correo electrónico: ymanthri@omantel.net.om

Palabras clave: Educación para todos, educación de la temprana edad, educación para las personas con discapacidades

Resumen: El Sultanato de Omán ha realizado notables progresos en materia de la expansión de la prestación del servicio de educación de manera que todos los niños tienen acceso libre a la educación primaria y secundaria. Los niveles de participación en Omán son los mismos que los de los demás países del Medio Oriente y África del Norte (MENA por sus siglas en inglés), cuando no superiores. A pesar de este éxito subsisten ciertos ámbitos específicos en los cuales se podría mejorar el acceso a la educación, específicamente con respecto a la educación de la primera infancia y la educación para personas con discapacidades. Además, la calidad de la educación debería ser mejorada en todos los sectores.

En el año 2000, 189 naciones prometieron liberar a los pueblos de la pobreza extrema y de las múltiples privaciones. Este compromiso redundó en ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). El Sultanato de Omán fue una de las naciones que se comprometió a alcanzar esos ocho ODM. Se puso énfasis en esos objetivos y se aprobó un cierto número de proyectos y programas nacionales en el marco de los Planes quinquenales de desarrollo números seis, siete y ocho, todos ellos implementados en la primera década del siglo veintiuno.

Rigiéndose por los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2 y 3, que se ocupan de la educación primaria universal y de la promoción de la igualdad de géneros y del empoderamiento de la mujer, el Gobierno de Omán está comprometido con la igualdad de oportunidades en educación brindando acceso libre a la escolarización para todos los niños. La tasa neta de matrícula (NER por sus siglas en inglés) fue de 98,1% en 2011, comparado con 85,4% en 1990. El índice de progresión de primero a sexto grado fue del 98,5% en 2001 comparado con 81,6% en 1990. La brecha entre los géneros en distintos niveles de la educación ha mermado. El índice de paridad de géneros en la escuela primaria fue del 97% en 2011 comparado con el 89% en 1990. En la escuela secundaria fue de 96% comparado con 95% en 1990 y en la educación superior fue del 107% en 2001 comparado con el 83% en 1990. La tasa de alfabetización para el grupo etario de 15 a 24 años fue de 98,9% en 2011 comparada con el 92% en 1990, mejoría que viene a demostrar que el Sultanato de Omán está encaminado hacia la erradicación del analfabetismo entre los jóvenes mucho antes del plazo estipulado. El Informe del Banco Mundial de 2012 sobre Educación en Omán indica que los niveles de participación en Omán son los mismos, o superiores, a los de otros países del Medio Oriente y de África del Norte (MENA, por sus siglas en inglés). Demuestra en particular que las jóvenes de Omán han llegado a un nivel de educación terciaria similar al de los niveles más altos de los países de alto rendimiento, como pueden ser Singapur y Corea del Sur.

Los indicadores ponen de manifiesto un notable logro del Sultanato de Omán en el camino de la Educación para Todos: sin embargo subsisten ciertos ámbitos específicos del acceso a la educación

en los cuales la tarea se podría mejorar para alcanzar el objetivo de Educación para Todos y contribuir así a la mejora de la calidad de la educación como se señala a continuación.

Educación de la primera infancia (ECE por sus siglas en inglés)

El Gobierno de Omán toma cada vez más conciencia de la importancia de la ECE y busca ampliar el acceso de los niños a los programas de la ECE y mejorar la calidad de los mismos. Sin embargo, la tasa de participación en la ECE sigue siendo baja. En 2009 sólo el 39% de los niños de cuatro y cinco años fueron a los grados preescolares. El Informe sobre Educación del Banco Mundial de 2012 para Omán recomienda que el Gobierno de Omán desarrolle una estrategia para la ECE que vincule la ECE con una visión global de la educación del país.

Educación para las personas con discapacidades (PDE por sus siglas en inglés)

La prestación de un servicio de enseñanza a las personas con discapacidad requiere que se pueda contar con docentes especializados, un equipo hecho a medida y escuelas y aulas diseñadas especialmente a tal efecto. Se trata de un ámbito delicado que necesita un verdadero compromiso financiero y una capacidad técnica certera. Si bien el Ministerio de Educación de Omán está realizando un esfuerzo para mejorar la prestación del servicio de educación para las personas con discapacidades, el porcentaje de alumnos con discapacidades en los programas de educación básica del Ministerio sigue siendo muy bajo. El Ministerio se topa con numerosos problemas, incluida la falta de mecanismos adecuados para identificar y evaluar a los niños con discapacidades así como una falta de docentes capacitados para enseñar a los alumnos con discapacidades.

Si bien el éxito logrado por el Gobierno de Omán a la hora de expandir la prestación de servicio de educación es impresionante, el gobierno necesita cambiar el énfasis y pasar a ocuparse de calidad y pertinencia en el sistema educativo, a expandir la educación de la primera infancia y a desarrollar una educación para personas con discapacidades, para así cumplir con la agenda post-2015.

Bibliografía

National Centre for Statistics and Information (2013) *Millennium Development Goals, 3rd National Report*. Sultanate of Oman.

Ministry of Education (2012) *Education in Oman: The Drive for Quality*, Jointly prepared by the Ministry of Education and The World Bank. Sultanate of Oman.

Desarrollo de habilidades después de 2015

Hana M. Ameen

Ministro de Educación Superior, Sultanato de Omán

Correo electrónico: hmameeny@yahoo.com

Palabras clave: Sistema educativo; habilidades del siglo veintiuno

Resumen: Según la OCDE, las habilidades se transformaron en la divisa global del siglo veintiuno. Los estudiantes deben dominar una nueva mezcla de habilidades y competencias. El sistema educativo de Omán debe ser reformado para responder a las necesidades de la nueva economía global, la cual es altamente competitiva y no tan previsible como lo era en el siglo anterior.

En los últimos treinta años, Omán ha desarrollado uno de los sistemas educativos de más rápido crecimiento en el mundo. El país ha construido un sistema educativo de educación superior diversificado de reconocida calidad que ha contribuido ampliamente al desarrollo nacional y a mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos. Este es el resultado del hecho de que el pueblo de Omán es el punto focal de todo desarrollo económico y social del país. La estrategia económica y educativa de Omán es la de construir una fuerza laboral bien educada y bien formada que no solamente pueda reemplazar los trabajadores extranjeros, sino también contribuir a la prosperidad de Omán en un mercado global competitivo. El Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD de 2010 (PNUD, 2010) indica que Omán ocupa el primer lugar de la lista de países que han sido altamente exitosos en avanzar con el desarrollo humano de sus pueblos.

Sin embargo, el sistema de educación superior de Omán debe hacer frente a las necesidades de la nueva economía global, mucho más competitiva y menos predecible que en el pasado. La calidad del sistema de educación superior depende de una prestación ajustada a los objetivos. En la actualidad no se puede decir que los graduados de Omán estén realmente listos para hacer frente a las necesidades del empleo. La encuesta ejecutiva del Foro Económico Mundial para 2012 señaló que una fuerza laboral inadecuadamente formada es el segundo factor problemático para hacer prosperar los negocios en Omán. Un estudio realizado de los graduados de las instituciones de educación superior privadas de Omán en 2010 (MoHE, 2010) demostró que había un déficit en las habilidades genéricas: la capacidad de resolver problemas estaba en un 38 por ciento, la creatividad en el 37 por ciento, el pensamiento crítico en 34 por ciento y las habilidades de comunicación en el 31 por ciento.

Por lo tanto, el sistema de educación superior de Omán debe focalizarse menos en los contenidos y más en la capacidad de aprender y volver a aprender. El sistema debe preocuparse más por fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. Al mismo tiempo, los resultados del sistema deben focalizarse más explícitamente en las habilidades que los empleadores necesitan y esperan recibir. Esto rige tanto para las habilidades del siglo veintiuno como las específicas de ciertos empleos, así como la apreciación de la cultura empresarial y de la capacidad de generar riqueza a través de la innovación y el espíritu emprendedor.

Las habilidades se han vuelto la divisa global del siglo veintiuno (OCDE, 2012). Solamente el sistema

educativo puede generar el pueblo debidamente educado y calificado que se necesita en un mercado laboral de veloces cambios. La estrategia educativa nacional de Omán para 2040 contempla la reforma del sistema educativo de tal manera que pueda responder mejor a las necesidades de las economías nacionales y globales.

Bibliografía

OECD (2012) *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing.

MoHE - Ministry of Higher Education (2010) *Survey of Higher Education Graduates*, Sultanate of Oman.

UNDP (2010) *Human Development Report 2010*. UNDP Publishing.

Educación y desarrollo en el escenario post-2015. Financiación de la educación: desafíos de Omán

Alkhattab G Alhinai
Consejo de Estado, Sultanato de Omán

Correo electrónico: khattabghalib@me.com

Palabras clave: Financiación de la educación; sostenibilidad

Resumen: El Sultanato de Omán ha tenido muchísimo éxito en su tarea de expandir el acceso a la educación en todos los niveles. El aumento de la cantidad de escuelas, centros terciarios, universidades e institutos de capacitación en las últimas décadas refleja claramente la escala a la cual se ha expandido el acceso a la educación. El sector educativo va a seguir creciendo en las décadas venideras con el establecimiento de nuevas universidades, centros de investigación y escuelas. La tarea más ardua para el sistema educativo omaní es la sostenibilidad de la expansión esperada sin descuidar la calidad.

Reseña sobre el presupuesto educativo

El Gobierno de Omán asigna una alta proporción del presupuesto de sus ministerios civiles a la educación. En 2009, los gastos de educación representaron el 12,8% del total del gasto gubernamental. El presupuesto siguió creciendo continuamente durante los años 2010, 2011 y 2012 de manera que el gasto educativo alcanzó el 4,6% del PIB y el 13% del presupuesto de 2013.

Dificultades

Una de las cuestiones más difíciles para el sector educativo omaní es su plena dependencia del gobierno como única fuente de financiación. En 2012 la contribución del sector del gas y el petróleo a la economía alcanzó el 81% del total de los ingresos gubernamentales. Y como el gobierno es la única fuente de financiación de la educación en Omán, con una participación acotada del sector privado, su capacidad de financiar gastos del sector público, incluida la educación, depende ampliamente de sus ingresos petroleros. Según un estudio del Banco Mundial, la absoluta dependencia de Omán de los fondos públicos a la hora de financiar su sector absolutamente prioritario que es la educación terciaria podría colocar al sector en una posición vulnerable si se redujera el espacio fiscal y/o si cambiaran las prioridades del sector. El estudio concluyó que aun cuando el sistema educativo es libre para los usuarios, la base de sus recursos es limitada y que hay distintos otros sectores de actividad importantes que compiten por los mismos recursos.

Financiación sostenible

Por ello un enfoque de gestión de todo el sector educativo que sea coherente y racional es necesario. Probablemente no se pueda continuar con disposiciones más tradicionales e informales. El gobierno debe decidir cuáles van a ser las pautas de desarrollo de un mecanismo financiero viable para el sector educativo omaní. Uno de los potenciales mecanismos es el establecimiento de un Fondo de Inversión en Educación. El objetivo primordial de dicho fondo será el de garantizar la sostenibilidad financiera del sector educativo en casos de incertidumbres generadas por los precios fluctuantes del petróleo. El fondo será invertido y repartido en un marco gubernamental para contrarrestar los efectos perturbadores de la inestabilidad de los precios del petróleo.

[Nota del editor: Este artículo subraya la importancia capital de una financiación sostenible, como lo señalara el Grupo de Alto Nivel]

Bibliografía

Supreme Council for Planning (2012) *Human Development Report - Oman*, Sultanato de Omán.

Ministerio de Educación (2012) *Education in Oman: The Drive for Quality*, preparado conjuntamente por el Ministerio de Educación y el Banco Mundial. Sultanato de Omán.

UNA VISIÓN DEL SUR DE ASIA

El desarrollo de habilidades en la India: Mucho ruido y furia, pero pocas nueces

Subhash Agrawal
India Focus, Nueva Delhi

Correo electrónico: indiafocus@yahoo.com

Palabras clave: India; NSDC; dividendo demográfico; valores sociales

Resumen: A pesar del lanzamiento de muchas iniciativas de alto nivel, la dificultad para la India de capacitar a millones de trabajadores y sostener el crecimiento económico es muy desalentadora. No sólo porque muchos de estos programas son derrochadores y han sido planificados burocráticamente de arriba hacia abajo, sino que los valores sociales locales también desaniman a los jóvenes de buscar una educación y una formación profesionales.

Hasta hace algunos años, y durante casi dos décadas antes que eso, el término “dividendo demográfico” fue uno de los más populares que se usara en los medios de la India, aunque también los economistas y los consultores de negocios en cualquier debate en el que se trataba de las perspectivas económicas del país. El término resumía la seguridad en la mente india de la enorme ventaja por el lado de los costos que tendría el país en el futuro en razón de su vasta población laboral joven y su menor relación edad-dependencia, especialmente cuando se la compara a las poblaciones de más edad de Europa, China y Japón. En aquellos días vertiginosos, con demasiada frecuencia se pasaba por alto que nada era inevitable acerca de este dividendo, que la juventud de la India necesitaba formación para ser un verdadero activo y que era mucho lo que dependía de la manera en que el país se expandiera, mejorara y modernizara su infraestructura educativa y de formación.

Ahora que la economía de la India se está desacelerando debido a una serie de crisis autogeneradas, la India no está en condiciones de ocultar la verdad incómoda de disponer de una vasta fuerza laboral sin formación y existe una idea que va creciendo según la cual el país está en rumbo de “desastre demográfico”. Muchos proyectos de infraestructura e ingeniería están varados simplemente porque no se consiguen suficientes soldadores u operadores de grúa, los hospitales se lanzan a la caza furtiva de enfermeras y técnicos de laboratorio provenientes de otros hospitales y la mayoría de las empresas considera que el indio graduado medio es “esencialmente inempleable” como lo publica un informe reciente de una patronal conocida. Sólo el 2 por ciento de la fuerza laboral de la India tiene alguna suerte de capacitación formal, comparado con el 75 por ciento en Europa y el 25 por ciento en China. Además, las pruebas provenientes de todos los sectores de la economía india señalan una enorme brecha entre la demanda y la oferta de trabajadores capacitados y parcialmente capacitados.

Incluso el nuevo aeropuerto de Nueva Delhi fue construido por un consorcio indogermánico que empleó a cientos de trabajadores chinos para realizar la tarea. El famoso éxito de la India en la tecnología de la información es una isla de competencias y el sector de la tecnología de la información emplea solamente a dos millones de personas, mientras que la construcción y la

agricultura emplean a cientos de millones. Queda claro entonces que lo que la India necesita desesperadamente son plomeros, albañiles, electricistas, operadores de tractores y trituradoras así como técnicos de bombas hidráulicas con formación.

La India permanece industrialmente atrofiada y su población sin capacitación en razón de años de negligencia. Durante muchos años, siendo un país independiente, sus líderes políticos se aferraron a una ideología que era una extraña amalgama de socialismo, controles burocráticos y una veneración incuestionable del estilo de vida rural y simple (por oposición a los progresos científicos de los países occidentales). Como resultado de ello, la India nunca se metió de lleno en una verdadera revolución industrial y por lo tanto nunca invirtió en la infraestructura educativa que se necesita para hacerlo. Por el contrario, una mezcla de leyes regresivas venía a alentar la noción de “lo pequeño” en la fabricación industrial por encima de las economías de escala, negando todo incentivo a cualquier empresa, fuese pública o privada, para invertir en capacitación. Sólo en estos últimos años algunas empresas indias, en particular en la fabricación de automóviles y motocicletas, empezaron a establecer centros de capacitación. Pero incluso ahora el crecimiento económico sigue fuertemente concentrado en el sector de servicios, dejando a un costado casi el país rural y gran parte del fabril, que constituye solamente el 15% del PIB, es decir el más bajo de Asia (comparado con el 60% en China).

Escarmentados por la realidad de la merma económica reciente, y trabados por una serie de referencias negativas a su fuerza laboral por parte de los inversores extranjeros, los políticos de la India parecen haber comprendido finalmente cuál es la gravedad del problema de la capacitación. La India ha lanzado una serie de iniciativas en los últimos dos años, en particular una Nueva Misión Nacional de Capacitación, controlada directamente por el Primer Ministro, y la Empresa Nacional de Desarrollo de Competencias (NSDC por sus siglas en inglés), una empresa de asociación público-privada singular cuya finalidad es brindar formación profesional a un millón de personas por año. El gobierno aprobó recientemente un suplemento presupuestario que reserva casi 2.000 millones de dólares a tal efecto, incluidos 200 dólares de premio a cada candidato que apruebe los programas de capacitación del NSDC.

Aparte de estas iniciativas hay muchas más iniciativas de formación de habilidades específicas por sectores y dependiendo de diversos ministerios, especialmente en el sector textil, el del turismo y la agricultura, donde se han planificado e incluso arrancado distintos cursos y talleres. Tomándolos todos juntos la finalidad es la de generar aproximadamente 500 millones de trabajadores preparados para el año 2022. La agitación en la India en materia de desarrollo de habilidades es tan fuerte que cientos de nuevas ONG indias han surgido de pronto de la nada en los últimos años y que los grandes donantes internacionales y agencias de desarrollo, como la OIT y la Unión Europea, están invirtiendo cada vez más en este sector.

Sin embargo, a pesar de tantos fondos públicos gastados, el desarrollo de las habilidades en la India probablemente permanezca deplorablemente bajo en el futuro porque la mayoría de estos programas han sido anunciados a las apuradas con poca reflexión y coordinación y por lo tanto padecen el tradicional malestar indio: objetivos exageradamente ambiciosos, duplicación derrochadora y batallas burocráticas mezquinas. La infraestructura actual del NSDC le permite capacitar hasta un tope de 300.000 personas por año, una cifra muy lejana de su objetivo de 1 millón, aunque existan 17 ministerios centrales distintos y cientos de órganos gubernamentales locales que están llevando a cabo su propia capacitación. Fuera de esta vasta maquinaria gubernamental, ya se han formado más de 100 comités de expertos y fuerzas de tarea distintos para proveer una pauta profesional al gobierno, lo cual conlleva mayores gastos y demoras.

Además, muchas de las habilidades que el gobierno está tratando de promocionar parecen haber sido generadas en un mundo de fantasía – por ejemplo, “corte de trapos” y “asistente de vendedor de huevos” son algunos de los más de 1.500 cursos para carreras que ofrece el NSDC. También existe en la India un sesgo cultural en contra de las habilidades y la formación profesional. El sistema de castas de la India ha generado en la sociedad una actitud que equipara el trabajo manual con el bajo nivel social, y con excepción de los muy pobres que se enfrentan a cuestiones de mera supervivencia, la mayoría de los indios prefieren una educación formal mirando la formación profesional como una solución de compromiso, cuando no un estigma. Las historias anecdóticas abundan acerca la dificultad de convencer a los jóvenes en la India de que una habilidad profesional con salida laboral será más valiosa que un título universitario.

En suma, todo parece muy confuso, desorganizado y desalentador. La dificultad del desarrollo de habilidades en la India, dentro y fuera del marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, refleja la complejidad social y administrativa del país.

La India se encuentra actualmente consumida por sus propios debates nacionales acerca de la forma de promover y financiar diversos objetivos de desarrollo, especialmente una iniciativa de educación libre lanzada recientemente, y sin lugar a dudas las iniciativas de la India en este ámbito han sido estimuladas por la adopción de los ODM como agenda global prioritaria. Pero el debate en la India acerca del escenario post-2015 para los ODM también ha permanecido indiferente, lo cual probablemente refleje una falta de un verdadero compromiso para con el proceso de los ODM y no una falta de interés por los Objetivos del Milenio. Muchos activistas de la sociedad civil y de políticas en la India han manifestado su irritación por la falta de vinculación que ven entre los ODM y el contexto local. Por ejemplo, si bien la India ha avanzado considerablemente en materia de educación primaria, los activistas también han criticado los parámetros fáciles de los ODM que permiten que el gobierno de la India pretenda tener casi un 100 por ciento de cobertura universal y por ende autofelicitarse cuando son tan numerosos los estudios que demuestran que se trata de una pretensión exagerada y que la educación primaria en la India sigue estando desequilibrada, en el mejor de los casos, y por debajo de la norma en el peor.

PERSPECTIVAS SUDAMERICANAS

América Latina: una agenda educativa post-2105

José Joaquín Brunner
Profesor, Universidad Diego Portales, Chile

Correo electrónico: josejoaquin.brunner@gmail.com

Palabras clave: Inequidades; calidad de la educación; prioridades políticas; financiación; habilidades de aprendizaje

Resumen: Hasta ahora las crecientes oportunidades educativas en América Latina no han compensado las inequidades socioeconómicas y culturales. La nueva agenda de políticas que hay que implementar deberá incluir la educación y los cuidados universales para la primera infancia, K-12, que contempla las habilidades de aprendizaje para el futuro para todos, de conformidad con las normas internacionales, y un fuerte componente de educación y formación profesional en el nivel post-secundaria conectado con las cambiantes necesidades del sector productivo.

¿Cuáles son los objetivos que deberían guiar a la educación en los países latinoamericanos después de 2015? Cualesquiera terminen siendo, deberían ir más allá de la Educación para Todos (EPT) hacia la cual las sociedades nacionales de la región – y sus distintos grupos internos de clases, etnicidad, género y ubicación – han avanzado de manera dispar. Además todo lo logrado ha sido principalmente en el acceso a la educación preprimaria, primaria, secundaria y terciaria, a la participación en éstas y a la cobertura cuantitativa de las mismas.

Lo que se necesita ahora es mucho más difícil – cómo transformar la experiencia educativa, particularmente para los niños y los jóvenes de los sectores de pocos recursos – en una experiencia que contrarreste las inequidades socioeconómicas y culturales y que los prepare para el aprendizaje para toda la vida de manera que puedan desempeñar papeles de adultos en un entorno económico y social marcado por el cambio permanente, la inseguridad y las exigencias laborales.

Hasta ahora las oportunidades educativas en crecimiento en América Latina no han compensado las inequidades socioeconómicas y culturales. Ciertamente son millones de niños y jóvenes los que antes estaban excluidos de la educación y que hoy participan en el proceso K-12. Pero en promedio aproximadamente el 50 por ciento abandona y la otra mitad sigue senderos educativos muy distintos entre sí desde el punto de vista de la calidad de la educación. Entre aquellos que sí completan su educación secundaria (un requisito cada vez más importante en América Latina para evitar caer por debajo de la línea de pobreza) la mitad de ellos no ha alcanzado los niveles mínimos de aprendizaje requeridos para la edad de 15 años como lo definen los tests del estudio PISA. En pocas palabras, en vez de compensar las inequidades existentes al nacer, el sistema educativo expandido de la región las reproduce y así acota las oportunidades futuras para la mayoría de los jóvenes. De lo cual surge que sólo un bajo porcentaje de éstos puede continuar con la educación terciaria.

Esta es la razón por la cual la mayoría de los jóvenes – que tienen una educación secundaria de baja calidad o menos en términos de escolaridad – no están suficientemente preparados para seguir el aprendizaje para toda la vida, sumarse al mundo laboral, asumir sus responsabilidades cívicas y

ocuparse de las incertidumbres de la vida contemporánea. Además, sus expectativas de movilidad social se frustran, sus satisfacciones materiales y necesidades culturales no se cumplen, al igual que sus ambiciones de oportunidades de participación y de disfrute de las ventajas de la vida moderna. Estas circunstancias redundan en un desagrado tedioso que al igual que los volcanes de los Andes, erupciona de vez en cuando y desestabiliza la política y la sociedad.

¿Cómo se hace entonces para avanzar después de 2015 hacia un futuro educativo más equitativo para la población de niños y jóvenes de América Latina?

Primero y principal, la educación preescolar debería ampliarse y universalizarse junto con los programas de atención y cuidados precoces (cuidados y educación de la primera infancia, ECCE por sus siglas en inglés). Hasta que América Latina no alcance esta norma la educación no podrá transformarse en un instrumento que permita compensar las inequidades socioeconómicas y culturales. Durante los próximos 15 años esto debería constituir la prioridad absoluta de las políticas públicas, las acciones estatales, las inversiones públicas y la cooperación con el sector privado.

En segundo lugar, los niños y los jóvenes de América Latina deberían recibir una educación entre K y 12 que aporte (por lo menos) las habilidades de aprendizaje básicas mínimas necesarias para el futuro, de conformidad con las normas PISA, e independientemente de sus perfiles sociales, étnicos, de género o locales. La dificultad estriba en transformar la efectividad y la calidad escolares en una herramienta real que equipare lo más posible los resultados del aprendizaje.

Los dos objetivos previos necesitan tres condiciones previas: (i) que el sistema de educación superior aporte al sistema preescolar y K-12 docentes y administradores que puedan transformar las escuelas defectuosas o mediocres en escuelas que cumplan con las normas educativas propuestas; (ii) que junto con la sociedad civil, los gobiernos nacionales y locales aporten el apoyo necesario a estas escuelas para que se las pueda transformar; y (iii) que los gastos públicos en educación se utilicen para cumplir las prioridades con altos niveles de rendición de cuentas y transparencia y no, como sucede tan frecuentemente en la actualidad, con el hecho de que los dos quintiles de mayores ingresos reciban la mayor proporción de gasto público y por consiguiente éste tenga un impacto regresivo.

Finalmente es esencial revisar las políticas y objetivos de la educación terciaria, no solamente para mejorar drásticamente la educación de los docentes y del personal administrativo en todos los niveles del sistema educativo sino también para: (i) desarrollar con ahínco la educación y formación profesional (EFP) en conexión con las necesidades cambiantes del sector productivo y con su activa participación y colaboración, de manera de reducir la presión ejercida por la demanda de carreras académicas largas y complejas a un alto costo; (ii) garantizar la más amplia disponibilidad de información posible para guiar a los jóvenes cuando están a punto de elegir la institución o programa de educación terciaria que quieren, para así reducir los altos niveles de desgaste, la frustración de las expectativas, el derroche de recursos tanto públicos como privados y el potencial de fraude que ocurre cuando hay poca información o no es confiable en mercados con grandes asimetrías de la información; y (iii) alentar activamente con (a) recursos del estado, (b) incentivos apropiados y (c) cooperación internacional, una investigación educativa orientada tanto a la solución de problemas del sistema educativo como a la innovación académica en el sector preescolar, primario, secundario y terciario; de tal manera que las políticas públicas puedan depender de la evidencia, los docentes depender de los conocimientos para mejorar su trabajo y las sociedades nacionales de la información y los argumentos que permiten un debate y una información acerca de los mejores caminos a seguir para una reforma educativa.

América Latina va a cumplir con el objetivo de acceso, pero incumplirá con el objetivo de calidad post-ODM

Ernesto Schiefelbein and Paulina Schiefelbein
Universidad Autónoma de Chile, Santiago

Correos electrónicos: schiefelbeingrossi@gmail.com; pschiefe@gmail.com

Palabras clave: Política educativa, indicadores educativos, necesidades educativas, necesidades básicas, discriminación educativa, acceso a la educación, política de desarrollo, analfabetismo, alfabetización

Resumen: Las tasas netas de matriculación y las tasas de alfabetización se acercan cada vez más al ODM, pero los estudios internacionales de capacidad de lectura indican que la calidad es pobre. Sin embargo, mientras las noticias positivas se difunden ampliamente en los medios de comunicación, son escasos los comentarios sobre indicadores de baja calidad en la lectoescritura funcional y no se difunden. Por lo tanto, los políticos – que habitualmente matriculan a sus hijos en buenas escuelas privadas – tienden a suponer que la educación pública garantiza un aprendizaje garantiza un aprendizaje razonable. Así se va a hacer muy difícil generar un esfuerzo serio para mejorar la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe en el futuro próximo.

Las tasas netas de alfabetización de los países de América Latina y el Caribe (ALC) siguen arrojándose a los objetivos de los ODM, pero los estudios sobre lectoescritura hechos por la OCDE y la UNESCO indican que la calidad sigue siendo bastante mala. Sin embargo, la información pública de estas dos situaciones está desde cierto punto sesgada. Mientras que la prensa local menciona a profusión los datos positivos fácilmente disponibles sobre las tasas de “matrícula” o de “alfabetización” – publicados en los informes de educación anuales o mencionados en las estadísticas de los censos poblacionales – son escasos los comentarios acerca de los indicadores de calidad (como mediciones en las pruebas o habilidades literarias). Además, para las personas con un buen nivel educativo que suelen leer los periódicos es difícil entender o aceptar las noticias acerca de que “la mitad de los egresados de las escuelas primarias no pueden extraer una simple información escrita que encuentran en la prensa”. Por lo tanto, no existen presiones internas para mejorar la calidad de la educación.

Los mensajes recibidos del exterior también son engañosos. El “Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2010” termina con una conclusión bastante optimista para los países de América Latina y el Caribe: la tasa de matrícula en la educación primaria ha seguido aumentando, alcanzando el 95 por ciento al final de la década 1999-2008 (sólo 1 por ciento por debajo del promedio de las zonas desarrolladas). Por lo tanto (según este informe) la región de América Latina y el Caribe ya habría logrado el Objetivo del Milenio 2 ya que el 10 por ciento de cualquier población tiene discapacidades de aprendizaje que tornan difícil llegar a la tasa de escolarización universal, aún en los países desarrollados.

Las comparaciones internacionales sobre la situación de la alfabetización de aquellos que respondieron al Censo Nacional de Poblaciones también conllevan un mensaje engañoso: las tasas de alfabetización de los jóvenes de América Latina han aumentado hasta un 97 por ciento con lo cual

la región se encontraría solamente 3 puntos porcentuales por debajo del mundo desarrollado. Las cifras del censo sobre alfabetización contienen un sesgo sistemático exageradamente optimista porque la tasa de alfabetización es autoinformada. Por lo tanto, estas tasas no se pueden utilizar para comparar la “capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos”. Sin embargo, esta autoevaluación es bastante congruente con las cifras de la tasa de matriculación (todos aquellos que tuvieron por lo menos la educación primaria se van a autoconsiderar “alfabetizados”) y tiende a reforzar el sentimiento (erróneo) que la región de América Latina y el Caribe está brindando una educación de buena calidad.

Una evaluación internacional objetiva y costosa de la alfabetización funcional muestra una imagen completamente distinta. Los países de América Latina y el Caribe están muy por debajo de los países de la OCDE en TIMMS, PISA y especialmente en el Estudio Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA). El tercer EIAA se utilizó por primera vez para poner a prueba en 1998 a adultos de dos países de ingresos medianos/altos, Chile y Eslovenia. La prueba en Chile detectó que solamente un 20 por ciento de la población adulta de edades comprendidas entre los 16 y los 65 años estaban en condiciones de desempeño por encima del nivel mínimo requerido para hacer frente “a las demandas de la vida cotidiana y el trabajo en una sociedad avanzada compleja”. Considerando que el sistema escolar chileno ofrece uno de los de mejores resultados en la región de América latina y el Caribe se puede concluir que esta región tiene una tarea difícil por delante en lo que a mejoría de la calidad de su educación primaria se refiere.

Los datos del EIAA son congruentes con los de la UNESCO en materia de pruebas de lengua realizadas en una docena de países de América Latina y el Caribe. La Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe ha informado que la mitad de los alumnos de tercero y cuarto grado no está en condiciones de extraer sentidos sencillos de un texto breve.

A modo de resumen, dados los mensajes optimistas acerca del acceso y de la cobertura tan ampliamente difundidos en la prensa y en los informes internacionales, los políticos de América Latina y el Caribe tienden a suponer que la inscripción de un alumno en la escuela primaria garantiza un aprendizaje razonable (tal como se lo define en el programa normalizado). Por lo tanto, será difícil poner en marcha un esfuerzo serio en aras de mejorar la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe en el futuro próximo.

¿OTRA AGENDA EXTRANJERA PARA EL DESARROLLO DE ÁFRICA? NO

Los ODM trabajados a la africana: consultas y transparencia en acción

Salim Akoojee

Universidad de Witwatersrand, Johannesburgo

Correo electrónico: SAkoojee@merseta.org.za

Palabras clave: África, ODM, desarrollo, consultas y agenda post-ODM

Resumen: Este breve artículo examina la naturaleza de los compromisos relativos al debate sobre los ODM después de 2015. Nos aporta un ejemplo de la forma en que se maneja el debate en el Sur a modo de preparación para el nuevo mundo sostenible y las diversas consideraciones concernientes.

Introducción

Tratándose de una agenda de desarrollo post-2015 que debería tomar en consideración el ‘crecimiento inclusivo’, ‘la transparencia’, ‘la rendición de cuentas’ y ‘el compromiso’ (Naciones Unidas, 2013), es notoria la falta de debate en el espacio público. Si bien podría imaginarse un debate febril en algunos niveles de gobierno y entre gobiernos en el Sur de África y en Sudáfrica, la falta de compromiso en el espacio público y con la sociedad civil indica un cierto grado de secreto y de trabajo a escondidas en la naturaleza de la agenda en cuestión, en particular cuando se trata de una agenda tan significativa e importante como lo es la del Desarrollo del Milenio post-2015. ¿Es probable que las lecciones aprendidas no hayan sido aprendidas efectivamente y que el mundo tenga que hacer frente a todo un abanico de objetivos que se preparan en secreto, por y para una audiencia para quien el mensaje carecerá de sentido y de trascendencia?

Este artículo está basado en un intento de comprender el proceso actualmente en curso a la hora de generar una postura africana y sudafricana relativa al debate sobre los ODM post-2015. Se detectó que lejos de ser un no-evento, como es patente para la sociedad civil, hay un vendaval de actividad febril en el plano inter e intra-gubernamental.

La repentina actividad febril a nivel gubernamental refleja la postura del Grupo de Alto Nivel (HLP) a nivel internacional encargado de identificar los parámetros del programa de los ODM post-2015 (Naciones Unidas, 2013). Los desarrollos indican que estamos en buen camino para entregar (y acordar) una agenda cuando la oportunidad se presente. El compromiso en la Unión Africana está en franco contraste con la ausencia de toda toma de conciencia de un debate en la sociedad civil y en la prensa popular. Según una fuente, “Le ruego que entienda que es mucho lo que está ocurriendo que no se puede utilizar para hacer publicaciones abiertas...” Si bien estoy agradecido por el cándido arrepentimiento de tal sentimiento, bien refleja la naturaleza del debate en el Sur profundo. Queda claro por lo tanto que King y Palmer (2013) que se han referido al proceso actual post-2015 en términos de ‘tsunami en el Norte y olas en el Sur’ logran captar los desarrollos actuales entre la sociedad civil y el gobierno. Pero existe aparentemente por lo menos un pequeño tsunami en los niveles superiores del gobierno nacional (y entre gobiernos). La naturaleza del compromiso en este nivel parte del principio que la agenda se construyó para beneficiar al resto de la sociedad civil. Bien podría suceder que el resultado final entregase una conclusión para el gobierno, por el gobierno y en interés del gobierno. Esperemos que esto no constituya un antecedente de la forma en que ‘se

supone que se deba hacer el desarrollo' (es decir fuera del espacio democrático) en la nueva era post-2015.

El desarrollo ha sido claramente entendido con la nueva modalidad con la cual los gobiernos empiezan a entender el desarrollo – un mecanismo para la legitimidad. Una breve reseña de este 'tsunami' de actividades sirve para entender la naturaleza de las consultas en curso y las anticipadas en un futuro cercano en la región.

El compromiso (sud) africano

La Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA) ha nombrado a Sudáfrica e Irlanda para facilitar entre los dos países las preparaciones de su reunión de Alto Nivel a celebrarse el 25 de septiembre de 2013. Su misión es la de revisar los progresos realizados para lograr los ODM y de "acelerar el progreso para lograr las metas de los ODM en el período que falta hasta 2015". La reunión deberá 'promover la convergencia entre la mirada de iniciativas actualmente en curso sobre la agenda de desarrollo post-2015 (y)... fijar las bases de un proceso unificado entre gobiernos para avanzar en este proceso.' En el momento en que se redactaban estas líneas el Grupo Sudafricano había presentado formalmente la predisposición del Presidente Zuma para participar en el Comité de Alto Nivel de los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Africana para la Agenda de Desarrollo Post-2015.

Se ha señalado que África aún no ha adoptado una postura común sobre la agenda de desarrollo post-2015. La Unión Africana (UA) estableció durante su reunión de mayo de 2013 un Comité de Alto Nivel de Jefes de Estado y de Gobierno (conocido como Grupo de Alto Nivel) bajo la presidencia de la Presidente de Liberia, Ellen Sirleaf Johnson (Assembly/AU/Dec.475 (XXI), para la coordinación de los avances de una postura africana. De conformidad con esta decisión, cada región geográfica debía nombrar dos representantes de nivel de Jefe de Estado y Gobierno para trabajar en este grupo. En el momento de la redacción del presente trabajo la Comisión de la Unión Africana ha distribuido un borrador de texto sobre "La postura común africana" para su revisión y comentarios adicionales por parte de los miembros de la Unión Africana.

Sudáfrica está en la preparación de comentarios sobre el borrador de texto a través del Departamento de Relaciones Internacionales y Cooperación (DIRCO por sus siglas en inglés), responsable de la coordinación entre el Ministerio y el organismo. El DIRCO ha celebrado consultas interdepartamentales con los departamentos pertinentes para pedir sus opiniones y garantizar el 'compromiso congruente y coherente' de Sudáfrica en el discurso de desarrollo de las Naciones Unidas post-2015.

Además de las consultas sobre la Postura Común Africana, el DIRCO celebró cuatro talleres interdepartamentales. Dichos talleres sirvieron como mecanismo de coordinación de la postura evolutiva del Gobierno de Sudáfrica sobre el tema del post-2015. El papel de la sociedad civil se recabará mediante 'otros talleres... para garantizar un proceso plenamente inclusivo y transparente'. No queda todavía claro cuándo y dónde habrá de ocurrir esto último. La falta de compromiso para con la sociedad civil hasta el momento indica que ello ocurrirá recién después de haber sido elaborado y que los resultados hayan sido presentados y predefinidos.

Se anticipa que la postura sudafricana sobre la agenda de desarrollo post-2015 se basará en las prioridades nacionales y en la seguridad nacional y que "... en un contexto más amplio, la agenda de desarrollo de las Naciones Unidas post-2015 no debería poner en riesgo los intereses del Sur y, en particular, las prioridades de desarrollo de África" (oficial). Se espera que el plan nacional de

desarrollo, así llamado “Plan Nacional de Desarrollo (PND): Visión 2030” (Presidencia, 2012) aportará un informe sobre la postura sudafricana. Según el plan, Sudáfrica puede alcanzar los ODM “... aprovechando las energías de su pueblo, tejiendo una economía inclusiva, formando capacidades, mejorando la capacidad del estado y promoviendo liderazgos y asociaciones en toda la sociedad.” Es interesante observar que el plan en cuestión, aunque haya sido adoptado por el gobierno, no ha sido aceptado unánimemente por la alianza política que constituye el African National Congress (ANC). Si bien apunta a eliminar la pobreza y reducir las inequidades en 2030 y entra en sintonía con el espíritu del informe del HLP también es probable que entre en resonancia con el espíritu más vasto del programa internacional tal como ha sido formulado en la actualidad. La representación ofrecida por un individuo sudafricano clave tanto en la secretaría del HLP como en el PND abre las puertas a un acuerdo entre sendos documentos.

Para concluir

Es evidente que la actual (falta de) compromiso amplio sobre la agenda post-2015 se puede leer en términos diferentes según los niveles. Primero, es probable que el actual proceso del HLP de las Naciones Unidas haya sido copiado en las esferas regionales y, por supuesto, nacionales. Los grupos sudafricanos han sido establecidos y, a pesar de la tranquilidad transmitida según la cual el proceso debe ser ‘transparente’, ‘inclusivo’ y ‘consultivo’, aparentemente ha quedado acotado a las interacciones en el plano gubernamental, tanto interno como regional. En segundo lugar, el debate en curso (de ocurrir) estará probablemente basado en la resonancia de la comunidad internacional sobre las agendas existentes de desarrollo nacional, que probablemente diluyan la capacidad transformadora de cualquier agenda internacional. En tercer lugar, el prometido compromiso para con la sociedad civil probablemente sea endeble y se exprese con términos que probablemente sean más simbólicos que reales. Sería importante recordar la postura del HLP a la hora de redactar esta agenda que señala que si bien “Únicamente los estados miembros de las Naciones Unidas pueden definir la agenda post-2015... la participación de representantes de la sociedad civil en los procesos de las Naciones Unidas aportará importantes puntos de vista a los debates y ayudará a generar conciencia e interés” (Naciones Unidas, 2013, pp. 29/30).

Bibliografía

- Naciones Unidas (2013): *A NEW GLOBAL PARTNERSHIP: ERADICATE POVERTY AND TRANSFORM ECONOMIES THROUGH SUSTAINABLE DEVELOPMENT: The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda*. New York: United Nations.
- Zuma, J. (2012, June). *Visita a las Naciones Unidas*.
- Chang, H.-J. (2011). *23 Things they don't tell you about Capitalism*. Londres: Penguin.
- La Presidencia (2012): *National Development Plan 2030: Our Future-Make it work*. Pretoria: Comisión Nacional de Planificación (NPC por sus siglas en inglés).

Los problemas de la infraestructura escolar – relación con los debates acerca de 2015

Ann Skelton

Presidencia de la UNESCO: Ley de Educación en África, Universidad de Pretoria

Correo electrónico: Ann.Skelton@up.ac.za

Palabras clave: Sudáfrica; infraestructura; post-2015; rendición de cuentas.

Resumen: A raíz de un juicio de interés público resuelto extrajudicialmente en 2011 con un compromiso del Ministerio de Educación sudafricano de gastar 8.200 millones de rands sudafricanos en infraestructura escolar esencial se habrán de reconstruir las escuelas de adobe. Si bien la asignación de fondos es más que adecuada, gastarlos se ha tornado problemático. Este artículo examina el valor de la estrategia post-2015 que apunta a la vigilancia del presupuesto y el gasto como forma de obligar al gobierno a rendir cuentas.

Sobre el telón escénico del Cabo Oriental bucólico de Sudáfrica se ven niños que caminan todos los días a la escuela... de adobe. Bueno, no todos los días de clases. Si llueve tal vez no valga la pena ir a la escuela. Zinathi, una niña de 12 años de la escuela primaria Tembani, explicó en 2011 que junto con otras compañeras iban a la escuela los días de lluvia. 'Cuando llegamos a la escuela después de un día de lluvia como éste tenemos que sacar el agua del aula antes de poder aprender. Tomamos algunos de los tablones que utilizamos como escritorios para construir un pequeño puente que cruce la puerta del aula. Nuestra escuela es de adobe, no tiene ni puertas ni ventanas y el agua gotea sobre nuestros libros de texto. Es difícil aprender en nuestra aula, aun cuando no llueve'. (The Globe, 2013)

Zinathi tiene suerte: su escuela fue una de las siete primeras del Cabo Oriental reemplazadas por una nueva, de mampostería. Esto sucedió cuando un comité de crisis de su escuela, junto con otros seis, y con el Centro de Legislación Infantil, se transformaron en demandantes en un juicio promulgado por el Centro de Recursos Jurídicos de Grahamstown. El caso se resolvió extrajudicialmente y el 4 de febrero de 2011 se firmaba un memorando de acuerdo que cosechaba un fantástico presupuesto de 8.200 millones de rands sudafricanos en un período de tres años para infraestructura escolar que incluía la reconstrucción de 510 escuelas de adobe.

La agenda de desarrollo post-2015 pide no olvidarse de nadie. A la luz de esta petición, la inequidad entre el entorno de aprendizaje que ofrecen las escuelas de adobe y las de otras escuelas públicas en Sudáfrica es inaceptable. También la rendición de cuentas se señala como un elemento crucial de esa agenda. El uso de los litigios de interés público de esta naturaleza planteados por el Centro de Recursos Jurídicos es una forma de lograr que el gobierno rinda cuentas de sus obligaciones de provisión de educación básica a todos sus niños.

Una preocupación que subsiste en la era post-2015 es que habrá menos fondos para los países en desarrollo, y que el caso de las escuelas de adobe constituye por lo tanto una experiencia útil para aprender cómo, a nivel del país, los defensores de la educación y los activistas pueden lograr que se asignen más fondos, y se gasten, en los bienes y servicios adecuados. Irónicamente, la asignación de

fondos para educación en Sudáfrica no constituye realmente el problema. El gasto público total de Sudáfrica en instituciones y administración educativa representó el 5,9% del PIB, porcentaje apenas superior al del promedio de los países de la OCDE: 5,4%. Además, el importe original de 8.200 millones obtenido por el caso de las escuelas de adobe ha sido incrementado de hecho por el gobierno y representa un total de 13.000 millones de rands sudafricanos para el marco de gastos promedio de 2012, a gastar en tres años: el Centro sobre los Derechos del Niño encargó un estudio al Cornerstone Economic Research para que se ocupe de hacer el seguimiento del gasto en infraestructura escolar y de las entregas correspondientes (Abdollah y Barberton, 2013). El informe publica el preocupante hallazgo según el cual el Ministerio Nacional de Educación Básica ha gastado una cifra deplorablemente escasa de los fondos reservados para infraestructura durante dos años consecutivos. Para el año 2011/2012 los gastos representaron apenas más del 10% y para el 2012/2013 del 23% únicamente al finalizar el tercer trimestre. El Informe Cornerstone señala que la razón por la cual no se han gastado los fondos del Ministerio Nacional es la baja capacidad que tiene el Ministerio de planificar y administrar un programa de infraestructura de este tamaño.

La agenda post-2015 parte de la premisa según la cual la realidad indica que habrá menos ayuda financiera a los países en desarrollo en el futuro. Si ningún niño ha de caer en el olvido los países en desarrollo deberán encontrar la forma de brindar una igualdad de oportunidades a todos los niños para que aprendan en un entorno decente. Las organizaciones de padres, los defensores de la educación y los activistas deben buscar nuevos socios y aprender nuevas metodologías para que los gobiernos rindan cuentas y garantizar que cumplan con sus obligaciones con respecto al derecho a la educación. Estos nuevos socios pueden comprender abogados y economistas, expertos en compras, planificadores de infraestructura y expertos en construcción. Tal vez haya que explorar la vía de las asociaciones públicas-privadas.

Si vamos a revisar la agenda post-2015, debemos hacerlo de manera a alentar a las organizaciones, a las asociaciones de padres e incluso a los propios alumnos a que exijan la rendición de cuentas a sus gobiernos. Esto significa no solamente exigirle al erario público que garantice que se asignen más fondos a la educación sino cerciorarse que, una vez asignados, se los gaste eficientemente.

Bibliografía

Abdollah, C. y Barberton, C. (2013) School infrastructure spending and delivery Cornerstone Economics.

Skelton, A. (2012) 'How far will the courts go in ensuring the right to a basic education?' (27) Southern African Public Law 392-408

Skelton, A. (2013) 'The role of the courts in ensuring the right to a basic education in a democratic South Africa: A critical evaluation of recent education case law' (1) De Jure 1-23.

Spaull, N. (2013) 'Poverty and privilege: Primary school inequality in South Africa' International Journal for Educational Development 33:436-447

The Globe, World's Children's Prize Magazine (2012) 103 available at www.worldschildrensprize.org.

La dificultad de la calidad post-2015: lección aprendida de la experiencia sudafricana de mejorar la alfabetización y la aritmética en un sistema de mal desempeño

Brahm Fleisch
Universidad de Witwatersrand

Correo electrónico: Brahm.Fleisch@wits.ac.za

Palabras clave: Reforma de gran escala, lengua y matemática, escuela primaria, infraestructura para el aprendizaje.

Resumen: Una de las dificultades clave para después de 2015 en las economías de ingresos medios y emergentes es la mejora de la calidad de la educación primaria para todos. Este trabajo describe cómo la Estrategia de Gauteng en lengua y matemática para la escuela primaria en Sudáfrica combinó los planes de lecciones preceptivas, los materiales de enseñanza de alta calidad y los instructores de docentes para aprovechar la reforma de gran escala de la práctica docente.

Si bien dos o tres por ciento de los niños en edad de escolaridad obligatoria (7-15) no están matriculados en la actualidad y algunas provincias siguen luchando para dar a todos los alumnos un acceso adecuado a una infraestructura escolar, incluidos docentes calificados, hay un acuerdo general en Sudáfrica según el cual la principal dificultad de la educación primaria universal después de 2015 va a ser la de mejorar la calidad de la educación para todos. Los estudios transnacionales de los logros de los alumnos, incluidos los estudios PIRLS, SACMEQ y TIMMS, las pruebas de evaluación del propio gobierno nacional y algunos estudios académicos de pequeña escala demuestran siempre que aproximadamente el 70% de los alumnos de las escuelas primarias sudafricanas no están leyendo, escribiendo, ni haciendo sus matemáticas en los niveles que exige el programa nacional. Las cifras agregadas a nivel nacional ocultan las inequidades masivas. Básicamente Sudáfrica tiene dos sistemas diferentes en uno. Para los alumnos de la clase media, tanto negros como blancos en la actualidad, sus escuelas son eficaces a la hora de enseñar los temas esenciales de un aprendizaje para toda la vida. Sin embargo, para los niños pobres y de clases trabajadoras que viven en los barrios pobres urbanos y en las zonas rurales subdesarrolladas de Sudáfrica, asisten a escuelas que no pueden garantizar que sepan leer y escribir fluidamente en cualquiera de los 11 idiomas oficiales.

Un programa, la Estrategia de Gauteng en lengua y matemática, está empezando a aportar nuevas perspectivas sobre la forma en que los gobiernos pueden resolver el problema de la 'calidad'. En 2010, el Ministerio provincial de Educación de la provincia de Gauteng (en las zonas aledañas a Johannesburgo), a modo de respuesta a los objetivos de alfabetización y aritmética del Presidente, lanzó una estrategia inusual para la lengua primaria y las matemáticas. Aprovechando el 'conocimiento del cambio' internacional, la estrategia se diseñó alrededor de cuatro pilares: (1) uso de los datos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; (2) apoyo a los docentes para mejorar sus propias prácticas docentes; (3) apoyo directo a los alumnos y (4) capacitación de los directivos de las escuelas y del distrito.

En el centro del programa se encontraba la noción de la alineación de la 'infraestructura escolar' que

apuntaba a 1000 escuelas primarias de bajo desempeño. Dicha infraestructura incluía la entrega de 1000 planes de lecciones preceptivas cotidianas, conjuntos de materiales de aprendizaje de alta calidad para toda la clase, tales como lecturas adaptadas en todos los idiomas nacionales, e instructores de docentes.

Los instructores de docentes, empleados por organizaciones no gubernamentales y no por el departamento gubernamental, se ganaron rápidamente la confianza de los docentes a la hora de asistirlos a comprender cómo enseñar los planes de la lección y utilizar los materiales de aprendizaje mejorados.

En el primer año de aplicación, los docentes se quejaron de que el ritmo y la intensidad del trabajo docente habían aumentado drásticamente, aunque igualmente aprobaron los planes de las lecciones como guía clara y sana del trabajo que debían realizar. Los materiales didácticos garantizaban que, por primera vez en muchas de las escuelas, los alumnos tenían acceso a libros de lectura apropiados y pertinentes que les daban mayor confianza y competencia como nuevos lectores. La relación emotiva que se desarrolló entre los docentes y los formadores contribuyó a una cultura emergente de rendición de cuentas profesional. Si bien el sistema de pruebas nacional normalizado había de utilizarse para que las escuelas y los docentes fuesen objetivos, las debilidades del sistema llevaron a que este componente de la estrategia de mejoría nunca realmente despegara.

Después de tres años, existe un *corpus* creciente de investigación que muestra que las prácticas de los docentes en el aula empiezan a cambiar. Los docentes pasan más tiempo enseñando. Están enseñando un contenido académicamente más complejo. Tienen un repertorio pedagógico más extenso. Las primeras pruebas demuestran que hay mejoras en el desempeño, observándose que crece el porcentaje general de alumnos que alcanzan los niveles mínimos de competencia y, sobre todo, que se acorta la brecha entre las escuelas de clase media y las de la clase trabajadora.

Gestión de la calidad de la educación en cifras: El caso de Tanzania

Sonia Languille

Escuela de Estudios Orientales y Africanos, Londres

Correo electrónico: s_languille@soas.ac.uk

Palabras clave: educación de calidad; cuantificación; Tanzania

Resumen: En Tanzania, la ‘crisis del aprendizaje’ llevó a los donantes y a la ONG Twaweza, de África Oriental, a someter la ‘cuestión de calidad’ a una tecnología de cuantificación (indicadores de resultados, puntos de referencia, salario y financiación escolar basados en el desempeño, y pruebas de control aleatorias). Esta gestión de la calidad por cifras bien puede representar una nueva etapa en la difusión de un nuevo orden público de gestión hasta alcanzar el nivel escolar en vez de la promoción de una educación transformadora.

Después de las mejoras en la tasa de matrícula conseguidas en el marco de la EPT-ODM, el debate post-2015 sobre educación ha tenido por elemento rector la preocupación por el aprendizaje. La agenda post-2015 sin lugar a dudas incluirá un objetivo de aprendizaje. La OCDE ya ha lanzado su iniciativa ‘PISA para el desarrollo’ para integrar un número mayor de países en desarrollo a los ejercicios de evaluación normalizados del aprendizaje. La adjudicación de una mayor prioridad a una educación de calidad y el logro de mejores resultados que los convencionales constituyen movimientos estratégicos positivos. Sin embargo, siendo que la agenda post-2015 está firmemente anclada a un marco orientado a los resultados, la inserción de una ‘educación de calidad’ dentro de un régimen de ‘gestión por cifras’ bien podría llevar a efectos no deseados de sistemas de educación pública en países en desarrollo (King y Rose, 2005).

En Tanzania, después de una década de los años 2000 básicamente focalizada hacia el acceso, ‘la calidad’ ha venido a ocupar un lugar clave dentro del panorama de la ayuda para la educación. En efecto, desde el año 2010 el país viene haciendo frente a una ‘crisis de calidad’ proveniente de malos resultados en un examen llamado *formulario cuatro*, un menor índice de aprobados en la escuela primaria y un bajo nivel de alfabetización y aritmética como lo muestran los estudios Uwezo, que son evaluaciones del desempeño de alfabetización y aritmética en los niños de toda África Oriental. La ayuda al desarrollo se ha modificado para tomar en cuenta la mayor ansiedad por los bajos desempeños de los alumnos. Con la crisis de calidad, el instrumento central del apoyo al presupuesto general – el marco de evaluación del desempeño – ha modificado sus indicadores iniciales, que se centraban en el acceso y en aquello que se le daba al alumno, por indicadores de ‘calidad’ (‘tasa de graduación de la primaria’, tasa de graduación de la secundaria’, ‘porcentaje de distritos en los cuales el índice de aprobación es menor al 40%’ y ‘nivel de matriculación en la educación superior’). En el nivel sectorial, el diálogo entre donantes y gobierno se ha basado sobre todo en otra herramienta de cuantificación del desempeño – el ‘marco de clasificación’ – el cual ha asignado una mayor ponderación desde 2011 a los ‘resultados’ que a los ‘procesos’. Aun cuando se los pondera como ejercicios objetivos y basados en la evidencia, los procesos de cuantificación del desempeño siguen siendo ámbitos de negociación e imprecisión, marcados por relaciones de poder asimétricas. Al mismo tiempo, contribuyen desplazar el espacio de política del personal gubernamental: la fijación de objetivos y los interminables debates sobre cifras consumen tanto

tiempo que ya no queda tiempo para deliberar sobre el fondo: la dificultad de lograr una educación de calidad y las políticas para mejorarla.

Los donantes también han apoyado las iniciativas llevadas a cabo por la ONG Twaweza, que apuntan a la mejoría del aprendizaje: la medición del desempeño del aprendizaje (en los estudios Uwezo), el estudio piloto sobre sueldos y financiación escolar basados en el desempeño (pago contra reembolso, COD por sus siglas en inglés) aparejados con evaluaciones de impacto aleatorias (RCT por sus siglas en inglés). Las tres iniciativas de Twaweza están en línea directa con la tecnología de la cuantificación de los donantes aunque con un cambio de escala. Con Twaweza, la nueva tecnología de gestión del público se ‘localiza’, siendo que los principales puntos de aplicación son las escuelas, los docentes y los padres. El compacto Uwezo/COD/RCT inserta a las escuelas públicas en la lógica de mercado, transmitiendo la idea que su sometimiento a la competencia a través de una comparación continua y a otras reglas de gestión empresarial constituye el camino racional hacia una educación de calidad. Por otra parte, su base en la evidencia sigue siendo muy somera. El enfoque no se basa en un cuestionamiento analítico del proceso educativo sino que trabaja dentro de la ‘ignorancia fundamental’ de lo que es una educación de calidad (Hanushek, 1995). Además, aún las evaluaciones de impacto aleatorias válidas internamente tampoco brindan evidencia alguna que indique que una intervención que funcionó en algún lado, en un marco específico, ‘habrá de funcionar en otro lado’ (Cartwright y Hardie, 2012). En última instancia, el compacto Uwezo/COD/RCT constituye una ‘maquinaria antipolítica’ (Ferguson, 1994). Su rechazo radical subyacente de la lógica de los insumos reconoce la idea de disponer de escuelas públicas bien dotadas, con docentes bien remunerados, le quita legitimidad a las pretensiones de necesidad de recursos adicionales para las escuelas públicas y pone un coto a las luchas de poder relativas a la asignación de recursos nacionales. La idea es darle a los políticos (tanto a los de los gobiernos como a los donantes) una solución preestablecida, no cuestionable aunque ideológicamente orientada (pago y financiación basado en el desempeño) para ‘resolver’ la crisis de calidad. Aún cuando el compacto de Twaweza ha sido apuntalado por un modelo de democratización a su vez alentado por las virtudes de las cifras y la transparencia, lo cual queda por demostrar, casi seguramente elimina la deliberación democrática.

Si reconocemos, junto a Samoff, que las características de una educación de calidad son el resultado de una negociación local e históricamente específica ‘que es más política (en el sentido de que la fijación de objetivos de la sociedad y de políticas públicas constituye un proceso que busca encarar y reconciliar intereses y demandas en conflicto) que técnica’ (Samoff, 2007), esta ‘gestión por cifras’ sin lugar a dudas será de poca utilidad a la hora de respaldar la transformación y la innovación requeridas para mejorar la calidad del sistema educativo público de Tanzania.

Lecturas complementarias

S.Languille (2013) The expansion of secondary education in Tanzania 2004-2012: the traditional nexus access-equity-quality revisited through an exploration of elite’s narratives, Paper presented at the European Conference of African Studies, Lisboa 27-29 de junio de 2013

S.Languille (2010) Mali: la politique de décentralisation à l’heure de l’« Agenda de Paris » pour l’efficacité de l’aide, Politique Africaine, N°120, Décembre: 129 – 151

Bibliografía

Cartwright N. y Hardie, J. (2012), *Evidence-Based Policy – A Practical Guide to Doing it Better*, Oxford University Press.

Ferguson J. (1994) *The Anti-Politics Machine: 'Development', Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Hanushek, E. A. (1995) Interpreting Recent Research on Schooling in Developing-Countries. *World Bank Research Observer* 10(2): 227-46.

King K. y Rose, P. (2005) Transparency or tyranny? Achieving international development targets in education and training. *International Journal of Educational Development* 25: 362-367).

Samoff J. (2007) Education Quality: The Disabilities of Aid, *International Review of Education*, Vol.53, No 5/6: 485-507.

UNA MIRADA DETALLADA SOBRE LA EDUCACIÓN Y LAS HABILIDADES EN LAS PROPUESTAS ACTUALES PARA DESPUÉS DE 2015

Lectura de Polanyi en Hong Kong: por qué el Grupo de Alto Nivel post-2015 se saltea a los pobres de nuestra región

Trey Menefee
Universidad de Hong Kong

Correo electrónico: trey333@gmail.com

Palabras clave: Agenda post-2015; historia económica; pobreza; inequidad

Resumen: Este artículo se pregunta por qué la región alrededor de Hong Kong ha sido ampliamente desatendida por el Grupo de Alto Nivel post-2015 a pesar de la pobreza generalizada. Una explicación radica en el hecho de que el modelo de desarrollo que figura en esos objetivos está más orientado hacia la búsqueda de la construcción de naciones-estado burocráticas que en la reducción de la pobreza y la desigualdad.

Según las últimas estadísticas, más de 350 millones de chinos viven con menos de USD 2 por día, de los cuales más de 150 millones viven con menos de USD 1,25 por día. Casi el 20% de los filipinos, indonesios y vietnamitas viven por debajo de este último umbral. El índice de pobreza multidimensional de Oxford también muestra que la pobreza de la región a veces es igualmente grave, aunque proporcionalmente no tan difundida, como la que se encuentra en el África Subsahariana. Más generalmente, cuatro quintas partes de los pobres del mundo viven en países de ingresos medios similares a los de la región que rodea a Hong Kong.

Sin embargo hay una palpable falta de interés y de participación en la agenda post-2015 en la región de Asia del Este y del Sudeste, especialmente en lo que tiene que ver con los pobres que allí viven. Se nos asignaron únicamente cuatro de los veintisiete escaños en el Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de desarrollo post-2015 (HLP). El papel de China en el Grupo de Alto Nivel era similar al de un donante emergente, como Japón y Corea. El gobierno indonesio parece haber sido el único invitado a representar las cuestiones de pobreza de nuestra región.

¿Qué se puede concluir de esta falta de participación? Tal vez que el proceso de desarrollo es tan responsable de la creación de pobreza como de su reducción y que la pobreza de nuestra región tiene más que ver con el proceso de desarrollo que con la falta de éste. Si utilizamos al Reino Unido como ejemplo, Polanyi (1944) propuso un modelo básico de desarrollo en el cual las sociedades se transformaban desde las economías “humanas” de subsistencia (Graeber, 2012) a “sociedades de mercado”, a menudo en contra de la voluntad de los que eran transformados. Un elemento clave de este proceso eran los estados-nación burocráticos que co-evolucionaban para manejar los aspectos socialmente más destructivos de una “gran transformación”, lo cual a su vez permitía una nueva transformación de mercado. Lo esencial de esta interpretación es que señala que la pobreza se genera y se alivia según los grados de éxito de esa transformación y que los estados-nación burocráticos y las economías de mercado son inventos de la era moderna.

Más recientemente, Ferguson (1990) sostenía que el proyecto de desarrollo global “no es una máquina para eliminar la pobreza que se inserta por casualidad en la burocracia estatal”. Por el

contrario, se trata de una “máquina para reforzar y ampliar el ejercicio del poder burocrático estatal, que casualmente toma a la ‘pobreza’ como su punto de ingreso y su justificación.” La Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) puede verse por lo tanto como un elemento que favorece o reemplaza el poder burocrático estatal, al igual que la capacidad estadística de desarrollo que la acompaña y los objetivos internacionales acordados como los ODM. Estas estadísticas hacen que los procesos sociales complejos, y los ciudadanos concernidos por ellos, sean “legibles” y manejables tanto para el liderazgo estatal como el internacional (véase Scott, 1998).

En general los gobiernos de nuestra región disponen de las capacidades, estadísticas y otras, que permiten que las burocracias estatales manejen las cuestiones más candentes de aquellas personas que ya han sido “capturadas” por el mercado. En cuanto a las demás regiones, he visto a través de mis propias investigaciones que la distinción crítica en la extensión agrícola que se hace en Kenia y en las Filipinas es que el gobierno keniano sigue tratando de convencer a los agricultores que produzcan para el mercado mientras que el de Filipinas se centra en cuestiones de eficiencia y gestión. Un estado-nación se ha transformado significativamente más en “sociedad de mercado” que el otro. A su vez, las Filipinas y China tienen cifras negativas de AOD *per cápita* mientras que Kenia y Tanzania tienen más de 55 dólares americanos.

Los objetivos de desarrollo globales importantes para esta región llevarían a abocarse a los temas no resueltos posteriores a la transformación que han sido colectivamente agrupados bajo el rubro “inequidad.” Para alcanzar este tipo de objetivos habría hecho falta que la agenda post-2015 se concentrara en los temas de política económica tenaces y contenciosos que vienen de la mano del desarrollo del estado-mercado, en vez de hacerlo en los temas de política menos controvertidos tales como las prioridades en ayuda oficial al desarrollo y la formación de capacidades del estado. Considero que deberíamos haber reservado más escaños para representantes políticos explícitos que se encuentran fuera del gobierno y a sus organizaciones de desarrollo asociadas – tal vez de los grupos de campesinos internacionales como La Vía Campesina – a la hora de haber diseñado la agenda post-2015 en lo que se refiere a los pobres y a los temas que identifican y fijan como prioritarios.

Bibliografía

- Ferguson, J. (1990). *The Anti-Politics Machine: Development, Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho*. CUP Archive.
- Graeber, D. (2012). *Debt: The First 5000 Years*. Penguin UK.
- Polyani, K. (1944). *The Great Transformation*. New York: Rinehart.
- Scott, J. C. (1998). *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. Yale University Press.

Desarrollo de la primera infancia en la agenda de desarrollo post-2015

Sheldon Shaeffer

Para el Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia (CGECCD por sus siglas en inglés) anteriormente de la UNESCO, Bangkok

Correo electrónico: s_shaeffer@hotmail.com

Palabras clave: Desarrollo de la primera infancia, educación preprimaria, agenda de desarrollo post-2015

Resumen: Cualquiera de los objetivos de desarrollo globales post-2015 podrá ser cumplido únicamente prestando una atención mayor y urgente al desarrollo general de los niños pequeños, especialmente aquellos de los grupos poblacionales más desaventajados. Por lo cual es esencial que estos objetivos incluyan metas más robustas que apunten a diversos aspectos del desarrollo de la primera infancia o que haya un objetivo independiente para reducir a la mitad la cantidad de niños menores de cinco años que no logran alcanzar su potencial de desarrollo.

Durante más de un año se ha realizado un esfuerzo activo y coordinado entre los que proponen el desarrollo de la primera infancia (ECD por sus siglas en inglés) para garantizar que reciba la debida atención en una o más vertientes de los objetivos y metas que pueden ser el centro de la agenda de desarrollo post-2015 (por ejemplo, ODM, ODS y/o EPT). Ello ha significado una permanente participación en toda una serie de conferencias, trabajos y debates sobre esa agenda y, más recientemente, la publicación de dos documentos de sensibilización que marcan la importancia del ECD – expresada generalmente en términos de reducción de la pobreza y la inequidad; y una perspectiva más estrecha en términos de educación. Se trata de: *A Transformative Solution: Reducing Poverty and Inequality through a Post-2015 Early Childhood Development Goal* (http://www.ecdgroup1.com/pdfs/briefing-TransformativeSolution_Web.pdf) y de *The Importance of Early Childhood to Development to Education* (http://www.ecdgroup1.com/pdfs/briefing-GlobalMeeting_Web.pdf).

Además, también se ha redactado una respuesta formal al informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015, *A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies through Sustainable Development*. Si bien el informe contiene numerosas referencias a temas relacionados con el ECD (por ejemplo, “aumentar en un x% la proporción de niños que pueden acceder y completar la educación preprimaria”), no hace referencia directa a la importancia del desarrollo de la primera infancia y a la necesidad de brindar un apoyo continuo y un cuidado familiar receptivo. Así, la respuesta al informe de la comunidad del ECD empieza con la siguiente declaración:

La comunidad global sobre la primera infancia propone un objetivo global y un llamado a actuar en aras de reducir a la mitad la cantidad de niños menores de cinco años que no logran su potencial de desarrollo.

Y luego continua defendiendo la idea según la cual los objetivos de desarrollo globales solamente se cumplirán si se presta una atención mayor y urgente al desarrollo general de los niños. Y hace

referencia al cuerpo creciente de investigación científica que indica que es extenso el abanico de factores de riesgo que tienen un impacto negativo profundo en el bienestar futuro del niño, especialmente con respecto a la salud, la educación, los resultados académicos y el potencial de generar ingresos. Ellos son: principalmente la pobreza, la degradación de la salud, incluidos el VIH/Sida y la malnutrición, altos niveles de estrés familiar y ambiental, exposición a la violencia, al abuso, a la desatención y la explotación e inadecuados niveles de cuidado y de oportunidades de aprendizaje, particularmente en los cinco primeros años de vida. Estos riesgos se exacerban con las emergencias relacionadas con los conflictos, los cambios climáticos y los intensos cambios demográficos mundiales a través de la migración y la urbanización.

La respuesta señala asimismo que la investigación ha demostrado claramente que el impacto de estos factores de riesgo y las experiencias adversas pueden ser mitigadas si se refuerzan los entornos en el que crecen y se desarrollan los niños pequeños. Esto se puede lograr, parcialmente, a través de estrategias basadas en la evidencia tales como las intervenciones de los padres, la detección y la intervención precoces en caso de atrasos de desarrollo y discapacidad, programas de cuidado, apoyo y aprendizaje para la primera infancia, servicios de salud, nutrición, sanidad y protección social e instituciones preescolares de buena calidad. Pero a pesar de esas evidencias, **son muchos los gobiernos que aún no otorgan prioridad a la primera infancia en sus planes nacionales de salud, educación, reducción de la pobreza u otros; y muchos países aún carecen de políticas, planes estratégicos y leyes que favorezcan el desarrollo de la primera infancia.**

Dentro de la comunidad del ECD ha habido un debate intenso para decidir si convenía trabajar buscando un objetivo independiente como el que se menciona anteriormente. Aquellos a favor de dicho objetivo señalan que un objetivo medible y activo para el ECD no solamente va a fortalecer los esfuerzos tendientes a apuntalar la supervivencia, la salud, el desarrollo y el bienestar de los pequeños sino que también reducirá la transmisión intergeneracional de la pobreza y la inequidad. Se agrega que este objetivo particular cumple con los ocho criterios fijados en el Informe del Grupo de Alto Nivel: fuerte impacto, basado en el consenso, ampliamente aplicable, fundamentado en la voz de las personas, un mensaje convincente, fácil de entender y medible.

Hay otros estudiosos sin embargo que anticipan dificultades en lograr un acuerdo acerca de un objetivo ECD independiente dadas las numerosas prioridades que compiten entre sí y por lo tanto aducen que el esfuerzo se debería centrar más bien en proponer y fortalecer los objetivos relativos al ECD en todos aquellos objetivos globales post-2015 que se pongan en marcha. Entre ellos podríamos citar, por ejemplo, los siguientes basados en los objetivos propuestos en el informe del Grupo de Alto Nivel:

| Objetivos y metas del ECD adicionales/propuestas | |
|--|---|
| Objetivo | Metas |
| 1. Erradicar la pobreza Reducir de mitad la cantidad de niños menores de 5 años que viven en la pobreza | 1d. Fomentar la capacidad de resistencia de las familias para un mejor cuidado de la infancia y reducir las muertes por desastres naturales en x% |
| 2. Empoderar a niñas y mujeres Lograr la igualdad de género | Agregar: aumentar el acceso a un cuidado de los niños de calidad y asequible, especialmente para las familias de trabajadores pobres |
| 3. Proporcionar educación de calidad y aprendizaje permanente | 3a. Aumentar en x% la proporción de niños capaces de acceder y terminar una educación preprimaria de calidad y programas de primera infancia de calidad |

| | |
|--|--|
| 4. Garantizar vidas saludables | Aumentar en x% la cantidad de niños que llegan a un crecimiento apropiado para su edad y a un desarrollo adecuado Aumentar en x% el número de niños que vive en un entorno de cuidado familiar protector y sensible |
| 11. Garantizar sociedades estables y pacíficas | 11a. Reducir en x las muertes violentas por cada 100.000 habitantes y eliminar todas las formas de violencia y explotación infantil |

Sin lugar a dudas el debate sobre el mejor rumbo a seguir a la hora de promover el ECD en la agenda post-2015 habrá de continuar. Pero cualesquiera sean los textos finales, el resultado esencial debe apuntar a una mayor atención prestada al cuidado, al desarrollo y la educación de los niños pequeños.

Los docentes y la educación de calidad en el entorno post-2015: un enfoque basado en los derechos es la única salida

Antonia Wulff
Education International, Bruselas

Correo electrónico: Antonia.Wulff@ei-ie.org

Palabras clave: Enfoque basado en los derechos; educación de calidad; docentes

Resumen: En el medio de las divergencias de postura relativas a la agenda educativa post-2015, la profesión docente está pidiendo que se tenga un enfoque basado en los derechos para una educación de calidad. Education International (EI) nos pone en guardia contra un enfoque estrecho e instrumentalista de la educación, ya que pasaría por alto la finalidad más amplia y el papel de la educación y que reforzaría las disparidades entre países y dentro de un mismo país.

Si lo miramos desde afuera, podría parecer que la comunidad internacional está unificada detrás de un objetivo común, que ha redundado en la cuasi certidumbre de la inclusión de un objetivo de educación en el marco de desarrollo post-2015. Sin embargo, el sector educativo no está exento de debates internos. Es relativamente fácil que todas las partes interesadas se pongan de acuerdo sobre la importancia de la educación en términos generales, como lo demuestra el texto del Informe del Grupo de Alto Nivel, por ejemplo, pero el proceso de toma de decisiones sobre el contenido del objetivo de educación, sobre la identificación de sus metas e indicadores, ha puesto de manifiesto los desacuerdos entre varios enfoques distintos dentro del mismo sector.

A grandes rasgos existen tres grupos distintos, o tres discursos, que apuntan a influenciar y configurar el programa educativo: el discurso del “aprendizaje”, que centra su atención en las

pruebas y en los resultados medibles del aprendizaje, el discurso de las “habilidades para la empleabilidad”, que apunta a las habilidades, a la empleabilidad y al retorno económico, y el discurso sobre el “derecho a la educación”. Si bien es cierto que los partidarios de cada una de estas visiones pueden adoptar “la calidad de la educación y un aprendizaje para toda la vida para todos” como objetivo global, los distintos enfoques para lograrlo se reflejan en las metas y en los indicadores propuestos. En el caso de los dos primeros discursos, las metas y los indicadores propuestos reflejan una comprensión instrumental de la educación en donde la calidad se traduce en resultados de aprendizaje medibles (en términos de lectura, escritura y aritmética) y/o la empleabilidad.

En su campaña de sensibilización post-2015, Education International (EI), ha realizado un llamado a la terminación universal de un ciclo completo de educación continua y gratuita desde la primera infancia hasta secundaria, así como un acceso equitativo a una educación post-secundaria y a un aprendizaje para toda la vida. Nuestras exigencias se basan en el derecho inalienable a la educación así como en una noción amplia de calidad de la educación, como aquella que genera confianza intelectual y autoestima, que permite a los alumnos utilizar información creativamente para resolver problemas, que reduce los prejuicios y promueve la inclusión social.

En última instancia son los indicadores y las metas claras lo que fijará las pautas de la implementación de los nuevos objetivos de la educación. Si bien la alfabetización y la aritmética son necesarias y forman parte de un conjunto más amplio de competencias que ofrece una educación de calidad, distan mucho de ser suficientes. Un objetivo estrecho permite que los sistemas educativos consoliden las inequidades al fijar normas bajas al mismo tiempo que se le ofrece a la elite la oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico y otras habilidades de más alto grado. En última instancia, un objetivo estrecho también resta autonomía a los docentes ya que no les deja espacio para enseñar y generar procesos de aprendizaje más allá de lo básico y por lo tanto acota las oportunidades para una educación de calidad.

El promueve una serie de indicadores basados en el derecho que desplazan el foco hacia un sistema educativo como unidad de análisis, hacia las inequidades dentro del sistema (en términos de insumos, procesos y resultados), y hacia una noción multidimensional de la calidad, con docentes que transmiten la imagen de expertos en calidad educativa basados en la práctica. Un ejemplo de un indicador de esta naturaleza sería el siguiente: el porcentaje de docentes que señala que recibe recursos adecuados (por ejemplo materiales, instalaciones) y el apoyo necesario para poder entregar una educación de calidad”.

Por debajo de estas diferencias de enfoque se encuentran cuestiones más fundamentales acerca del papel del estado por oposición al del sector privado y los donantes. Los desacuerdos dentro del sector de la educación no versan únicamente sobre la prestación de un servicio educativo y su financiación sino también sobre quién fija las prioridades y las políticas. Se trata esencialmente de la pregunta de saber si los derechos humanos deberían formar parte sistemáticamente de estos objetivos, metas e indicadores. La perspectiva de EI es que la educación, al ser un bien público y un derecho básico, es responsabilidad de los gobiernos y debe ser financiada con fondos públicos. Los aranceles de educación y los costos indirectos vinculados a la educación constituyen la barrera más grande a un acceso equitativo a la educación. Sin embargo sigue habiendo un movimiento hacia políticas que promuevan “una educación asequible”, apartándose así de las políticas que garantizan una “educación gratuita para todos”.

Al representar la opinión de la profesión docente en materia de educación, EI sigue un enfoque basado en el derecho consagrado en los tratados internacionales de derechos humanos y defiende

los derechos laborales de los docentes y de los trabajadores de la educación así como su derecho a dar su opinión en la formulación de una nueva agenda de educación y desarrollo. Puede suceder que los objetivos fáciles de medir, tales como la alfabetización y la aritmética, resulten atractivos por su simplicidad y claridad. Sin embargo, aparte de saltarse el objetivo más amplio y el papel de la educación tal como consta en los marcos de derechos humanos, así como en partes importantes del programa académico, a esos enfoques les falta ambición y refuerzan las disparidades catastróficas que existen entre países y dentro de éstos.

KK.Nota: Education International es una federación que representa a 30 millones de docentes y otros empleados del sector educativo, desde la educación de la primera infancia hasta la educación superior.

La UNESCO y la agenda educativa post-2015: ¿Qué hicimos hasta ahora?

Por Qian Tang
Subdirector General de Educación, UNESCO

Correo electrónico: q.tang@unesco.org

Palabras clave: Agenda educativa post-2015, equidad y calidad, aprendizaje para toda la vida para todos

Resumen: Un ejercicio de consulta mundial codirigido por la UNESCO y UNICEF proponía una ‘educación equitativa y de calidad y el aprendizaje para toda la vida para todos’ como objetivo dominante en materia de educación en la agenda de desarrollo post-2015, bastante alineado con el objetivo universal propuesto de educación en el Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la agenda para el desarrollo después de 2015 que se publicara después. A través de este proceso extenso de consultas en el plano de los países, regional y mundial, la UNESCO trata de ayudar a los estados miembros a desarrollar un objetivo de educación universal general y los ámbitos y objetivos prioritarios globales (tales como los que propone el HLP y proponen la UNESCO-UNICEF) junto con el marco de implementación que ayudará a los países a fijar sus metas y a desarrollar sus indicadores en el plano nacional.

La agenda educativa post-2015 debería contemplar cómo responden los sistemas educativos a los problemas contemporáneos, qué tipo de habilidades y competencias así como los valores y actitudes son necesarios para el futuro, de qué manera los procesos educativos y de aprendizaje pueden facilitar la adquisición de tales competencias y habilidades y cuáles son las políticas educativas necesarias para lograr ese cambio. Para un desarrollo futuro de la educación en línea con el objetivo propuesto por UNESCO-UNICEF hace falta un enfoque de aprendizaje para todos para toda la vida.

Antes del año meta de 2015 según el marco de acción de Dakar y los ODM, la UNESCO, en su calidad de órgano coordinador mundial del movimiento de la EPT, ha codirigido el proceso de consultas temáticas en educación de la agenda post-2015 junto con el UNICEF, tanto en el plano regional como mundial, como parte de la “conversación global”. Además, entre los esfuerzos actuales para

definir lo que vendrá después de 2015 está una dinámica complementaria sobre los potenciales Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este sentido, la UNESCO ha desarrollado una propuesta para un programa mundial de acción en materia de educación para el desarrollo sostenible.

La Consulta temática mundial de educación dentro de la agenda de desarrollo post-2015, codirigida por la UNESCO y UNICEF y celebrada en Dakar en marzo de 2013 proponía una ‘educación equitativa y de calidad y el aprendizaje para toda la vida para todos’ como objetivo general de educación, sobre cuya base se recomendaba desarrollar objetivos, indicadores y metas específicos alrededor de los cuatro ámbitos prioritarios: acceso y terminación equitativos de la preprimaria, la primaria y la secundaria con resultados de aprendizaje reconocidos y un acceso equitativo para los jóvenes y adultos a un aprendizaje post-secundario que incluya una educación técnica y profesional.

Se recomendaba que la futura agenda de educación se concentrara en lo siguiente: a) un acceso más generalizado al aprendizaje de calidad para todos en todos los niveles educativos y el ofrecimiento de oportunidades para el aprendizaje y la alfabetización de los adultos, particularmente de las mujeres; b) una atención muy particular a la calidad de la educación, incluidos el contenido y la pertinencia, así como los resultados del aprendizaje; c) un mayor énfasis en la equidad, en particular para los grupos desfavorecidos; y d) un cuidado continuo de la igualdad de géneros.

Hitos de las consultas por los ODM post-2015

Un primer hito de las consultas de los post-ODM es el Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la agenda para el desarrollo para después de 2015 que proponía ‘una educación de calidad y un aprendizaje para toda la vida’ como objetivo de educación y pilar central para la construcción de sociedades más inclusivas, sostenibles y prósperas. Los objetivos educativos prioritarios aparecen en el informe del HLP como ejemplos meramente ilustrativos, que reflejan el resultado de las consultas globales sobre la agenda post-2015.

Nos complace señalar que el objetivo propuesto está en línea con los principios de la UNESCO, subrayando así una perspectiva holística de aprendizaje para toda la vida en materia educativa. Al mismo tiempo, si bien dicho informe es la manifestación del reconocimiento de una educación de calidad y de un aprendizaje para toda la vida como una de las prioridades absolutas de la agenda de desarrollo post-2015, en cierto modo debilitó lo que proponía la nueva agenda educativa al dejar de incluir algunas áreas clave tales como el aprendizaje y la alfabetización de los adultos, en particular de las mujeres. También se centra en la educación básica (desde la ECCE hasta la educación secundaria inferior) y el desarrollo de habilidades, salteándose así la recomendación de una agenda universal de educación en todos los niveles. Sin embargo este concepto es fácil de entender ya que el informe constituye solamente el primer paso con miras a provocar un debate ulterior sobre los objetivos de desarrollo post-2015.

¿Qué es lo que la UNESCO considera importante de cara al futuro?

La UNESCO considera que, independientemente de la estructura final de la agenda de desarrollo post-2015, la educación debería constituir un objetivo independiente y explícito así como un tema transversal de la agenda de desarrollo en su sentido más amplio, dado el papel fundamental que desempeña la educación para lograr los objetivos de desarrollo más amplios y como un motor de la realización humana, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible, la paz y la democracia como vehículos para una ciudadanía global.

Existen actualmente dos opciones de cara al futuro:

1. El establecimiento de un conjunto de objetivos de la EPT aceptados internacionalmente, alineados con un objetivo de educación universal, o
2. El desarrollo de un objetivo de educación universal general y ámbitos/objetivos prioritarios globales (tales como los que propone el HLP y la UNESCO-UNICEF) combinado con un 'marco de implementación' para ayudar a los países a fijar sus metas y desarrollar sus indicadores en el plano nacional.

La UNESCO tiende a adoptar esta segunda solución para la agenda de educación post-2015. Esta agenda debería estar apuntalada por el principio clave de una educación como derecho humano fundamental y un bien público que debería estar a disposición de todos. La dificultad va a estribar en que esta agenda logre el equilibrio correcto entre la aceptación de un objetivo internacionalmente comparable y medible sin dejar de poner en manos nacionales los programas propiamente dichos y la adaptabilidad de ciertas metas puntuales.

La agenda futura de desarrollo de la educación (objetivo, metas y 'marco de implementación') debe aprovechar lo que ya se ha logrado y lo que falta lograr e informar a la hora de revisar críticamente las experiencias pasadas con la EPT y los ODM. Deberá tomar en consideración las tendencias emergentes y el desarrollo y las dificultades socioeconómicas más altas que afectan a los países desarrollados y en desarrollo por igual en un mundo globalizado e interconectado con graves consecuencias para la educación. La agenda educativa post-2015 debería contemplar cómo los sistemas educativos responden a las dificultades contemporáneas, qué tipo de habilidades y competencias, sin olvidarse de los valores y las actitudes, se necesitan para el futuro, de qué manera los procesos educativos y de aprendizaje pueden facilitar la adquisición de tales habilidades y competencias y cuáles son las políticas educativas necesarias para que ese cambio se pueda realizar. Para un desarrollo futuro de la educación que se condiga con el objetivo propuesto por UNESCO-UNICEF hace falta un enfoque de aprendizaje para todos para toda la vida.

De cara al futuro, la UNESCO va a apoyar el aprovechamiento de la experiencia de la EPT y seguirá facilitando el debate sobre la agenda educativa post-2015 en estrecha colaboración con otros órganos asociados, en particular el UNICEF, el Banco Mundial, la OCDE, Education International, la sociedad civil y sus estados miembros. Es esencial cerciorarse que este proceso se realice de abajo hacia arriba, que sea consultivo, inclusivo y que reflexione sobre los requisitos de desarrollo educativo de los países. Para lograrlo, las consultas nacionales, regionales e intergubernamentales se realizarán en los próximos dieciocho meses. Este ejercicio se alinearán con el proceso en curso de un debate global y del desarrollo de la agenda del desarrollo post-2015 dirigido por las Naciones Unidas. La UNESCO seguirá utilizando su mecanismo de coordinación de la EPT existente para realizar consultas ante los gobiernos y otras partes interesadas en materia de educación en el marco del presente debate. La agenda final se preparará sobre la base de los resultados de estos debates y consultas que habrán de culminar con la Conferencia Mundial de Educación auspiciada por la República de Corea en la primavera de 2015.

Habilidades, trabajo y desarrollo según la visión del Grupo de Alto Nivel para después de 2015

Simon McGrath
Universidad de Nottingham

Correo electrónico: Simon.Mcgrath@nottingham.ac.uk

Palabras clave: FTP; post-2015; desarrollo; trabajo; habilidades

Resumen: El proyecto de informe del HLP habla de una visión transformadora pero su versión de la educación, las habilidades y el trabajo parece estar profundamente enfrascado en viejos paradigmas de desarrollo.

Envié un blog con mi respuesta inicial al Informe del HLP al sitio de NORRAG muy poco después de que se publicara dicho Informe. En esta breve reflexión ulterior quiero recapacitar sobre mis pensamientos iniciales sobre las fortalezas y debilidades emanadas en la forma en que el Informe del HLP se ocupa de la educación y el trabajo al examinar los Objetivos 3 y 8. Voy a volver a focalizar mis pensamientos al plantear un cuestionamiento de la versión del Informe acerca de lo que quieren y necesitan los jóvenes desde el punto de vista de las habilidades y el trabajo, tal como se indica tanto en los objetivos como en el capítulo uno “una visión y un marco”. Mi argumento central es más claramente crítico que mi respuesta inicial: y es que la visión del HLP es estrecha y está desprovista de ambición cuando se trata de pensar acerca de las habilidades y el trabajo, y que la retórica general sobre la transformación que contiene el Informe no ha sido convincentemente desarrollado en estos ámbitos.

Se ve con beneplácito que el Informe contenga objetivos que apuntan a “brindar una educación de calidad y un aprendizaje para toda la vida” (Objetivo 3) y “crear empleos, medios de subsistencia sostenible y crecimiento equitativo” (Objetivo 8). Sin embargo, quiero señalar que los sub-objetivos, los textos de apoyo contenidos en el Anexo II y la forma en que se posicionan las habilidades y el trabajo dentro de la “visión y el marco” generales de manera conjunta son sumamente problemáticos.

Empezaré por los sub-objetivos específicos. Primero, el 3d: “Aumentar en x% el número de mujeres y hombres jóvenes y adultos con las habilidades, incluyendo técnicas y vocacionales, necesarias para trabajar”. Si bien se podrían ver con buenos ojos todos los (sub)objetivos que mencionasen las habilidades, y no solamente las habilidades para la vida, subsiste una verdadera falta de precisión en este contexto acerca de lo que habrá de ser pertinente. Es más, sabemos que no existen mecanismos para llevar una contabilidad adecuada: las estadísticas sobre habilidades no son pertinentes en la inmensa mayoría de los países. Además sabemos que existen verdaderos peligros cuando se toma el punto de vista de la prestación de servicios y pensar únicamente en aumentar la cantidad de habilidades disponibles. Se puede vislumbrar en el documento algunas pinceladas de la importancia de aumentar la demanda de habilidades y de promover el sentido empresario, pero es poco lo que nos indique que esto vaya más allá de los lugares comunes neoliberales de larga data y largos fracasos.

Los problemas con los objetivos de la educación también surgen del texto que lo acompaña en el

Anexo II. Todo el texto pone de manifiesto una visión altamente instrumental de la relación entre educación y desarrollo. No ha de sorprendernos dado el foco instrumental de todo el enfoque. Sin embargo, la justificación planteada para la educación y la visión para esta finalidad se empobrecen por este concepto instrumental. Después de introducir leves matices sobre la relación entre educación y desarrollo, el debate instaurado en el Anexo II sobre el Objetivo 3 rápidamente pasa a centrarse en afirmaciones cuestionables sobre la educación como capital humano, respaldadas por el argumento de la educación-como-contracepción.

Estas preocupaciones por el aspecto instrumental se ven simplemente realizadas por el 8b: “Disminuir en x% el número de jóvenes sin educación, empleo o capacitación”. No tiene sentido alguno esta exportación del concepto británico del NEET³ según el cual existe un problema con las soluciones propuestas por el lado de la oferta. Ya en el caso de Sudáfrica ha sido adoptada esta noción para justificar la masiva expansión de la educación y la capacitación post-escolar a falta de reformas estructurales de la economía que podrían ocuparse de un trabajo decente para todos.

8a: “Aumentar en x el número de empleos y medios de subsistencia buenos y decentes”. Esta meta podría apuntar a las posibilidades de lectura influenciadas ya sea por la bibliografía de los estados en desarrollo o por argumentos acerca de la economía política de las habilidades y el desarrollo. Sin embargo, el texto de apoyo es también en este caso ampliamente neoliberal. En efecto, subsiste poco de lo remanente en debates recientes acerca de la necesidad de observar los empleos y el trabajo de una manera más matizada. Por el contrario, el Informe trata ambos términos como si fueran idénticos. Es más, surge una movida potencialmente problemática en la página 46, donde se observa que el HLP está promoviendo una noción de “buenos empleos” que diluye la noción bien establecida de la OIT de “trabajo decente.”

La visión adoptada en todo el Informe sigue siendo de naturaleza estrechamente productiva (cf. McGrath 2012). La frase “consumo y producción sostenibles”, si bien va más allá de los ODM en materia de sostenibilidad, está subdesarrollada. No se siente demasiado el compromiso genuino de hablar de consumo no sostenible, lo cual constituiría una movida política altamente riesgosa. ¿Acaso se puede realmente lograr un “crecimiento rápido, inclusivo y sostenible”? ¿Acaso no se trata más bien de una pregunta retórica y peligrosa?

El capítulo “visión” brinda la siguiente versión de lo que la HLP oyó decir a los jóvenes: los jóvenes pidieron educación más allá de la escuela primaria, no simplemente un aprendizaje formal sino habilidades para la vida y una formación profesional que los preparase para encontrar empleo. En aquellos países donde han adquirido una buena educación y habilidades adecuadas quieren acceso a empleos decentes.

Esto en sí mismo está bien, y tal vez deberíamos felicitar al equipo de investigación del Informe por haberse tomado el tiempo para escuchar las voces de los jóvenes. Sin embargo, subsiste un peligro al quedarse con la retórica de la escucha que condimenta el Informe como apenas algo más que un intento por legitimar las voces de los poderosos. Lo que el Informe y la postura sobre las habilidades y el trabajo que las refleja no hace de manera significativa es precisamente escuchar a los jóvenes. En vez de repetir como loros los mensajes sencillos del productivismo, tienen razones numerosas y complejas para emprender el camino del desarrollo de la educación y las habilidades y una serie de aspiraciones para sus vidas.

Sin embargo, el Informe no ve nada de todo esto. No se compromete significativamente con

3 Nota del traductor: “Not in education, employment or training” - que no está siendo educado, empleado ni capacitado.

versiones recientes de desarrollo humano que buscan generar acción y construir objetivos a partir de las deliberaciones públicas de los individuos, las comunidades y las naciones acerca de objetivos cuestionados y a menudo conflictivos. Por el contrario, el Informe del HLP es una revisión del compromiso de los ODM entre el neoliberalismo y los derechos humanos, aunque con una mayor inclinación hacia el desarrollo sostenible. No puede generar una transformación de habilidades, trabajo o desarrollo.

Bibliografía

McGrath, S. (2012) Vocational Education and Training for Development: a Policy in Need of a Theory? *International Journal of Educational Development* 32, 5, 623-631.

La educación llegó a la línea de llegada del HLP en los Juegos Olímpicos del post-2015, aunque con unos cuantos lesionados en camino

Kenneth King
NORRAG, Edimburgo

Correo electrónico: Kenneth.King@ed.ac.uk

Palabras clave: metas; alfabetización de adultos; Jomtien; Dakar; EPT; habilidades

Resumen: Hay una serie de anomalías y controversias en el corazón de las noticias muy positivas según las cuales el Grupo de Alto Nivel (HLP) de educación propone un objetivo ilustrativo. La omisión más flagrante es la del tratamiento de la alfabetización de los adultos.

¡Alivio generalizado! Las ONG internacionales, los grupos de reflexión, los organismos de desarrollo y los políticos que se han preocupado en saber si la 'educación' habría de llegar a la línea de llegada pueden relajarse. La educación llegó en tercer lugar, después de acabar con la pobreza y de la autonomización de las niñas y las mujeres, en la lista de los 12 objetivos y metas ilustrativos. Las palabras 'salud' y 'educación' se mencionaron más de 80 veces en un documento de 101 páginas, en donde únicamente las palabras 'pobreza' y 'sostenible' aparecieron con mayor frecuencia, 131 y 185 veces para ser precisos, respectivamente.

Pero para ser sinceros, la mayoría de los organismos que promovieron un objetivo de educación en el último año o más habían partido del principio que la educación llegaría al final de la carrera. La preocupación era más bien la de saber en qué estado físico llegaría y qué aspecto tendría cuando llegase. ¿Habría de comprender solamente un objetivo de aprendizaje de la educación básica? ¿Conllevaría algún vínculo con las habilidades? ¿Acaso se mencionaría la educación de la primera infancia? ¿Y qué pasaría con la alfabetización de los adultos?

La mayoría de los que abogaron por dimensiones particulares de la educación y las habilidades en la

línea de llegada pueden relajarse. El HLP se ha ocupado y ha confirmado la importancia de muchos de los aspectos cruciales de la educación básica, desde la primera infancia al desarrollo de habilidades sin dejar de lado la escuela primaria y secundaria. Aquí está el objetivo ilustrativo y sus metas por país:

“Proporcionar educación de calidad y aprendizaje permanente

3a. Aumentar en x% la proporción de niños capaces de acceder y terminar la educación preprimaria.

3b. Garantizar que cada niño, independientemente de las circunstancias, termine la educación primaria y pueda leer, escribir y contar lo suficientemente bien para alcanzar estándares mínimos de aprendizaje.

3c. Garantizar que cada niño, independientemente de las circunstancias, tenga acceso a los niveles iniciales de educación secundaria, y aumentar en x% la proporción de adolescentes que logran resultados de aprendizaje reconocidos y cuantificables.

3d. Aumentar en x% el número de mujeres y hombres jóvenes y adultos con las habilidades, incluyendo técnicas y vocacionales, necesarias para trabajar.

Debates y controversias; ganadores y perdedores; positivos y negativos

Vamos a mencionar solamente algunos de los debates que pueden surgir a raíz del posicionamiento del objetivo de la educación y sus cuatro metas en el texto del Anexo II del HLP.

Primero, el destino de la alfabetización de los adultos y de cualquier conjunto de objetivos post-EPT

Comparadas con los seis objetivos/metast sugeridos a partir de Jomtien (1990) y los seis objetivos de la EPT de Dakar (2000), hay no menos de cuatro dimensiones clave de la educación señaladas por el HLP.

Pero aquellos grupos que estaban preocupados por el hecho de que había más de 775 millones de adultos analfabetos en el mundo en el año 2010 (GMR, 2012: 5) se sentirán profundamente decepcionados al observar que el documento que apunta a ‘poner un término a la pobreza’ y ‘empoderar a las niñas y las mujeres’ no se propuso ‘poner un término al analfabetismo’, especialmente cuando la mayoría de los analfabetos son mujeres. La ausencia de una meta de alfabetización de los adultos será particularmente mortificante cuando en el inicio del texto principal del HLP se dice sin ambigüedad que:

‘El Grupo cree que actualmente existe la oportunidad de hacer algo que nunca se ha hecho antes: erradicar la pobreza extrema, de una vez por todas, y **poner fin** al hambre, el **analfabetismo** y las muertes evitables’ [las negrillas son del autor].

Si bien el mundo de los que abogan por la alfabetización de los adultos a nivel mundial quedará seguramente pasmado al observar que la oportunidad de ‘poner fin al... analfabetismo’ no se halla, lógicamente, traducido por una meta apropiada de educación, probablemente no sea el único perdedor.

Probablemente aquellos que se interesan por la importancia de desplegar un nuevo conjunto de objetivos en materia de Educación para Todos (EPT) sentirán que el HLP les ha cortado las alas. El HLP ha tomado en cuenta la mayoría de las dimensiones de los seis objetivos de Dakar, incluidos la calidad y el resultado del aprendizaje que faltaban en los ODM, de manera que el grupo de los que se interesaban por lo que sucediera después de la EPT probablemente termine perdiendo, a menos que pueda volver a centrar sus intereses en los analfabetos adultos y enfatizar de manera muy distinta las cuatro metas de educación que contiene el informe del HLP.

En segundo lugar, ¿qué pasa con el sacrificio del acceso y la terminación de cursos para conseguir resultados de aprendizaje?

Se recordará que la imposibilidad de conservar el interés por el aprendizaje y la calidad de los ODM que venía de Jomtien y Dakar fue una de las lecciones clave de los últimos 13 años. ¿Qué es lo que ocurrió entonces con el acceso, la terminación y el aprendizaje en estos objetivos del HLP? Existen elementos compensatorios bastante intrigantes:

3a. En materia de educación preprimaria solamente se alienta un mayor acceso y fin de estudios pero no hay comentario alguno sobre el aprendizaje o los estándares medibles.

3b. En la educación primaria parte del principio del acceso universal aunque también tiene estándares de terminación de los estudios y de aprendizajes mínimos.

3c. En materia de secundaria inferior incluye el acceso para todos, pero el porcentaje de aquellos que alcancen estándares de aprendizaje medibles se tendrá que determinar local o nacionalmente. Esto sin duda debilita la meta. ¿Por qué motivo la educación primaria debería tener un estándar de aprendizaje para todos, independientemente de su ubicación, aunque sea mínimo, pero que la educación secundaria inferior no tenga un estándar de aprendizaje universal?

3d. En materia de habilidades... para trabajar, al igual que para la preprimaria solamente tiene un criterio de mayor acceso y el estándar de aprendizaje solamente evoca las 'habilidades necesarias para trabajar'. Sin embargo en otro lugar del texto, en el resumen ejecutivo del texto principal, indica que 'deberíamos garantizar que **todos** tengan lo necesario para crecer y prosperar, incluyendo el acceso a una educación de calidad y a conocimientos' [las negrillas son del autor]. En otras palabras, al igual que el compromiso de poner un término al analfabetismo de los adultos, el texto principal contiene un compromiso de acceso a habilidades de calidad, pero la meta final solamente habla de un 'aumento' de la cantidad de jóvenes y adultos, hombres y mujeres, que tengan acceso a esas habilidades. No se menciona el resultado del aprendizaje alguno excepto aquellas habilidades 'necesarias para trabajar'. Claro que las habilidades necesarias para trabajar en los sectores informales masivos de muchos países o para los empleos informales de los supuestamente sectores formales difieren mucho de las habilidades necesarias para el trabajo decente.

Tercero, los porcentajes fijados para las metas por país debilitan tremendamente las metas.

Al igual que Jomtien, que sometía solamente seis metas a la consideración de los países, el HLP ha formulado una parte muy importante de sus 54 metas en porcentajes a determinar en el plano nacional o local. Esencialmente, esta mecánica muy comprensible da lugar a un **conjunto de metas en dos niveles**. La mitad de las metas son de aplicación universal sin porcentajes nacionales sugeridos, tales como 'erradicar el matrimonio infantil' o bien 'erradicar las muertes evitables de

lactantes y menores de 5 años'. Y la otra mitad queda a criterio de los países.

En el caso del Objetivo de educación, solamente una de las cuatro metas es de aplicación universal (educación primaria): las otras tres quedan a criterio de los países, los cuales fijarán sus propios porcentajes.

También hay una anomalía sorprendente en este enfoque en dos niveles cuando consideramos las habilidades necesarias para trabajar. En la declaración de metas, la determinación del porcentaje o la escala del incremento en las habilidades quedan a criterio de los países. Sin embargo en el texto principal del HLP, bajo 'Impactos potenciales', se señala descaradamente que para el año 2030 podría haber: '200 millones más de jóvenes empleados con las habilidades necesarias para obtener un buen trabajo' (HLP, p. 24). Esta cifra de impacto potencial cuantitativo en el texto principal se condice mal con el objetivo y las metas ilustrativos que figuran en el Anexo II.

Cuarto, surge una dificultad al presentar la educación y las habilidades como un objetivo transversal con respecto a la creación de empleos, los medios de subsistencia sostenibles y el crecimiento equitativo.

El Objetivo de empleos-subsistencia-crecimiento equitativo, al igual que el de educación, tiene tres metas cuyos porcentajes quedan a criterio de los países, y uno que es universal (acceso universal a los servicios financieros y a la infraestructura...). Pero uno de los elementos dejado a criterio de los países es: '8a. Aumentar en x el número de empleos y medios de subsistencia buenos y decentes'. Sin embargo, bajo impactos potenciales, se publica una cifra: '470 millones más de trabajadores con buenos empleos y medios de subsistencia'. Sin lugar a dudas, es tentadora la inclusión de cifras emblemáticas acerca de las posibles cuantías de trabajos decentes o de habilidades, o la reducción del hambre (1200 millones) o de personas conectadas al suministro eléctrico (1200 millones), pero ponen de manifiesto una contradicción entre el concepto de dejar las decisiones a criterio de los países y ofrecer una meta global potencial y con guarismos.

Quinto, el HLP ha procurado con éxito cumplir una misión de escucha

El trato que le ha dado el HLP a la educación y las habilidades sin lugar a dudas confirma que ha estado escuchando los distintos grupos que les han dado a conocer sus metas y objetivos sugeridos: i. la formulación misma del objetivo ilustrativo del HLP en materia de educación proviene directamente del objetivo central de la Consulta global sobre educación formulada en Dakar en marzo de 2013. ii. El debate sobre las habilidades está suficientemente matizado para distinguir entre las habilidades básicas, las no cognitivas, las habilidades para la vida y las habilidades técnicas y profesionales. iv. EL HLP escuchó detenidamente lo que los jóvenes le dijeron acerca del deseo que tienen de acceder a la educación y las habilidades después de la primaria. 'Pero no sólo un aprendizaje formal, sino también una formación profesional y habilidades para la vida que los preparen para la vida laboral'. (HLP. 2) Es absolutamente esencial que el HLP no presente este conjunto de habilidades como alternativas, sino como siendo todas 'necesarias para desarrollar capacidad y profesionalismo en gobiernos y empresas, especialmente en estados frágiles' (HLP.44)

Sexto, empleos, medios de subsistencia, trabajo, crecimiento, entornos propicios.

Hemos mencionado ya la meta del Objetivo número 8 que consiste en aumentar la cantidad de empleos buenos y decentes y los medios de subsistencia en porcentajes a ser definidos por los países. Pero el Objetivo 8 también propone la meta de disminuir la cantidad de personas 'sin educación, empleo o capacitación' (NEET por sus siglas en inglés) también en porcentajes a ser

definidos por los países. Sin embargo, el NEET es un fenómeno que se da sobre todo en los países desarrollados, particularmente de la OCDE, que tienen subsidios al desempleo para aquellos jóvenes que no pueden conseguir un empleo. Carece de sentido para la mayoría de los países en desarrollo. Tal vez se pueda entender que, ante la crisis de desempleo de los jóvenes en los países de la OCDE, el HLP apunte hacia los NEET, pero ello pasa por alto las necesidades de la inmensa mayoría de jóvenes del mundo entero que no tienen ni educación, ni empleo ni formación pero pertenecen a las enormes economías informales de tantos países. El HLP no reconoce 'el empleo informal' aunque sí reconoce el papel crucial de los entornos propicios tanto en el plano nacional como mundial. Tal vez sea una pena que el valioso reconocimiento de las habilidades necesarias para trabajar, los NEET y los empleos buenos y decentes no estén más fuertemente articulados con los entornos macroeconómico, político y social propicios.

Por último

La carrera del HLP tiene más ganadores que perdedores, más elementos positivos que negativos. Pero si hubiese tenido una conexión más estrecha entre la lógica del texto principal y la de los objetivos ilustrativos y sus metas habría sido aún más persuasivo.

Alfabetización de adultos: tendencias y perspectivas post-2015

Por Clinton Robinson
Consultor, París

Correo electrónico: cdwrobinson@gmail.com

Palabras clave: Alfabetización; objetivos de desarrollo post-2015; aprendizaje de adultos; Educación para Todos (EPT).

Resumen: A pesar de las metas explícitas en materia de alfabetización de adultos contenidas en los objetivos de la EPT, los esfuerzos no siguen el paso marcado por el desafío en curso y las metas propuestas para después de 2015, aun cuando incluyen el aprendizaje para toda la vida, no se detienen en la alfabetización y el aprendizaje de los adultos. Una visión más amplia del desarrollo como proceso de aprendizaje y una comprensión del lugar que ocupa la comunicación escrita dentro de este proceso es una condición necesaria pero esquiva de los progresos ulteriores en materia de alfabetización.

Aparentemente estamos progresando en materia de alfabetización de adultos. Las esperanzas suscitadas por el objetivo cuantificado de la EPT en el año 2000 redundaron en un aumento en el índice directo mundial de alfabetización de 79% (UNESCO, 2002) al 84% en 2010 (UNESCO, 2012), habiendo los países en desarrollo logrado un índice general del 80%, partiendo de un 73% en el año 2000. Sin embargo, estas cifras significan que, globalmente, el objetivo 4 de la EPT de 'aumentar el índice de alfabetización en un 50%' será difícilmente alcanzable en el año 2015. Cabe señalar que

ese objetivo fue reinterpretado en la práctica para significar una reducción del analfabetismo de un 50%. Si miramos las cifras absolutas estimadas de ‘analfabetos’ – para utilizar un término ampliamente cuestionado – el optimismo no tiene cabida: se ha logrado una reducción de apenas 6 millones en la región de Asia Meridional y Occidental (de 412 a 406 millones) y un aumento de 34 millones en el África Subsahariana.

¿Qué es lo que falló?

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) se focalizaban únicamente en el aprendizaje de los niños en la escuela sin hacer referencia a la alfabetización de los adultos, y esta omisión tornaba muy difícil la inclusión de la alfabetización y del aprendizaje de los adultos en la agenda de desarrollo de la última década. La Década de la alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012) no movilizó a la comunidad internacional como se esperaba y su impacto, aunque positivo (particularmente a través de las conferencias regionales y la revisión a mitad de la década - Richmond *et al.*, 2009) fue bastante acotado. Al aceptar el desafío de los seis objetivos de la EPT, muchos gobiernos siguieron la tendencia de la comunidad internacional en el sentido de otorgar alta prioridad a la escolaridad dentro de la agenda de la educación básica. Se pusieron recursos a disposición para mejorar el acceso a la escuela y la calidad de la escolarización, por ejemplo a través de la Alianza Mundial por la Educación. Rara vez se pusieron a disposición fondos para hacer frente a la dificultad más grande de la alfabetización de los adultos y cuando sí, eran escasos. Esto fue una repetición de las tendencias de los años 1990, en la estela de la Declaración de Jomtien, cuando la alfabetización y el aprendizaje de los adultos también se cayó de la agenda en el transcurso de la década subsiguiente. Por supuesto que es esencial mejorar la educación básica para los niños – y cuando este plan tiene éxito, la cantidad de adultos sin acceso a un curso de alfabetización cae drásticamente con el tiempo. Sin embargo, en algunas regiones, tales como el África Subsahariana, es evidente que la escolarización no redunda en un número menor de adultos no alfabetizados y no está generando resultados cualitativos ni siguiendo el ritmo del crecimiento demográfico.

Otra dificultad importante consiste en promover una visión de la educación que abarque más que su entrega a través del sistema escolar. Recién cuando echa raíces una visión más amplia de la sociedad del aprendizaje se aprecia la importancia de dar a todo el mundo la oportunidad de participar en los procesos de la comunicación escrita (cada vez más en formato digital) y por lo tanto la motivación para la alfabetización y el aprendizaje de los adultos en términos generales. Dicha visión estará basada en el reconocimiento de que no puede haber un verdadero cambio social y un desarrollo a menos que el aprendizaje – en el sentido más amplio de la palabra y para todos – se encuentre en el centro del proceso. Así, serán necesarios dos cambios básicos de enfoque: primero, la conceptualización del cambio social como un proceso de aprendizaje individual y colectivo; y segundo, recalcar la necesidad de disponer de sociedades de aprendizaje, no solamente la entrega de una educación básica a través de la escuela.

El estudio académico de la alfabetización ha llevado a importantes conclusiones acerca de la importancia de la alfabetización para la gente, lo que hacen con ella y de qué manera se conecta con los patrones más amplios de la comunicación y la participación personal y social. Esta comprensión no ha sido suficientemente bien canalizada en el diseño de los programas de adquisición de la alfabetización – la mayoría de los gobiernos han seguido llevando a cabo esfuerzos de alfabetización motivados por la oferta, prestándole poca atención a los verdaderos usos que la gente le da a la alfabetización. Muchas ONG han adoptado nuevos enfoques pero su trabajo en general no ha tenido la escala suficiente para representar un gran avance en las cantidades de personas no alfabetizadas.

¿Cuáles son entonces las perspectivas para la agenda post-2015?

El informe del Grupo de Alto Nivel sobre la agenda de desarrollo post-2015 (Naciones Unidas, 2013) presenta el aprendizaje para toda la vida (LLL por sus siglas en inglés) como un elemento del Objetivo de educación (número 3). Sin embargo, la naturaleza del LLL no está detallada y no se propone meta alguna. En realidad como la descripción del objetivo se concentra en la prestación del servicio de educación a los niños y adolescentes, las necesidades de los adultos no alfabetizados son una vez más invisibles.

¿Acaso existen indicaciones en la agenda post-2015 según las cuales los conceptos básicos de desarrollo brindarán un marco de apoyo para la alfabetización de los adultos? Existe un reconocimiento según el cual el desarrollo debe alcanzar “a **todos** los más necesitados y vulnerables” (las negrillas están en el original, p. 14), y que la “educación y el comportamiento modificado” (p. 17) serán los motores esenciales del desarrollo sostenible. La importancia de basar el desarrollo en las realidades de vida de las personas ubicadas en las bases es un principio básico (p. 1), que trae la esperanza que el diseño de las intervenciones tomará en cuenta, entre otros, a los socios locales de la comunicación. No obstante, el querer ver una luz de esperanza a favor de la alfabetización de los adultos en estas declaraciones más generales acerca del desarrollo, probablemente sea una ilusión, dado que el informe no menciona meta o medida alguna para mejorar la alfabetización de los adultos. La mención de la educación como componente clave del desarrollo humano, como un derecho y una forma de autonomización, no se puede tomar como inclusión de la alfabetización de los adultos ni como aprendizaje de los adultos de naturaleza alguna.

¿Acaso una nueva “asociación mundial” a favor del desarrollo aportará nuevas oportunidades para que aquellos que no han sido alfabetizados participen más plenamente en los circuitos de la comunicación escrita? Desgraciadamente, las pruebas del pasado y las declaraciones actuales aportan poca esperanza en este sentido. En lo que a la alfabetización de adultos se refiere, lo que tal vez se necesite no es tanto una nueva asociación mundial sino una mejor comprensión de los patrones locales de vida y una comunicación acerca de cómo encaja la alfabetización en dichos patrones.

Bibliografía

Richmond, M., C. Robinson y M. Sachs-Israel (2009) The Global Literacy Challenge: a profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003-2012. UNESCO: Paris.

UN (2013) A new global partnership: eradicate poverty and transform economies through sustainable development. The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda. New York: United Nations.

UNESCO (2012) Youth and Skills: putting education to work. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.

UNESCO (2002) Education for All: is the world on track? EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.

“No olvidarse de nadie”: una opinión desde los asientos baratos

Barbara Trudell
SIL Africa, Nairobi

Correo electrónico: barbara_trudell@sil.org

Palabras clave: Calidad del aprendizaje; lengua y desarrollo; poblaciones marginadas.

Resumen: La determinación del Grupo de Alto Nivel para después de 2015 de “no olvidarse de nadie” es loable. Sin embargo, un aprendizaje efectivo y el desarrollo solamente pueden tener lugar en una lengua que la población entienda. Partiendo de esta obviedad, la generación de un espacio para el uso de las lenguas de instrucción locales aportará a las poblaciones verdaderamente marginadas una verdadera oportunidad de inclusión antes y después de 2015.

El Grupo de Alto Nivel (HLP) de Personas Eminentes se ha manifestado: la agenda global de desarrollo post-2015 debe partir de la determinación de “no olvidarse de nadie” en momentos en que el mundo se mueve al unísono hacia un futuro supuestamente más brillante. Dejando de lado algunas preguntas lógicas acerca de la vinculación actual entre el crecimiento económico nacional y una mejor calidad de vida de los pobres, sin hablar de una mayor distancia sociocultural entre los ricos del mundo y aquellos que no lo son, es loable que tal determinación figure con tanta prominencia en el informe del HLP.

Esta recomendación es tanto más alentadora cuanto que el Grupo debe obviamente luchar contra el hecho de que está compuesto de elites mundiales. Si uno está sentado en la platea al lado del cuadrilátero de boxeo, en pleno debate sobre la educación, puede ser un tanto difícil acordarse de aquellos que están en los asientos del gallinero, marginados de la acción y solamente en condiciones de presenciar – no de influenciar – el partido mundial de la educación que se juega a distancia.

Así, dadas las buenas intenciones, ¿cómo será eso de no olvidarse de nadie? Inevitablemente, la puesta en práctica de la finalidad de “atacar las causas de la pobreza, la exclusión y la inequidad” habrá de enfrentar cara a cara a los que implementen los programas con el tema de la lengua. En la actualidad, las comunidades con lenguas minoritarias también se encuentran (¿casualidad?) entre las poblaciones más marginadas del planeta. Estas comunidades han sido “olvidadas” casi en todos los ámbitos: económico, educativo, político y sociocultural. Se encuentran pues directamente en el eje de los objetivos del HLP para una agenda de desarrollo marcada por la inclusión y la igualdad.

¿A qué se parecería el desarrollo inclusivo para estas comunidades? Entre otras cosas significaría un verdadero acceso a las oportunidades de educación tanto formales como no formales, a una igualdad de oportunidades que se suele asignar habitualmente a los que hablan el idioma de la mayoría en el mundo entero. Para los niños, ello significa darles las condiciones de experimentar una verdadera educación formal de calidad aprovechando sus propios conocimientos en lengua y sus propios conocimientos en general en vez de simplemente dejarlos de lado como ha sido habitual en las prácticas “pre-2015”.

Y para que no se nos olvide, en el fárrago de entusiasmo por mejorar la calidad de la educación de

los niños, es masiva la cantidad de adultos que son menos productivos y menos capaces de mejorar sus propias circunstancias de vida porque no han tenido acceso a la alfabetización y a la educación básica en una lengua que dominan. El dar por perdidos a los alumnos adultos, como tienen tendencia a hacer algunos pedagogos y financistas, es un enorme error – particularmente cuando aquellos que han sido catalogados como “adultos” pueden no tener más de 15 años.

El desarrollo está basado en el aprendizaje, el cual a su vez depende vitalmente de la comprensión y de la internalización de los nuevos conocimientos. El hecho más increíblemente obvio del desarrollo es entonces que solamente puede ocurrir en una lengua que la población entiende. El asimilar esta obviedad le dará a las poblaciones verdaderamente minoritarias una real oportunidad de inclusión. Si se los sigue dejando de lado seguramente dará lugar a una población “más olvidada” que nunca.

Coordinación y compromiso a la hora de buscar nuevos objetivos

Jordan Naidoo
UNICEF, Nueva York

Correo electrónico: jnaidoo@unicef.org

Palabras clave: Consenso, mayor acceso, calidad y habilidades

Resumen: A pesar de algunas matizadas diferencias hay un consenso general sobre la necesidad de tener un objetivo de educación explícito que se concentre en la equidad, el acceso y el aprendizaje de calidad en la agenda de desarrollo post-2015. Así, la consulta sobre educación propone 'una educación equitativa, de calidad y un aprendizaje para toda la vida para todos' como objetivo general, poniendo énfasis en la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y competencias para un mundo que cambia rápidamente.

El objetivo general de la Consulta temática global sobre educación en la agenda de desarrollo post-2015 fue la de evaluar los progresos y las dificultades remanentes para cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en materia de educación y los objetivos más amplios de la Educación para Todos (EPT) para disponer de una visión global que permitiera saber cómo reflejar mejor la educación, la capacitación y el aprendizaje en la agenda post-2015. Con este objetivo hubo poco desacuerdo, para no decir ninguno. Sin embargo, resultó mucho más difícil ponerse de acuerdo en un solo objetivo o en pocos para la agenda post-2015, en la escala y el alcance del proceso de consulta, en quién participa cuándo y cómo, la ponderación de las opiniones, las posturas organizativas competitivas, etc. También se generó un grado considerable de discusión.

Quedó claro desde el inicio que la presentación de un marco nuevo post-2015 es la prerrogativa de los estados miembros, aprovechando las normas y principios acordados, mientras que la responsabilidad que incumbe al sistema de las Naciones Unidas es la de apoyar a los estados miembros a cumplir con su tarea con un análisis basado en la evidencia y con la experiencia del

terreno. Al mismo tiempo, surgió una clara directiva del [UN System Task Team](#) según la cual todas las consultas debían ser inclusivas y representativas de múltiples voces. Los codirectores [i] de la consulta sobre educación estuvieron plenamente comprometidos a garantizar que el proceso era inclusivo y que se escucharan múltiples voces.

Antes de la reunión de consulta cara a cara de Dakar en marzo de 2013, en la que participaron más de 100 personas, incluidos los representantes de los estados miembros, los socios para el desarrollo multilaterales y bilaterales, grupos representantes de la juventud, sindicatos de docentes, el sector privado, la sociedad civil y los organismos de las Naciones Unidas, el proceso de consulta incluyó una plataforma educativa en línea estructurada alrededor de cuatro debates virtuales, reuniones regionales sobre la EPT en curso, reuniones informativas a los estados miembros, consultas de las ONG y con representantes del sector privado y organismos donantes. También comprendió una síntesis de los debates sobre el marco post-2015, poniendo particular énfasis en la educación, así como una revisión bibliográfica de ciertos documentos relativos a la agenda post-2015 sobre educación y desarrollo.[ii]

En términos generales las consultas no aportaron grandes sorpresas. La mayoría pedía que se conservaran las prioridades actuales aunque con ciertos cambios importantes en el énfasis. En general, muchas opiniones eran críticas hacia lo que se consideraba una imagen estrecha de acceso a la educación primaria a expensas de otras prioridades, en particular, la calidad y la pertinencia de la educación. Además, hubo un consenso general según el cual la atención prestada a la igualdad y a la educación en contextos de emergencia y de conflicto había sido inadecuada.

Como resultado de ello hubo un consenso general según el cual independientemente de la estructura final que se adopte para la agenda post-2015, la educación debe exigir un objetivo explícito que se concentre en la equidad, el acceso y la calidad en el aprendizaje. Así, 'una educación equitativa, de calidad y un aprendizaje para toda la vida para todos' se propuso como el objetivo general para la educación. Para ser pertinente, se recalcó que la agenda educativa post-2015 debe priorizar la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias que están vinculadas a los medios de subsistencia del siglo veintiuno y que también deben contribuir a forjar las actitudes y comportamientos de los alumnos que promueven una inclusión social y la cohesión así como la sostenibilidad ambiental.

Empero, diversas organizaciones y grupos sugirieron distintos objetivos de educación. Los variados enfoques así identificados iban desde los que proponían el abandono del marco global en su totalidad hasta aquellos que pedían una reestructuración más fundamental del marco de desarrollo mundial actual. Dentro de estos enfoques, aparece un debate acerca del equilibrio entre los objetivos mundiales y los de los países tomados individualmente. Algunos decían que mientras los objetivos internacionales pueden mantener metas e indicadores definidos universalmente, cada país debería fijar su nivel de metas.

Se podrá aducir que el objetivo así propuesto es un compromiso que trata de apaciguar todas las posturas variadas y que por lo tanto no es de mucha utilidad. Sin embargo, basándose en la evaluación de distintas tendencias del proceso consultivo se aprecia un amplio consenso acerca de la ruta elegida. Pero hay que reconocer que quedan varios temas estratégicos importantes por resolver, en particular un acuerdo sobre objetivos y metas más específicos más allá del objetivo más general propuesto. Además, una dificultad clave que todavía no se ha resuelto es la interrelación entre los objetivos de la EPT y los ODM para educación dentro de los objetivos post-2015. Esto es necesario para evitar la repetición de esfuerzos y la marginalización de algunos objetivos, así como

para garantizar un enfoque más racional y coherente hacia la educación y el desarrollo para después del año 2015.

A pesar de la percepción según la cual el objetivo propuesto era demasiado amplio y una suerte de compromiso, fue bastante efectivo a la hora de concitar apoyo y tuvo mucha aceptación. Los resultados de las consultas sirvieron para la preparación del informe del Grupo de Alto Nivel sobre la agenda de desarrollo post-2015 y para el [Open Working Group on Sustainable Development Goals](#) (ODS). El Informe del HLP recalca que “deberíamos garantizar que todos tuvieran lo necesario para crecer y prosperar, incluidos el acceso a una educación de calidad y al conocimiento” y hay una “necesidad de que la agenda post-2015 vaya mucho más allá de la focalización de los ODM en la educación primaria”, lo cual refleja el objetivo propuesto a través de la consulta sobre educación. De la misma manera, en su informe interino, el Grupo de Composición Abierta sobre los ODS reconoció lo siguiente: “La educación es absolutamente clave para toda agenda de desarrollo sostenible. No es solamente una inversión esencial sino una base importante para el enriquecimiento humano a través del aprendizaje para toda la vida.”

Notas al pie de página

[i] La Consulta temática global sobre educación en la agenda de desarrollo post-2015 es un proyecto codirigido por la UNESCO y UNICEF, con el apoyo de los gobiernos de Senegal, Canadá y Alemania así como la Hewlett Foundation.

[ii] Se identificaron más de cien documentos para la revisión bibliográfica llevada a cabo entre diciembre de 2012 y enero de 2013. La búsqueda incluyó ciertas publicaciones académicas, informes técnicos y documentos de debate.

Bibliografía

Education in the Post-2015 Development Agenda - Background Paper of the Global Thematic Consultation on Education. United Nations Children's Fund (UNICEF) March 2013

Envisioning education in the post-2015 development agenda - Executive Summary Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda, UNICEF/UNESCO July 2013.

A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies Through Sustainable Development - The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda, United Nations, 2013.

Interim report of the [Open Working Group on Sustainable Development Goals](#) (SDGs) <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1927interimreport.pdf>

La educación superior y la agenda de desarrollo post-2015: El objetivo implícito

Ad Boeren
Nuffic, La Haya

Correo electrónico: aboeren@nuffic.nl

Palabras clave: Educación superior; objetivos de desarrollo; desarrollo de capacidades; programas de donantes.

Resumen: La importancia de la educación superior para lograr los viejos y nuevos objetivos del desarrollo es evidente. Y como tal debería figurar en las agendas de desarrollo.

El Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la agenda para el desarrollo después de 2015 propone 12 objetivos de desarrollo principales divididos en 54 sub-objetivos. Muchos de los objetivos están en línea con los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) actuales. Entre los nuevos elementos se encuentran la atención que hay que prestar al acceso al agua y el saneamiento, la energía sostenible, la creación de empleos, la buena gobernabilidad, las sociedades estables y pacíficas y la creación de un entorno global propicio.

Objetivo número 3 sobre educación

La educación forma parte del Objetivo número 3 poniendo énfasis en una educación de calidad y un aprendizaje para toda la vida. Los sub-objetivos se ocupan de la educación preprimaria (la calidad de) la educación primaria, el acceso a la educación secundaria inferior, los resultados del aprendizaje de los adolescentes y las habilidades para los hombres y mujeres jóvenes y adultos.

La educación superior no figura en la agenda. Solamente se la menciona una vez en todo el documento (Anexo II). Se podrá aducir que la educación superior no tiene impacto directo en la reducción de la pobreza, la mejoría de la salud o la seguridad alimentaria, la productividad etc. Entonces ¿para qué incluirla en la agenda del desarrollo post-2015?

La importancia de la educación superior

Por otra parte, al inicio del milenio, los influyentes informes de la UNESCO y del Banco Mundial ([Peril and Promise](#), 2000; [Constructing Knowledge Societies](#), 2002) hicieron un llamado de atención sobre el papel de la educación superior en el desarrollo social y económico de los países en desarrollo. Ha sido ahora ampliamente reconocido que es importante a la hora de construir una robusta base de capital humano, que constituye un puntal para la innovación, la investigación y el desarrollo económicos y que la calidad de todo el sistema educativo depende de los elementos entrantes a los escalafones superiores (por ejemplo, formación docente, desarrollo de planes de estudios, investigación). Al reconocer la importancia de estas interconexiones, la Asociación Internacional de Universidades ([IAU](#) por sus siglas en inglés) armó un proyecto global llamado la Educación Superior para la Educación para Todos ([HEEFA](#) por sus siglas en inglés).

Es evidente que el logro de los 12 objetivos de desarrollo propuestos exige la contribución de los sistemas de educación superior para fomentar las capacidades humanas institucionales y de investigación necesarias para lograr estos nuevos objetivos y mantenerlos vigentes. No alcanza con los fondos y las instalaciones, hace falta la experiencia para planificar, implementar y vigilar los programas que permitirán alcanzar estos nuevos objetivos. Y es esta experiencia la que debería ser local, conocer el contexto y estar comprometida con las necesidades y ambiciones locales.

Programas de apoyo de los donantes

Afortunadamente hay muchos donantes que auspician programas que apuntan al desarrollo de capacidades de los individuos y las organizaciones de educación superior y de investigación en los países en desarrollo. Lo hacen porque creen en la importancia de una buena educación y de infraestructuras de investigación para el desarrollo de los países. Además, ven allí la oportunidad de capitalizar lo aprendido por los egresados (de programas de becas) y las asociaciones entre instituciones (programas académicos conjuntos, movilidad del personal y de los estudiantes y la investigación en cooperación) para beneficio de los países tanto en desarrollo como desarrollados.

Estos programas de becas y de colaboración (entre universidades y en materia de investigación) de los donantes constituyen instrumentos valiosos a la hora de apoyar los ODM presentes y futuros de la agenda de desarrollo post-2015.

Explícito o implícito

Cabe preguntarse si la importancia de la educación superior y de la investigación para lograr los objetivos de la agenda de desarrollo post-2015 garantizan un reconocimiento o algo más en la versión final de la agenda. Yo diría que la importancia de la educación superior para lograr los viejos y nuevos objetivos de desarrollo es evidente. No hace falta insertarlo en un (sub)objetivo específico pero es esencial que la educación superior y la investigación estén integradas en programas que apuntan a lograr los 12 objetivos de desarrollo y que su aporte se mencione como tal.

También es vital que las áreas a las que apuntan los programas de formación de capacidades financiados por los donantes en educación superior e investigación coincidan con los ODM y la nueva agenda post-2015. Se trata de una cuestión de política y de congruencia de programas. Los programas de fomento de capacidades holandeses [NFP](#) y [NICHE](#), así como el programa noruego NORHED, claramente ilustran esta conclusión. Los programas no se centran únicamente en el fomento de capacidades locales para después del período de educación y capacitación sino que también se focalizan temáticamente en muchos de los 12 objetivos de desarrollo tales como: salud; seguridad alimentaria; agua; creación de empleos y crecimiento económico; justicia y seguridad; género y buena gobernabilidad. Como tales están bien alineados con la nueva agenda de desarrollo.

El contenido de este artículo fue publicado el 7 de junio de 2013 en una forma levemente distinta, como un blog en el [Nuffic blog site](#).

Objetivos de los donantes y perspectivas de los niños: antecedentes e incongruencias de la ayuda internacional al desarrollo de la educación en la actualidad

Mike Douse
Consultor, County Clare, Irlanda

Correo electrónico: mjdouse@gmail.com

Palabras clave: Educación; post-2015; post-ODM; alumnos; amor por el aprendizaje.

Resumen: La sabiduría convencional cuenta que la educación debería ser vislumbrada como esencial para reducir la pobreza y para lograr un crecimiento económico. Los estudiantes del mundo entero rechazan esta opinión, prefiriéndole una enseñanza placentera y estimulante y el desarrollo del amor por el aprendizaje.

Muchos trabajos sobre el debate post-ODM se hacen eco de la noción bienintencionada, aunque profundamente equivocada, de que la educación se ocupa solamente (o esencialmente) de la reducción de la pobreza y del progreso material. Numerosos participantes de ese debate toman esa postura desacertada no como una hipótesis que se puede debatir sino como un postulado. Consideran que la educación es clave para el crecimiento económico y miden su efectividad en términos de las habilidades comercializables adquiridas, los empleos generados y la productividad mejorada.

Los alumnos del mundo entero rechazan ese objetivo – de hecho es extremadamente difícil conseguir un estudio empírico válido que demuestre que los jóvenes piden que sus sistemas educativos incorporen una capacitación explícita para el mercado laboral o que la infancia se oriente hacia la preparación de una carrera.

Una versión modificada del cuestionario llamado My World – United Nations Global Survey for a Better World – fue completado por conjuntos de alumnos de la secundaria en Bangladesh, Australia, Fiji, Trinidad y Tobago y Sudán. Se les pidió que seleccionaran cuáles seis de los veintiséis temas (14 de los 15 originales comprendidos en My World, y los otros 12 eran alternativas separadas de lo que es una “buena educación”) que eran “los más importantes para ellos y sus familias”. Las 12 alternativas de una ‘buena educación’ ahora fragmentadas recibieron en total 40% de todos los visto buenos, y los que más obtuvieron fueron, en orden descendiente, los siguientes:

8. ‘Docencia interesante y estimulante’ (32,0% de los 259 estudiantes tildaron esta opción);
9. ‘Disfrutar de la música, las películas, la literatura, el arte y las actividades culturales’ (30,1%);
10. ‘Desarrollar el amor por el aprendizaje’ (28,6%);
11. ‘Buenas oportunidades para un aprendizaje para toda la vida’ (28,2%);
12. ‘Una escolaridad agradable, segura y con un buen ambiente entre los estudiantes’ (24,3%); y
13. ‘Las instalaciones y los entrenadores para hacer deporte’ (21,2%).

Mientras que:

14. 'Aprender habilidades específicas que tengan que ver con mi trabajo futuro' (13,6%) y
15. 'Obtener calificaciones formales – grados y certificados' (10,8%) estuvieron en un escalafón mucho menor del listado de las prioridades educativas preferidas.

Se observa que una hipótesis como 'los alumnos tienden a no considerar su educación como un mundo de preparación para el trabajo' ha sido sustanciada. Claramente, los estudiantes parecen valorar una enseñanza placentera y estimulante y el desarrollo del amor por el aprendizaje más que la obtención de diplomas y habilidades relacionadas con el trabajo. Las intervenciones que se hacen con el apoyo de los donantes rara vez se ocupan de estas cuestiones. En pocas palabras, las agendas educativas de las agencias externas difieren drásticamente de lo que los potenciales jóvenes beneficiarios dicen que buscan en la escolarización. Esta divergencia significativa indica que las hipótesis clave del debate sobre la educación post-2015 están peligrosamente enfrentadas con las percepciones y prioridades de los niños relativas a la finalidad, la naturaleza y el contenido de su escolarización.

EL FUTURO DE LA AYUDA AL DESARROLLO

Políticas y prioridades de los donantes para apoyar la educación durante la última década: algunas preguntas sobre la agenda post-2015

Malcolm Mercer
Consultor, y BAICE, Powys

Correo electrónico: MercerMM@aol.com

Palabras clave: Educación; equidad; calidad; comunidad.

Resumen: Al comparar las políticas de los donantes a favor de la educación durante la última década con el pensamiento actual sobre la agenda post-2015 surgen varias preguntas acerca de conceptos tales como los derechos humanos, la equidad, la calidad y el compromiso de la comunidad.

El trabajo presentado en ocasión de la Conferencia de la UKFIET en 2013 se desprende de la conclusión de un estudio que examinaba las políticas, prácticas y prioridades de inversión de las agencias bilaterales y multilaterales a favor de la educación desde el año 2002. En las políticas generales de cooperación para el desarrollo de 22 países de la OCDE-CAD y de tres bancos de desarrollo durante la última década, el foco preponderante se ha puesto sobre la reducción de la pobreza junto con un desarrollo económico y social sostenible. Igualmente prominentes han sido los temas de paz, seguridad humana, democracia, el estado de derecho, los derechos humanos y la buena gobernabilidad.

En el informe del Grupo de Alto Nivel sobre la agenda de desarrollo post-2015 (Naciones Unidas, 2013) se refuerzan estos temas con cinco cambios transformadores. Entre otras, está la intención de poner un término a la pobreza extrema, de garantizar de que no se le nieguen los derechos humanos a ninguna persona, de generar una mayor inclusión social e igualdad de oportunidades para todos, de reconocer que la paz y la buena gobernabilidad son elementos centrales del bienestar, de reconocer la libertad de expresión y de construir una asociación global sobre principios de humanidad común y de respeto mutuo.

Dado el estado actual de los conflictos humanos en Siria y en otros lugares del mundo, ¿qué estrategias se pueden utilizar para poner en marcha estas políticas, estos cambios transformadores? ¿Existe la humanidad común? ¿Acaso puede el respeto mutuo ir de la mano con las diferencias de comportamiento y de los hábitos que existen en distintas sociedades, ya sea confesionales u otros? ¿Puede existir algo que se arrime a la igualdad o al respeto mutuo en aquellas sociedades en las que se trata a las mujeres como ciudadanas de segunda o, peor aún, y por lo tanto se les niegan los derechos humanos?

En el informe del HLP aparece también la intención de permitir el acceso a todo el mundo a una educación y habilidades de calidad. Esta intención también forma parte del informe de la Conferencia de Alto Nivel de la Unión Europea sobre educación y desarrollo (EC, 2013) en la cual dos de las conclusiones clave son que (i) para garantizar un acceso equitativo para todos los niños es esencial incluir formas de estimular la demanda por la escuela, hacer ingresar a los niños a la escuela a la edad correcta y reducir las múltiples barreras al acceso para las comunidades marginadas; y (ii)

mejorar la calidad de la educación pasó a ser una prioridad absoluta.

¿Acaso queda claro que la primera conclusión se interesa más por la reducción de la pobreza, la seguridad humana, la inclusión social y la buena gobernabilidad que estrictamente por la educación? No ha de sorprender entonces que en los veinte y pico de políticas y estrategias de educación estudiadas se prestara poca atención a la forma de resolver las desventajas educativas persistentes basadas en la pobreza, la etnicidad o la ubicación geográfica. En cuanto a la igualdad de géneros, se encontraron algunas semejanzas entre las políticas de los donantes. En primer lugar, los donantes tienden a focalizarse en la paridad entre niñas y niños en materia de acceso a la educación y de retención en ella en vez de fijarse en las temáticas más amplias y más difíciles de medir de la igualdad de géneros. En segundo lugar, son escasos los donantes que van más allá de fijar sus postulados en materia de paridad de géneros. Nada se dice acerca de las inequidades generadas por los padres y los mayores antes del ingreso escolar a través de, por ejemplo, la mutilación genital de las niñas, o cómo la educación podría potencialmente compensar esta acción y sus efectos duraderos.

Surge en la actualidad una tendencia fuerte hacia lo que se ha dado en llamar un enfoque global. Se puede decir esto esencialmente para reconocer el hecho de que (i) la educación no ocurre en un vacío económico, social o ambiental; (ii) un nivel de educación obligatoriamente está vinculado con los demás niveles, (iii) es menester que se coordinen distintas partes del sistema educativo para racionalizar su gestión y financiación y (iv) a menudo se derrocha la EFTP cuando no se la vincula esencialmente al mercado laboral existente o potencial.

Existe un sentido de la urgencia en lo que atañe a la baja calidad de la educación en los países en desarrollo, siendo que todos los donantes recalcan la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y prestar una gran atención al tema. Al mismo tiempo hay una toma de conciencia acerca de la complejidad de las cuestiones involucradas, junto con la necesidad de que las comunidades se comprometan más – ¡qué mundo cómodo! En la conferencia de la Unión Europea surgió una tercera conclusión, y era que las comunidades deben desempeñar un papel central a la hora de desarrollar soluciones para resolver la inequidad en el acceso al aprendizaje: los gobiernos deben comprometer a las comunidades para que aumenten su necesidad de hacer suya la escuela (por ejemplo, ¿pagarlas?). Pero... ¿acaso esto no nos retrotrae a los años 1970 y 1980 cuando la retórica de la autoayuda se dirigía a menudo a las pobres comunidades rurales que no tenían las mismas condiciones que las poblaciones urbanas de emprender acciones colectivas o disentir políticamente? ¿Hasta qué punto las comunidades locales deben rendir cuentas de sus escuelas en los países desarrollados, especialmente en los barrios urbanos?

Finalmente, lo que surge del estudio es que la evaluación y la vigilancia tienen más sentido cuando los objetivos son claros y cuando las actividades medidas son efectivas. Además, las evaluaciones son más útiles a la hora de ayudar a elegir las políticas o las orientaciones programáticas cuando se incorpora un sistema de vigilancia robusto al diseño del programa desde el inicio. El informe del HLP refuerza esta conclusión cuando recomienda que ‘cualquier nuevo objetivo vaya acompañado de un sistema de monitoreo independiente y riguroso, con oportunidades regulares para discutir resultados a un alto nivel político’. ¿Y luego?... Volvemos al concepto de buena gobernabilidad, democracia, etc.

Bibliografía

European Commission (2013) EU High Level Conference on Education and Development: From Challenges to Opportunities. Conference Report. Bruselas, 23 de mayo de 2013. <http://ec.europa.eu/europeaid/documents/educ-conf-final-report.pdf>

United Nations (2013) A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies through Sustainable Development. Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda. Nueva York.

<http://www.post2015hlp.org/wp-content/uploads/2013/05/UN-Report.pdf>

El futuro de una financiación innovadora para una educación frágil

Christine Smith Ellison

Centro de la UNESCO, Universidad de Ulster

Correo electrónico: c.smithellison@ulster.ac.uk

Palabras clave: Financiación innovadora; estados frágiles; post-2015

Resumen: El autor formula tres preguntas a las que hay que contestar con respecto al futuro de una financiación innovadora para la educación en un contexto de fragilidad. Nos dice que, en vez de tratar de encontrar nuevas fuentes de financiación para colmar la brecha financiera de la educación para todos, dichos fondos deberían concentrarse en subsectores más rentables de tal manera que la ayuda oficial al desarrollo y los gastos nacionales puedan dirigirse hacia donde no sea tan fácil demostrar resultados.

La sacudida que ha conocido el sistema económico mundial en los últimos cinco años y la consiguiente reducción presupuestaria de los gobiernos y los actores internacionales ha llevado a focalizarse aún más que antes en la necesidad de encontrar fuentes innovadoras y sostenibles de financiación para el desarrollo en materia de educación. Una pequeña selección de informes e iniciativas recientes recalca la forma en que esta conclusión se refleja en la actualidad en las diversas conversaciones relativas a la creación del marco de la agenda post-2015. Por ejemplo, el quinto objetivo propuesto por el equipo encargado del Informe de seguimiento de la EPT en el mundo apunta a ‘ampliar al máximo’ la amplia variedad de fuentes y partes interesadas, incluidos ‘los ingresos gubernamentales, la ayuda y la financiación del sector privado’, que constituyen el panorama financiero de la educación (EFA-GMR 2013a: 3). El informe de 2013 de Save the Children sobre los aprendizajes y la equidad en educación después de 2015 le dedica gran atención a la forma innovadora en que se financian escuelas privadas con fondos públicos. El reciente informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la agenda para el desarrollo después de 2015 comprende el objetivo de ‘impulsar una inversión extranjera privada estable y a largo plazo’ al mismo tiempo que insistía en la necesidad de que los países desarrollados cumplan con la meta del 0,7% del producto bruto interno como ayuda oficial al desarrollo (UN 2013: 31). También señala que ‘los patrocinadores de proyectos sostenibles están procurando tener capital, pero se necesitan nuevos canales e instrumentos financieros innovadores para vincular a ambos.’ (2013: 12). La agenda de la educación y la fragilidad ha avanzado considerablemente al resaltar la grave insuficiencia de fondos para el sector (Save the Children 2007, Brannelly y Ndaruhutse 2008). A pesar del hecho que el 42% de los niños no escolarizados del mundo y que tienen edad para estar en la escuela primaria (un

total de 28 millones) se encuentran en zonas afectadas por conflictos, la educación representa solamente el 1,4% de la ayuda humanitaria entregada a esos países (EFA-GMR 2013b). Entonces ¿cuáles son las consecuencias de algunos de los mecanismos propuestos para educar a los niños que se encuentran en condiciones de conflictos y fragilidad?

Cuando se trata de conseguir un monto significativo de dinero, la propuesta de Daniel Bond de utilizar los 6 billones de dólares que tienen los inversores institucionales en los países en desarrollo es sumamente atractiva (2013). Aún más cuando se sabe que gracias a las poblaciones jóvenes de los países dichos fondos aumentan aproximadamente en un 15% por año. Bond propone que esos bonos para el desarrollo se usen a través de bonos de conversión de la deuda. Otra posibilidad sería que los gobiernos emitiesen una obligación en moneda local que los inversores institucionales pudiesen comprar, movilizand así esos fondos para el desarrollo del sector educativo de su propio país. La principal dificultad estriba en la necesidad de demostrar que habrá un retorno financiero a la inversión en educación para así justificar la emisión de dicha obligación. En la práctica, ello significa generalmente alegar que la educación llevará a un mayor nivel de empleo y por lo tanto a una mayor recaudación impositiva.

Sin embargo en el caso de la fragilidad esta declaración no siempre es correcta. En primer lugar, los ejemplos de vínculos débiles entre el sector educativo y el mercado laboral son demasiado frecuentes. Por lo cual el impacto desde el punto de vista de un mayor nivel de empleo es pequeño e incluso puede llevar a la aparición de quejas cuando los individuos tienen la sensación que el retorno de la inversión no se condice con sus expectativas. Peor aún, la emisión de una obligación para financiar la educación en este contexto podría incluso incrementar sus quejas al generar una deuda futura. En segundo lugar, cuando los mercados están bien alineados, ¿existe un sistema de recaudación impositiva bien establecido y que pueda recaudar lo necesario? También se necesitaría una rendición de cuentas estricta y mecanismos de presentación de informes transparentes para generar confianza y apropiación cívica de dichas iniciativas.

Otra palanca financiera significativa son los 50 mil millones de dólares americanos disponibles en la actualidad en el campo de la inversión de impacto. A raíz de las críticas tanto del sector financiero, en la estela de la crisis financiera, y de la naturaleza de la filantropía de corto plazo e insostenible, este campo, se estima, habrá de crecer hasta representar unos 500 mil millones de dólares en la próxima década. Como lo dice el Informe del Grupo de Alto Nivel, 'Los inversores de impacto social demuestran que existe una "tercera solución" para el desarrollo sostenible – una solución híbrida entre un sector privado que solamente busca el lucro y los programas que solamente buscan otorgar subsidios o fondos caritativos' (2013: 11). En el contexto de un deterioro completo del gobierno tal vez tenga sentido que el inversor privado colme la brecha en servicios educativos, por lo menos en términos de provisiones. Cuando existe algún formato de educación estatal que funciona también tiene sentido desde el punto de vista financiero invertir en educación superior cuando los retornos aparecen más rápidamente. Esto puede abrir un espacio para que el gobierno se concentre más en la educación básica. Hasta el momento los inversores en este campo se han escindido en los dos extremos (Dalberg 2012), pero existe un potencial para que los inversores de impacto encuentren modelos y enfoques que apunten simultáneamente al alto impacto y a la sostenibilidad financiera. No obstante, es menester detenerse a pensar cuidadosamente en la construcción de las relaciones considerando los problemas de equidad y el desarrollo del contrato social.

En el contexto esbozado anteriormente, me animo a decir que surgen dos preguntas esenciales con respecto al futuro de una financiación innovadora en educación y la fragilidad:

¿Acaso nos estamos concentrando en los países equivocados?

En aras de identificar mecanismos y oportunidades para llegar a los más pobres y a las poblaciones más marginadas se han realizado muchos esfuerzos en los debates de financiación innovadora. No obstante, dada la importancia de la equidad y del contrato social para este segmento de la sociedad, en particular en el caso de las poblaciones en países en conflicto o en estados frágiles, la financiación innovadora posiblemente se preste más para los contextos de ingresos medios. Esto liberaría fondos de ayuda que habrían de concentrarse en aquellos países con los más elevados grados de necesidad.

¿Acaso nos estamos concentrando en el sector equivocado?

La educación básica es vital pero la financiación innovadora probablemente se preste más al sector de educación superior. Las empresas pueden desempeñar un papel importante a la hora de fortalecer el vínculo entre la educación superior y las oportunidades de generación de empleos. También da lugar a retornos financieros más veloces y más claros. Aquí también se liberarían fondos de ayuda que podrían destinarse a la educación básica.

Además, el foco en la educación básica ha llevado a pasar por alto las oportunidades de mejorar la educación a través de la inversión en sectores que no sean educativos. Este tipo de financiación podría, por ejemplo, utilizarse más efectivamente para construir infraestructuras que permitiesen enviar docentes a zonas rurales más remotas y así, a largo plazo, reducir las inequidades entre las zonas rurales y urbanas.

Siguiendo el blog reciente de Nick Burnett sobre el tema (2013), se me ocurre que el futuro de la financiación innovadora tiene que apartarse de la tendencia sencilla a querer recaudar más fondos. Tal vez una mejor opción sea la de concentrar dichos fondos en subsectores más rentables de tal manera que la ayuda oficial al desarrollo y el gasto nacional se puedan utilizar en aquellos sectores donde los resultados no son tan fáciles de demostrar. En la respuesta a cada una de estas preguntas se encontrará por lo tanto el hallazgo de un modelo innovador de financiación de la educación que cumpla con las necesidades del gobierno, los actores y los órganos internacionales y, sobre todo los niños y los jóvenes de los estados frágiles y en conflicto.

Bibliografía

Bond, D. (2013) *The Future of Education Financing – Mobilizing Domestic Savings?* 8 de abril de 2013. NORRAG NEWSBite Blog www.norrag.wordpress.com

Brannelly, L. y S. Ndaruhutse (2008) INEE Framing Paper: Education Finance in States Affected by Fragility. CfBT

Burnett, N. (2013) *Innovative Financing in Education: Is it Over Before it Began? No, We just need to Pivot our thinking.* 8 de agosto de 2013. NORRAG NEWSBite Blog www.norrag.wordpress.com

EFA-Global Monitoring Report Team (2013a) *Proposed post-2015 education goals: Emphasizing equity, measurability and finance* World Education Blog. <http://efareport.wordpress.com/2013/05/31/high-level-panel-post-2015-roadmap-close-but-still-some-way-to-go/>

EFA-GMR (2013b) *Children still battling to go to school.* Policy Paper 10. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002216/221668E.pdf>

Save the Children (2013) *Ending the Hidden Exclusion*. Learning and equity in education post 2015. Save the Children International: Londres.

Save the Children. 2007. *Last in Line, Last in School How donors are failing children in conflict affected fragile states*. Londres. Save the Children.

United Nations (2013) *A New Global Partnership: Eradicate poverty and transform economies through sustainable development*. The Report of the High Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda. UN Publications: Nueva York.

Lecturas complementarias

Durston, S. (2013) *Innovative Financing: the Need for More than Finance* 13 de agosto de 2013. NORRAG NEWSBite Blog www.norrag.wordpress.com

Leading Group on Innovative Financing for Development (2010) 2+3=8. *Innovating Financing for Education*. Report of the Writing Committee to the Task Force on Innovative Finance for Education. Disponible en inglés [aquí](#)

UNESCO (2010) *Mobilizing Resources for international development cooperation in education: What innovative mechanisms and partnerships?* Disponible en inglés [aquí](#)

¿Puede la educación desempeñar un papel más vigoroso para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y no sólo los relacionados con la educación?

Helen M. Hill
Universidad de Victoria, Melbourne

Correo electrónico: Helen.Hill@vu.edu.au

Palabras clave: Escolarización, salud, agricultura, saneamiento

Resumen: Este artículo sostiene que es menester prestarle mayor atención a los contenidos de la educación y al contexto en el cual la enseñanza y el aprendizaje ocurren si se quiere lograr el mayor impacto en los demás objetivos de desarrollo.

Si bien todos aceptan que la educación es un prerrequisito vital para la lucha contra la pobreza, la enfermedad y la malnutrición, la comunidad mundial parece tener mayores dificultades que antes para saber exactamente cuál debe ser el contenido de la educación y cómo se deben organizar las escuelas en relación a las comunidades circundantes para que dichos aprendizajes se apliquen de la manera más efectiva posible. Así, es posible que el término ‘educación’ y el de ‘capacitación’ puedan

constituir un obstáculo para debatir sobre qué conocimientos, actitudes y habilidades se necesitan en los diversos contextos.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio tales como el número 1c – erradicar el hambre, el número 4 – reducir la mortalidad infantil, el número 5 – mejorar la salud materna o el número 7c – incrementar el acceso a los servicios de saneamiento – son ejemplos de terrenos en los cuales la aplicación de los conocimientos y las habilidades (y a veces la sabiduría tradicional) en todas las comunidades por parte de la comunidad en su sentido más lato, seguramente harían la diferencia. Y se trata aquí de conocimientos que bien podrían enseñarse en la educación básica.

La idea de utilizar a las escuelas como una avenida para promover el aprendizaje en la comunidad en materia de salud no es nueva. En 1979 el enfoque ‘niño a niño’ en materia de cuidados de salud con un programa básico de prevención de la salud para los niños escolarizados fue desarrollado por David Morley con motivo del año internacional del niño. Surgió a raíz de su observación según la cual muchos niños tienen la responsabilidad de cuidar a sus hermanos y hermanas menores. Recalcaba que era urgente aplicar los aprendizajes a la vida cotidiana del niño escolarizado, apartándose del concepto del conocimiento como algo que se va almacenando para usarlo únicamente en una profesión mucho después de haber dejado la escuela (Werner y Bower 1999).

El enfoque de la fuerza de tareas encargada de la medición del aprendizaje en 2012 del Instituto de Estadística de la UNESCO y del Brookings Institute consiste en describir un programa académico universal que estudien todos los niños. Sin embargo, faltan numerosos procesos científicos y técnicos que constituyen la base del conocimiento sobre salud, agricultura y mecánica tales como cultivos, cómo preparar y servir alimentos nutritivos, comprensión de la teoría de los gérmenes para las enfermedades o los diversos sistemas del cuerpo humano.

Un enfoque contrapuesto al del ‘programa académico universal’ es el de las Maisons Familiales Rurales (MFR), organismo instalado en Francia que se ocupa de aquello que ‘debería ser enseñado’ de una manera altamente sistemática [i]. No solamente hay una alternancia en la enseñanza y el aprendizaje entre el aula y la granja, el taller, la empresa, etc. sino que el programa académico está construido por una conjunción de personas de un grupo nombrado centralmente y un comité local de padres y docentes. Ello significa, por ejemplo, que en una zona costera de Nueva Caledonia, se le otorgará más prioridad a la biología, la economía y la tecnología para los peces, etc. que en una zona de tierras altas. El programa académico tendría que ver con el contexto y la economía locales sin prescindir de un conjunto de habilidades de comunicación y de conocimientos científicos básicos. El concepto de trabajar por proyectos también es importante en las MFR: en el último año los alumnos, tanto varones como mujeres preparan un plan financiero, producen algunos cultivos, los venden y empiezan a imaginar cómo van a conseguir un pedazo de tierra, una casa y otras necesidades para empezar su propia empresa (Hill 2001).

Si se van a adoptar nuevos objetivos que evitan de simplemente medir la educación con respecto a los años pasados en las aulas y los niveles de exámenes aprobados y, por el contrario, tratan de mirar la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje, tal vez aparezca la oportunidad para que la comunidad internacional se quede con algunas ideas como éstas y promueva una mejor práctica a la hora de ocuparse de la transmisión de conocimientos, actitudes y habilidades y sus respectivas aplicaciones.

Nota de pie de página

[i] Las MFR de Nueva Caledonia forman parte de una organización mundial cuya sede se encuentra en Francia. <http://www.mfr.asso.fr/mfr-dans-le-monde/Documents/presentation-des-MFR-en-anglais.pdf>

Bibliografía

Chambers, Robert (2009), [Going to Scale with Community-led Total Sanitation: Reflections on Experience, Issues and Ways Forward](#), Institute for Development Studies, Brighton, Sussex.

Hill, Helen (2001), 'Non-Formal Education as an Important Strategy for Youth Empowerment', Development Studies Bulletin, Development Studies Network, ANU Canberra.

Learning Metrics Task Force (20013), Towards Universal Learning, What Every Child Should Learn, UNESCO Institute for Statistics (Montreal) and Centre for Universal Education at Brookings, <http://www.brookings.edu/~media/Research/Files/Reports/2013/02/learning%20metrics/LMTFRpt1TowardUnivrsllLearning.pdf>

Werner, David y Bill Bower (1999) Helping Health Workers Learn: a book of methods, aids, and ideas for instructors at the village level, Hesperian Foundation, Palo Alto, http://hesperian.org/wp-content/uploads/pdf/en_hhwl_2012/en_hhwl_2012_26.pdf

Desarrollo de habilidades de la EPT – experiencia palestina y recomendaciones para los objetivos post-2015

Randa Hilal

OPTIMUM for Consultancy and Training, Ramallah

Correo electrónico: rhilal@optimum.ps

Palabras clave: EFTP; TPO; cooperación para el desarrollo, ayuda internacional, EPT, ODM

Resumen: Palestina no está solamente bajo ocupación y carente de soberanía, sino que depende de la ayuda al desarrollo. Si bien se han observado ciertos progresos en el sector educativo, es mucho menos lo que se ha hecho en el sector de la educación y formación técnica y profesional (EFTP). Este artículo muestra cuáles son las dificultades que subsisten y aporta recomendaciones para la ayuda al desarrollo y para la agenda educativa post-2015.

Se han volcado miles de millones de dólares norteamericanos a los palestinos desde 1948, desde los organismos de ayuda al desarrollo a través del Organismo de Obras Públicas y Socorro (OOPS), la Autoridad Palestina (AP) y las ONG.

Curiosamente, aún bajo la ocupación, el sector educativo de los Territorios Palestinos Ocupados (TPO) pudo progresar con el apoyo de la comunidad internacional y la voluntad del pueblo palestino. La AP, el OOPS y las ONG pudieron planificar, entregar y financiar el apoyo necesario, guiados por los ODM y los objetivos de la EPT así como por sus propios planes estratégicos (UNESCO, 2013).

Sin embargo, todos los logros son donante-dependientes; la AP es donante-dependiente y la economía es economía de ayuda. En este contexto el progreso en educación no es sostenible sin el apoyo continuo de la ayuda internacional al finalizar la ocupación israelí. Según el derecho internacional y la cuarta Convención de Ginebra, la potencia ocupante – Israel – es responsable de brindar los servicios de educación, salud y otros servicios sociales. A menos que se ponga un término a la ocupación, y que se otorgue sus derechos a los palestinos, cualquier logro será frágil y se frustrarán los esfuerzos por construir un estado.

Se han escuchado diversas voces críticas a propósito de la ayuda internacional otorgada a los TPO. En su libro reciente, *Globalized Palestine*, Nakhleh ha señalado que la ayuda entregada durante la ocupación es ayuda política que se da para cerciorarse que el que la recibe se someta a una agenda y a un programa políticos impuestos; dista mucho de ser sostenible y mantiene al pueblo alejado de su liberación (Nakhleh, 2011). Una ONG internacional descubrió a través de la investigación y de consultas realizadas con la sociedad civil en varios ámbitos de las TPO, que la ayuda al desarrollo viola varios derechos de ayuda y pidió que se introdujeran varios pasos para mejorar la ayuda. Develtere (2012) ha dicho que la definición de la ayuda al desarrollo está basada en las acciones de los donantes, no en el valor de la ‘ayuda’ al beneficiario, y concluye que la cooperación para el desarrollo se está transformando en un mercado.

Las TPO son consideradas un mercado para los entes donantes, de ahí que todas las prácticas negativas relativas a los donantes vayan apareciendo en distintos contextos, aunque el Ministerio de

Planificación está realizando un esfuerzo para coordinar y dirigir los pasos. La competencia entre donantes, los planes donante-céntricos y la ayuda que efectivamente vuelve al donante a través de los sueldos de su personal, los honorarios por consultorías y bienes son algunas de las prácticas negativas observadas. Los donantes tienden a no compartir fácilmente la información ni los resultados de la vigilancia y la evaluación. Sobre todo, en algunos casos, hay una falta de ejemplo nacional de sus propios planes. Nakhleh (2011) sostiene que una coalición tripartita informal compuesta por la elite capitalista-política palestina, las ONG palestinas y los organismos transnacionales de ayuda están impidiendo, trabando y negando lo que él ha llamado el desarrollo liberador centrado en la gente.

El sector de la EFTP, sin embargo, ha brindado servicios durante mucho tiempo a los palestinos y, desde la *Nakba* en 1948 – cuando cientos de miles de palestinos perdieron su tierra y pasaron a ser refugiados – la EFTP le ha dado a los refugiados las habilidades necesarias para ganarse la vida y mantenerse así como a sus familias. Sin embargo, el campo de acción de la EFTP en las TPO está fragmentado con distintas corrientes históricas en cada sistema. Tomando una medida proactiva, el sector de la EFTP fue el primero en desarrollar un plan estratégico y planes de acción de manera participativa. El plan de la EFTP para el año 2000 pedía un sistema unificado y una estructura de gobernabilidad que permitiera poner en práctica el plan. Sin embargo, han pasado casi catorce años y el sector de la EFTP sigue fragmentado, la estructura de gobernabilidad no ha salido a la luz y el apoyo de los donantes está orientado a sistemas rara vez adoptados por la AP después de terminada la etapa piloto, o bien se orienta hacia estructuras innecesarias.

El apoyo de los donantes hacia la estructura de gobernabilidad fue un fracaso. Los donantes optaron por estructuras basadas en la comunidad para planificar, implementar y apuntalar la EFTP. Sin embargo, la falta de un órgano unificado y de un mecanismo de coordinación unificado entre donantes ha dado lugar a que algunos donantes se hicieran cargo del papel nacional de dirección del sector. Cuando los donantes discrepan acerca de los enfoques, la falta de coordinación ha desembocado en una duplicación e implementación de metodologías contradictorias, todo lo cual contradice la Declaración de París sobre la Eficacia de la ayuda.

A partir de lo descrito anteriormente, surgen dos conjuntos de recomendaciones con respecto a la EPT y las habilidades después de 2015 en Palestina:

Primero, en el plano nacional, hace falta que la AP revise sus prioridades y políticas para con la EFTP y que decida poner en marcha inmediatamente un plan para hacer avanzar el sector hacia un sistema unificado.

En segundo lugar, en el plano internacional, un objetivo para después de 2015 que estuviese claramente articulado (post-ODM y post-EPT) sobre el desarrollo de habilidades y su relación con la empleabilidad y el desarrollo humano (con indicadores claros) orientaría a los políticos de la AP hacia la EFTP.

Bibliografía

- Nakhleh, K. (2011) *Globalized Palestine*. The Red Sea Press.
- Patrick, D. (2012) *How Do We Help? The Free Market in Development Aid*. Leuven University Press Leuven.
- UNESCO (2013) *EFA Global Monitoring Report 2012. Youth and Skills: Putting Education to Work*. UNESCO: Paris.

Ayuda a la educación en los estados frágiles: un tema no resuelto

Thomas Poirier

IREDU – Universidad de Borgoña, Dijon

Correo electrónico: thomas.poirier@u-bourgogne.fr

Palabras clave: Asistencia Oficial al Desarrollo (AOD), estados frágiles, educación

Resumen: El análisis de la situación de los estados frágiles durante la última década con respecto a la Asistencia Oficial al Desarrollo en educación indica una contradicción actual entre lo inclusivo de los objetivos de la EPT y la naturaleza exclusiva del paradigma de la ayuda al desarrollo. Hoy, los instrumentos financieros para apuntalar el desarrollo de los sistemas educativos no se prestan, según parece, a los contextos de fragilidad.

En la actualidad más de un tercio de los niños no escolarizados vive en países considerados como frágiles o afectados por un conflicto armado. Dicho países, esencialmente emplazados en la África Subsahariana, no alcanzarán los objetivos de la Educación para Todos (EPT) en 2015. En estos países especialmente los recursos internos son acotados (Bourdon, 2006). En la medida en que se perciba la inversión en educación como necesaria, aunque insuficiente, para vencer la pobreza, la opción de estimular y acelerar el desarrollo de la educación constituye una oportunidad que se abre a la comunidad internacional.

El acceso a la educación básica puede ser considerado como un “bien público” (junto con la salud, la alimentación y la vivienda). Este enfoque, basado en una preocupación y una justicia humanistas (Sen, 1999) legitima la intervención de países más ricos (Naudet, 2006). No obstante, dicha legitimidad está determinada por la efectividad de la ayuda. En efecto, los principios de la selectividad y de la asignación óptima de la ayuda que resultan de los análisis de Burnside y Dollar (1997) han sido la fuente de inspiración de las reformas de la estructuración de la ayuda por parte de muchos donantes. No obstante, una asignación que estuviera basada en el desempeño económico e institucional puede llevar a la exclusión de la Asistencia Oficial al Desarrollo (AOD) para un cierto número de países que no cumplen con los requisitos de una “buena gobernabilidad”. Los principios de selectividad han puesto en evidencia la situación de los “huérfanos de ayuda” que generalmente también son los países más frágiles. En este sentido, la creciente preocupación acerca de la efectividad de la ayuda corre el riesgo de excluir a aquellos países que más necesitan la ayuda (Cartier-Bresson, 2011). Las investigaciones realizadas por Dollar y Levin (2004) muestran que en términos generales los países frágiles recibieron 43% menos ayuda que lo que se supondría en función de sus características (población, nivel de pobreza, desempeño político e institucional). Jones *et al.* (2004) indican que una estricta aplicación del principio de selectividad ha excluido a los países de peor desempeño del proceso de asignación de ayuda. Ya de por sí atrapados en la “trampa de la pobreza”, los países frágiles también quedan atrapados en la “trampa de la ayuda”.

Así, el análisis de los datos de la AOD indica que la ayuda otorgada para la educación primaria se hace: (i) a los países que “menos” atraso tienen con respecto a los objetivos de la EPT; (ii) a los países donde la calidad de las instituciones debería mejorar el desempeño de la ayuda entregada. Con la adopción de objetivos de desarrollo individualizados (Objetivos de Desarrollo del Milenio –

ODM) en 2000, se ha vuelto prácticamente imposible que la comunidad internacional piense en una asignación de ayuda deseable sin contemplar los criterios de eficiencia (Cogneau y Naudet, 2004). Sin embargo, el tema de los estados frágiles subraya la actual contradicción entre el aspecto inclusivo de los objetivos de la EPT y la naturaleza exclusiva del paradigma de la efectividad de la ayuda. La imposibilidad para estos países del logro de una educación primaria universal para el año 2015, y más generalmente el logro de los ODM, plantea preguntas acerca de un enfoque demasiado resultadista y cuyos instrumentos financieros claramente no están preparados para condiciones de fragilidad. Quedan por encontrar modos de articulación entre educación, pobreza y fragilidad y se formulan preguntas sobre los métodos de intervención utilizados. Para la comunidad internacional, la dificultad estriba entonces en la reconciliación de dos objetivos que a menudo están desarticulados en la asignación de la ayuda: la eficiencia económica y la justicia social.

Bibliografía

Cartier-Bresson, J., 2011. Official development assistance in fragile states. Crime, law and social change. En línea: DOI: 10.1007/s10611-011-9358-6, 13 p. (consultado el 21/08/2012).

Cogneau, D., Naudet, J.-D., 2004. Qui mérite l'aide? Égalité des chances versus sélectivité. Notes et document n°7. Agence Française de Développement, 72 p.

Bourdon, J., 2006. Coût et financement de l'éducation en Afrique subsaharienne. In: Pilon, M. (Ed), Défis du développement en Afrique subsaharienne: l'éducation en jeu. Les Collections du Ceped, série Rencontres, París, pp. 123-145.

Burnside, C., Dollar, D., 1997. Aid, policies and growth. Policy Research Working Paper n°1777. World Bank, Washington, D.C., 54 p.

Dollar, C., Levin, V., 2004. The increasing selectivity of foreign aid, 1984-2002. Policy research working papers n°3299. Banco Mundial, Washington, D.C., 33 p.

Jones, S., Riddell, R., Kotoglou, K., 2004. Aid allocation criteria: managing for development results and difficult partnerships. Summary paper prepared for the Dac learning and advisory process on difficult partnerships. Oxford Policy Management, Oxford, 59 p.

Naudet, J.-D., 2006. Les Omd et l'aide de cinquième génération. Analyse de l'évolution des fondements éthiques de l'aide au développement. Afrique Contemporaine 218(2): 141-174.

Sen, A.K, 1999. Development as freedom. Oxford University Press, Oxford, 384 p.

La recomendación del Grupo de Alto Nivel acerca de una nueva revolución de datos

Roy Carr-Hill
University of London Institute of Education

Correo electrónico: roycarrhill@yahoo.com

Palabras clave: Nueva revolución de datos; poblaciones faltantes; sesgo de la encuesta DHS/LSMS/MICS

Resumen: La defensa de una nueva revolución de datos por parte del Grupo de Alto Nivel ha sido totalmente desacertada. El problema de las estadísticas de ‘progreso’ en el camino de los ODM es que entre 300 y 500 millones de personas entre las más pobres de los pobres se encuentran fuera de las estructuras de muestreo de la encuesta internacional de hogares.

La recomendación por parte del Grupo de Alto Nivel de emprender una revolución de datos para hacer frente a las inequidades y la extrema pobreza prácticamente ha errado el blanco. Si bien es cierto que hace falta una revolución de datos, se trata de una que se concentre en la cobertura de los más pobres. Mi estimación más reciente (Carr-Hill, 2013) es que entre 300 y 500 millones de personas, las más pobres del mundo (entre 17% y 35% del quintilo inferior) han quedado fuera de las estructuras de muestreo de las encuestas de hogares, personas que constituyen el principal vehículo de la nueva revolución de datos propuesta por el HLP. En vez de ‘no olvidarse de nadie’ (que es el título de su primer gran cambio transformador), los más pobres seguirán estando fuera de la foto.

La razón es que en los países en desarrollo las evaluaciones de los avances logrados hacia los objetivos de desarrollo están basadas cada vez más en las encuestas de hogares. Se trata de herramientas inadecuadas para obtener información acerca de los más pobres. Para variar quedaron fuera por diseño: los que no tienen hogar o los niños en situación de calle; aquellos que están en instituciones (hospitales, militares, cárceles, refugiados, etc.); y las poblaciones móviles nómadas o pastoriles. Además, en la práctica, las encuestas de hogares suelen subrepresentar a aquellos que están en hogares frágiles y desmembrados, las poblaciones de los barrios carenciados y de las zonas con riesgos de seguridad. Los seis subgrupos antes mencionados representan una parte importante de los “más pobres entre los pobres”.

Existe un reconocimiento muy parcial del problema en la investigación realizada por el Instituto de Desarrollo de Ultramar (publicado en junio de 2013) en el que se indica que las encuestas deberían tener un espectro más amplio para abarcar a aquellos individuos que se encuentran fuera de un hogar tradicional (por ejemplo, en centros de cuidado residenciales u orfanatos). Tienen razón, pero (a) la mayoría de los más pobres así salteados son los que se encuentran en asentamientos informales o en barrios carenciados urbanos y que son nómadas dedicados al pastoreo; y (b) a menudo es muy difícil obtener datos individuales correctos en los centros residenciales porque cuando el encuestado no está en condiciones de responder se utiliza a un encuestado interpuesto (HSER, 2003).

Por razones que son bastante obvias, muchas de mis estimaciones son imprecisas. Los subgrupos 'faltantes' más grandes son aquellos que se encuentran en los asentamientos informales o en los barrios carenciados urbanos y las poblaciones pastoriles nómadas (la cuestión de las instalaciones residenciales es más bien una preocupación de los países desarrollados y lo único que yo puedo hacer es una estimación muy aproximada según la cual entre el 10% y el 20% de las cifras estimadas de los que están en los barrios pobres urbanos y 1 de cada 5 de los grupos pastoriles y agropastoriles están fuera de la estadística).

Se plantean así tres posibilidades para lograr estimaciones más precisas de la escala del problema: un censo muy bien financiado en una región diversa por ejemplo, en la África Subsahariana, pero eso sería sumamente costoso y no es fácil de generalizar; estimaciones estadísticas a partir de la bibliografía (Carr-Hill, 2013) pero con ese método solamente se tendrían estimaciones muy amplias de rangos; y una revisión pormenorizada de mis propias estimaciones por parte de los investigadores internacionales (probablemente sociólogos y demógrafos) en los 10 a 20 principales países en desarrollo. Creo que este último método sería el más prometedor, pero cualquiera que sea el camino emprendido, es el tema más apremiante cuando se habla de disponibilidad de los datos o de la nueva revolución de datos en los países en desarrollo.