

EDUCACIÓN

Educación, desarrollo e integración en América Latina y el Caribe

José Manuel Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas
y Lino Borroto López***

Introducción

Generalmente, cuando hablamos de los procesos de integración en América Latina y el Caribe, nos referimos a las circunstancias que en el plano político o económico se plantean en la dinámica actual. Se discute sobre los actores políticos tradicionales y los nuevos; se evalúan los distintos proyectos integracionistas y las posibilidades de cada uno; sobre todo, frente al proyecto del ALCA. Se analiza, incluso, la evolución de los procesos identitarios al calor de la globalización como tendencia más general y como consecuencia del propio proceso de integración latinoamericana y caribeña. Sin embargo, la problemática de la educación, la hemos analizado como ella misma, en su derrotero y en sus circunstancias actuales, pero no, en función de los procesos integracionistas ni en su interrelación con el desarrollo, y mucho menos en su vínculo con la identidad. Ahora bien, en esta visión, se busca dar respuesta a estas interrogantes: ¿qué influencia tiene la educación en el desarrollo social en los países de la región? ¿De qué manera proponen los gobiernos vincular la educación con la integración regional de América Latina y el Caribe desde la cultura? ¿Cuál es el papel que se le asigna como formadora de identidad?

Un diagnóstico independiente

América Latina y los países caribeños transitan hacia sociedades más democráticas y participativas políticamente, unas con mayor rapidez que otras, algunas con retrocesos significativos debido a las crisis económicas y políticas, como el caso de Argentina, Perú, Venezuela, Bolivia; otras con indecisiones que impiden su pleno crecimiento económico con cierta independencia del coloso del norte, como México y Colombia, y un Brasil que busca un rumbo más democrático en su economía, sin lograr desprenderse de los pesados fardos que el pasado ha puesto sobre sus hombros. Otros, más preocupados de vincularse económicamente con Estados Unidos y Europa que con su entorno regional, como es el caso de Chile, y el resto de los países que avanzan con lentitud tanto en sus economías, como en sus proyectos educativos y culturales.

* Los coautores son miembros del personal académico de la UAM-X, área Educación, Cultura y Procesos Sociales. Miembros del COMIE y de la AUNA.

** El coautor es profesor titular de la FLACSO, sede CUBA, y miembro de la AUNA.

El lento crecimiento de sus economías no ha permitido mayores inversiones en el campo educacional, que favorezca una política de formación de científicos, de incremento de su aparato tecnológico y productivo, de una mejor calidad en la formación de las competencias profesionales necesarias para fortalecer el proceso de desarrollo social y el crecimiento que redunde en un mejor desarrollo humano.

La pobreza extrema en la cual se encuentra gran parte de la población latinoamericana y caribeña, demuestra la desigualdad y la ausencia de equidad que se pregona, en particular desde el inicio de la década del 90, con el lema "Educación para Todos".

Otros males sociales aquejan a gran parte de nuestras sociedades, los cuales dificultan el sano desarrollo de los sistemas educativos. En la última reunión que sostuvieron los ministros de Educación de Guatemala El Salvador, Honduras, Belice, Nicaragua, Panamá, México y Costa Rica para buscar soluciones integrales, reconocieron que la deserción, la delincuencia juvenil y la dificultad interna de cumplir con los 200 días lectivos establecidos en el Convenio Centroamericano de Educación Básica,¹ todo ello agravado por el entorno de pobreza que impacta a varios países, constituyen las principales dificultades que se encuentran en los sistemas educativos. Carlos Alberto Ávila Molina, ministro de Educación de Honduras, expuso la situación de su país, donde la educación tiene que combatir las pandillas juveniles, conocidas como "marras"; mientras Silvio de Franco Montalbán, de Nicaragua, explicó que en su nación es difícil dar una educación de calidad en un entorno donde prima la pobreza. Pero en medio de estos obstáculos, los jerarcas coincidieron con que cumplirán con los 200 días de clases. No obstante, reconocieron que esta responsabilidad resultará difícil de llevar a cabo, debido a la falta de docentes en algunos países, por falta de dinero o porque algunos Estados carecen de programas de estudios efectivos.

Después de 10 años de reformas económicas, el bajo nivel de terminación educativa de la mayor parte de la fuerza de trabajo latinoamericana y caribeña, así como las grandes desigualdades sociales y económicas entre los ciudadanos, continúan minando al potencial desarrollo de la región. A pesar de los avances sustanciales en la reducción del analfabetismo, en el fortalecimiento de la igualdad de género y en el acceso a la educación primaria, queda mucho por hacer. (BID, traducción de los autores.) Estas afirmaciones del BID siguen siendo una realidad; América Latina y el Caribe no han logrado hacer fructificar los avances educacionales en procesos de desarrollo social y de crecimiento económico.

El analfabetismo en América Latina y el Caribe sigue siendo un pesado fardo para el desarrollo: hasta el 2001, en América Latina y el Caribe existían alrededor de 40 millones de analfabetos mayores de 15 años, que representan más del 11% de la población total de esta región.

Tampoco se ha logrado garantizar la educación básica para todos, pues una parte de los niños no ingresa a la escuela y subsisten tasas significativas de repitencia y deserción escolar que impiden que todos terminen la educación primaria.

¹ Lucrecia Zúñiga Ureña. Extraído de *La Prensa Libre*, 27 de marzo del 2004.

Por otra parte, hay grandes diferencias en la calidad de los servicios educativos entre los diferentes países y en el interior de ellos. En estos resultados influyen algunos factores asociados, como la profesionalidad y dedicación de los docentes, el clima escolar, el nivel educativo de las familias y la disponibilidad de libros y materiales docentes en las escuelas. Asimismo, el actual panorama de la región condiciona las posibilidades de educación: 220 millones de personas en América Latina y el Caribe viven hoy en situación de pobreza.²

Los ministros de Educación reunidos en la Conferencia de Cochabamba reconocen que la globalización excluye a un número creciente de personas de los beneficios del desarrollo social y económico, por las limitaciones en su formación educativa y no les da la posibilidad de insertarse de manera positiva en ese proceso. Mas, no mencionan que la globalización va acompañada de la reducción de puestos de trabajo, debido a la nueva división del trabajo internacional.

Las crisis recurrentes han minado las posibilidades de emergencia de los países. Salvo Chile, el resto de los países enfrentan crisis financieras, sociales, políticas, déficit comerciales frente a los colosos del norte; problemas internos como en Bolivia, Ecuador, Perú, Venezuela, o conflictos internacionales como los protagonizados por México y Cuba. A pesar de ellos y al mismo tiempo, se han instrumentado políticas de transparencia en la administración estatal, de lucha contra la corrupción, la búsqueda de políticas que ayuden a la superación de la pobreza, y a una mayor participación ciudadana.

América Latina y el Caribe, en conjunto, reconocen que hay esperanzas para hacer efectivas las potencialidades de la educación, como factor determinante del desarrollo humano. En este contexto, la persona con sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes, ocupa el lugar central y es la base sobre la cual estas tendencias y procesos pueden contribuir a su desarrollo humano. Por ello resulta posible construir una educación actualizada y capaz de responder a estos desafíos. Por otra parte, es verdad que los sistemas educativos no han sido capaces de acompañar los cambios producidos, sus contenidos, sus métodos y formas de gestión no corresponden a la realidad de los estudiantes y a los requerimientos del sistema económico y social; es decir, se ha producido un desfase entre el mundo real y la forma en que se aprende a conocerlo en la escuela, con el consiguiente desinterés por parte de docentes y alumnos con respecto a los aprendizajes.³

Educación y desarrollo⁴

Las políticas adoptadas en todos los países de la región visualizan como uno de los objetivos fundamentales de la educación promover el desarrollo

² Declaración de Cochabamba, PROMDELAC VII, celebrada en Cochabamba, Bolivia, del 5 al 7 de marzo del 2001.

³ Educación en Perú, documento obtenido en Internet, sitio www.ministerio.de.educacion.com

⁴ Países en desarrollo de América latina y el Caribe según la UNESCO: Antigua y Barbuda, Antillas holandesas, Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, El Salvador, Ecuador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Vírgenes

humano, considerado "como el cultivo del espíritu crítico de los educandos, para desarrollar el sentido de la observación y la reflexión que les permita entender el mundo y actuar eficazmente sobre él; asimismo debe promover la actividad creadora gracias a la cual los educandos expanden su personalidad y contribuyen a enriquecer la existencia vigorizando la actitud cooperativa que está a la base de la auténtica comunidad humana".⁵

Como política general se adoptan resoluciones de diferentes reuniones de carácter internacional. Por ello, en la última Reunión de la Mesa Directiva Ampliada del Comité Especial sobre Población y Desarrollo de la CEPAL, más de 300 delegados provenientes de 40 países de América Latina y el Caribe, América del norte y Europa, aprobaron por aclamación, con la salvedad de Estados Unidos, una declaración en la cual se insta a los países de la región a intensificar sus esfuerzos para mejorar el desarrollo y el bienestar de su población.

El documento llama a fomentar la educación y promover el acceso de los adolescentes y jóvenes a información sobre servicios de salud sexual y reproductiva y a profundizar los esfuerzos en la prevención, diagnóstico y tratamiento de las enfermedades de transmisión sexual; en particular, el VIH/SIDA. Asimismo, entre otras recomendaciones, insiste sobre la política de igualdad de oportunidades para ambos géneros, el respeto y la protección de los derechos de las niñas y de la mujer, en general.

Continuar elaborando políticas y programas de apoyo a las familias en su pluralidad de formas, incluidas las monoparentales; prevenir y eliminar la violencia contra las mujeres y las niñas, y otorgar prioridad a la recolección y difusión de datos estadísticos desagregados por edad, sexo, etnia y otras variables de interés nacional.

En esta Declaración se insta a los países latinoamericanos y caribeños a implementar medidas que permitan dar cumplimiento a los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas y a intensificar la asignación de recursos nacionales para acelerar el logro de las metas del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de El Cairo (CIPD) y las medidas clave acordadas en la revisión de los cinco años de la CIPD.

Sin embargo, el concepto de desarrollo ha pasado por una larga evolución histórica, implicando un proceso que se da en dos planos: el objetivo y el subjetivo, con la misma intensidad de importancia. En las condiciones actuales implica la de-construcción del concepto porque el desarrollo en el plano espiritual es una construcción teórica que hay que destruir y construir. Destruir en el sentido de una imaginaria que apareció y se desarrolló con y en la modernidad y "postmodernidad" y hay que construir desde otro horizonte alcanzable y sustentable y ello sólo puede conseguirse mediante una educación que potencie una nueva libertad.

El concepto de desarrollo vinculado a la problemática del subdesarrollo es una expresión relativamente reciente, que cobró importancia en los años

británicas, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, San Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Surinam, Trinidad y Tobago, Uruguay, Venezuela.

⁵ Emilio, Barrantes: *Historia de la educación en el Perú*, Mosca Azul Editores, Lima, 1989.

finales de la Segunda Guerra Mundial en torno a las discusiones mantenidas entre los aliados que desembocaron en la constitución de la ONU. Es decir, resulta una problemática conceptual que se plantea en el contexto de la descolonización y los intentos de establecer un orden mundial capaz en lo político de resolver los conflictos en paz y en lo económico-social de garantizar a los diferentes países condiciones de mayor igualdad.

El análisis más fino de la problemática de América Latina y el Caribe nos deja ver a las claras que el subdesarrollo se remonta al fenómeno de la conquista y colonización, cuando esta parte del mundo se incorpora a la estructura capitalista no desde el centro, sino desde la periferia y contribuyendo, con su subdesarrollo progresivo, al desarrollo de lo que hoy son los centros de poder. La comprensión teórica de este problema debe representar el punto de partida de toda la estrategia de desarrollo que se plantee para América Latina y que debe incluir, por supuesto, una estrategia educacional en concordancia con aquélla.

Esta estrategia de desarrollo parte de la necesidad de abandonar el esquema que contribuyó al progresivo subdesarrollo de nuestros países, y comenzar a construir una sociedad alternativa, para lo cual se necesitará conformar un nuevo tipo de hombre (en su integralidad), lo que constituirá la tarea central de la educación. En el caso de los procesos de integración de la región, ese nuevo hombre debe estar dotado de una cosmovisión que potencie la dimensión de su universalidad —en concordancia con el proceso de globalización en que estamos inmersos—, pero que potencie su singularidad en tanto que latinoamericano y caribeño y también su especificidad como integrante de una comunidad nacional que no desaparece en el proceso de integración. Es decir, vernos como la unidad de lo diverso.

La comprensión teórica de este problema por parte de los actores en el proceso integracionista, los pone en posibilidad de entender que la estrategia educacional no podrá ser equivalente (una mera copia) de aquella que contribuyó al desarrollo de las sociedades ubicadas en el llamado centro, porque, en el sistema capitalista, centro y periferia forman parte de un todo homogéneo que no puede separarse en el razonamiento teórico. En este momento, caben entonces las siguientes preguntas: ¿qué modelo de desarrollo adoptar en la integración? ¿Educación para qué desarrollo?

En otro sentido, si bien la relación entre educación, calificación del trabajo y desarrollo de las fuerzas productivas, en el caso del capitalismo, se resume en desarrollo para los países que históricamente se han considerado países centrales, esta relación se frustra en los casos de los países subdesarrollados, en tanto que lo que se reproduce en estas formaciones es su dependencia del mercado mundial y su heterogeneidad estructural.

En el subdesarrollo, la ruptura interna entre educación y fuerzas productivas resulta patente al quedar su estructura económica enlazada, de manera subordinada, al desarrollo científico-tecnológico de los centros capitalistas desarrollados. Las consecuencias de este rompimiento de la cadena productiva endógena, tienen un efecto multiplicador negativo en toda la formación social subdesarrollada. Así, por ejemplo, la educación no funciona prioritariamente como fuente original para el desarrollo de las fuerzas productivas (la ciencia y la técnica), las burguesías locales no

se desempeñan como protagonistas transformadoras de la producción y de las condiciones materiales y sociales. Las reformas económicas intelectuales y morales que emprenden, no tienen el impacto pretendido, porque no son orgánicas, porque dejan al lado la capacidad productiva y creativa del trabajo y su formación y calificación técnica. Todo ello va en detrimento de las burguesías, de su papel protagónico, de su hegemonía, y acusa la endeble conformación de un bloque histórico-nacional-popular. (Martínez: 1991.)

En lo referente a los paradigmas educativos, la situación es idéntica, pudiéndose observar que unas tras otras (incluso, de forma simultánea) la corriente estructural funcionalista, la del capital humano, o la perspectiva del empirismo metodológico, pasando por las corrientes de la "nueva sociología de la educación de Gran Bretaña, la reflexión crítica en Francia y la teorías de conflicto en Estados Unidos", han tenido su impronta (generalmente de forma acrítica) en el pensamiento educacional de América Latina y el Caribe, Cuba incluida. La propuesta del desarrollo con equidad, de la UNESCO, con frecuencia se convierte en un eslogan más ideológico que educativo en manos de los gobiernos en turno.

Por ello, cuando hablamos de desarrollo debemos entender por el término desarrollo socioeconómico y esto significa que no lo reducimos a una u otra dimensión societal, sino que tiende a abarcar a todas. De esta forma lo entendemos como:

A) Crecimiento económico; o sea, crecimiento del producto interno bruto (PIB) per cápita de forma más o menos constante.

B) Desarrollo económico o cambio societal, consistente en una transformación estructural que hace posible un crecimiento sostenido y tiende a elevar el nivel de vida y las oportunidades económicas de la población.

C) Desarrollo social, en el cual están implícitas, la redistribución equitativa de riquezas, la igualdad de oportunidades y la satisfacción de necesidades espirituales de la población.

La expansión internacional del capital representa un obstáculo muy serio para el desarrollo de la región, pues promete más que nunca mayores ganancias para el capital y las contradicciones creadas por el empobrecimiento de las mayorías están provocando una amplia rebelión en distintos países de la región. Aunque el supuesto progreso económico enriquece a algunos y estimula el crecimiento en economías y sectores "modernos" dentro de las sociedades tradicionales, éste no satisface las necesidades de la mayor parte de la población. Aún más, contribuyen a agotar las reservas mundiales de riqueza natural y al deterioro de la calidad del ambiente.⁶

Educación, identidad e integración

A partir de estas premisas y contrariamente al criterio desarrollista de educación, nuestra proyección nos plantea que ante las concepciones,

⁶ David Barkin e Ivan Restrepo: "La responsabilidad social para el desarrollo sustentable y democrático", en *Cuaderno de Trabajo 1*, UNESCO, Cumbre Internacional de Educación, febrero de 1997.

ideas, estrategias y recursos materiales, el hombre sigue siendo el factor más importante y la tarea de la educación consiste en formarlo de manera integral, orientarlo para que se realice mejor, darle las herramientas de conocimiento, habilidades y destrezas, capacitándolo para que se ubique espiritual y racionalmente en este mundo complejo y movable. Concebimos, entonces, a la educación, por supuesto, como un proceso social, histórico, integral, individual y colectivo, situado geográficamente, pero abierto al conocimiento universal, generador de conocimiento científico y susceptible de devenir tecnología, liberador para los miembros de la sociedad y fortaleza de identidad nacional y regional en una visión de integración cultural de los países de la región. Se trata, pues, de la necesidad de educar a los pueblos latinoamericanos como único recurso para que entienda lo impostergable que resulta la integración y para que, eventualmente, desempeñen un papel activo en la toma de decisiones referido a con quién nos vamos a integrar.

Este proceso de educación debe tener una coherencia regional y partir del hecho de objetivarle los caminos que han transitado y transita la identidad latinoamericana a partir de reconocimiento de que la voluntad integracionista no puede circunscribirse a intenciones gubernamentales o pronunciamientos de foros, congresos o declaraciones de personalidades del mundo intelectual.

El sentimiento de identidad, como factor principal de la posterior integración, tiene que ser el producto de la interiorización de estas categorías en la conciencia cotidiana del conjunto de la población.

En otro sentido, a la vez que allana el camino integrador, la educación debiera propiciar que las masas americanas se conviertan en un factor de cambio real que acelere el proceso. La coherencia regional de este proceso debiera materializarse en planes y programas de estudio que, de forma unificada y desde los primeros niveles de enseñanza, propicien esta actitud a favor de la integración.

Ante esta formulación se impone, entonces, un examen de las posibilidades reales que tiene la educación de enfrentar este problema y los desafíos que tendría que asumir. Para ello se necesita aproximarse a las políticas educativas estatales, orientadas por la globalización emanada de los diferentes foros internacionales que se han sucedido desde 1990 (Jomtién, Dakar 2000, Cochabamba 2001, PROMEDLAC VII, 5-7 de marzo del 2001) al estudio de las funciones que cumple la educación en América Latina y el Caribe, y la concepción de integración educativa que se manifiesta en esos documentos, así como a las políticas formuladas y llevadas a la práctica para superar las divisiones y discriminaciones étnicas y culturales, pues, "En Iberoamérica, complejos procesos de exclusión generaron formas de coexistencia que aún mantienen estructuras nacionales inequitativas. Este es el origen de varias de las situaciones actuales que mantienen en la pobreza y marginalidad a una significativa parte de las poblaciones iberoamericanas. Los gobiernos iberoamericanos están comprometidos en revertir la situación, procurando una mayor inclusión social. Desde el campo de la cultura, afirmamos la imperiosa necesidad de elevar de manera sustantiva la contribución de las políticas culturales a la generación de condiciones de mayor integración social."

"La diversidad cultural, en el marco del respeto de los derechos humanos, es clave para garantizar la cohesión social, la democracia, la justicia social y la paz, como valores fundamentales para la construcción de la Comunidad Iberoamericana. El reconocimiento de la validez y legitimidad de patrones culturales múltiples, nos lleva a afirmar que sociedades incluyentes requieren del desarrollo de la persona y de la construcción ciudadana y multifacética de sentidos colectivos".⁷

Un paso hacia la integración educativa y cultural de la subregión

Los ministros de Educación de América Central decidieron construir un mapa de cooperación internacional en materia educativa para esa región, que permitirá conocer los aportes otorgados por organismos internacionales y gobiernos de otros países para mejoras de la educación, con el fin de evitar la duplicidad de proyectos y un mejor aprovechamiento de los recursos donados.

Dentro de los proyectos a futuro y que tienden hacia la integración educativa se pretende construir un bachillerato centroamericano, un sistema de pruebas comunes para escuelas, un comité regional de acreditación de la educación superior y un órgano que controle las donaciones internacionales, y se analizará la creación del Comité Centroamericano de Acreditación, el cual se convertiría en un órgano regional que acredite la educación superior pública o privada, para que opere en la región.

Estas medidas constituyen un hecho positivo en el largo camino de la integración cultural y educativa, cuyos avances son en extremo lentos y difíciles. De concretarse estos proyectos se realizará un paso muy importante hacia la integración educativa y cultural de la subregión, lo cual puede devenir ejemplo para el resto de los países del subcontinente. Hasta hoy, sólo la Universidad Andina es el organismo que busca esta orientación integradora.

Un intento menos sugerente lo constituye la vinculación de ciertas universidades, por lo general privadas, con universidades de otros países para ofertar cursos, diplomados o especializaciones conjuntas. Con frecuencia, estos programas no contribuyen a la relación entre países latinoamericanos, pues prefieren asociarse a universidades norteamericanas o, incluso, europeas. O, como en el caso de El Salvador, con universidades chinas. Algunos ejemplos se dan en el Cono Sur, en donde universidades bolivianas se asocian con universidades chilenas, argentinas o brasileñas para ofrecer programas conjuntos, por lo general orientados a la administración, al *marketing* o a los procesos de calidad.

Todavía no se generalizan estos convenios que permitan vincular más estrechamente los sistemas educativos nacionales, ni el conjunto de las universidades. Por lo cual se ve más como una actividad comercial que como un avance en la integración cultural y educativa.

Los países de América Latina sufren el día de hoy las consecuencias de su situación de pobreza, perdiendo competitividad en el plano inter-

⁷ VI Conferencia Iberoamericana de Cultura, Cochabamba, Bolivia, 1-2 de octubre del 2003.

nacional —a excepción, tal vez, de Brasil— en cuanto a productividad, desarrollo científico y tecnológico y en la precariedad de sus instituciones públicas, lo cual impacta los indicadores de calidad, cobertura y pertinencia de la educación tanto básica como superior en relación con las necesidades de integración económica, política, científica y tecnológica, educativa y cultural con la región y con el mundo.

Las Cumbres Latinoamericanas han hecho declaraciones importantes; sin embargo, las acciones hasta el día de hoy son pocas. Lo cual no quiere decir que no haya colaboración entre universidades, ministerios de educación, misiones de maestros, intercambio de especialistas. Es un paso, pero muy lejano aún de una verdadera integración.

Políticas educativas de inclusión versus exclusión

El analfabetismo en la región de América Latina y el Caribe constituye uno de los males endémicos que no se han podido erradicar de manera definitiva en la población de 15 años y más. Las tasas de analfabetismo se reducen muy lentamente, lo cual quiere decir que, a pesar de los programas de alfabetización impulsados desde 1990, sigue habiendo jóvenes de 15 años y más sin escolaridad suficiente como para dominar la lecto-escritura.

En cambio, las tasas de alfabetización proyectadas para el 2005, alcanzan al 89 %, lo que quiere decir, que el 11 % está fuera del sistema educativo.

América Latina y el Caribe han progresado en sus políticas de aumento de la escolaridad de los habitantes. A pesar de una ligera disminución en la cobertura y en la retención de los alumnos en el nivel primario, sus horizontes se amplían para ofrecer oportunidades de ingreso a los niveles medios de la educación a un mayor número de estudiantes. Diversos programas de apoyo a los bachilleres se gestan en diferentes países. Posiblemente, el más sobresaliente sea el programa Bachillerato para Todos que, bajo distintas ópticas, se ofrece a poblaciones diversas: en Chile se procura asistir a la población de bajos recursos y en riesgo de deserción, mientras que en México, a la población con “posibilidades de tener éxito académico y escasos recursos”.

Políticas de educación básica

En casi todos los países de la región se han impulsado políticas tendientes a superar los rezagos en educación. A pesar de ello, prácticamente en ningún país de América Latina se ha logrado aún el objetivo de la conferencia de Jomtién “Educación para Todos”, ni han tenido acceso millones de niños y niñas, ni se ha logrado que todos los que han ingresado permanezcan en la escuela. La deserción prematura resulta muy grande y no logran adquirir la capacitación adecuada en lectura, escritura y aritmética elemental. Ahora, bien, según la UNESCO, la mayoría de esos niños sin escolarizar son niñas. Este hecho pone el dedo en la llaga de los sistemas escolares latinoamericanos y caribeños, pues en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en abril del 2000 en Dakar (Senegal), se asignaron a la educación seis objetivos principales, dos de los cuales se incorporaron

ese mismo año a los Objetivos de Desarrollo para el Milenio de las Naciones Unidas. Los objetivos establecidos en Dakar tienen que alcanzarse en un plazo de 15 años y comprenden:

- Lograr la Enseñanza Primaria Universal (EPU) y la igualdad entre los sexos;
- reducir el analfabetismo y mejorar la calidad de la educación, e
- incrementar los programas de preparación para la vida activa y los de educación de la primera infancia.

En México se impulsa desde hace varios años el programa Progresá, que implica becas para las familias campesinas, con el fin de que dejen que sus hijos e hijas asistan a la escuela, y tengan servicios de salud. A partir del 2000, se denomina programa OPORTUNIDADES, orientado a la población campesina más desfavorecida, para brindarle desde la más tierna infancia algunas posibilidades (oportunidades) de éxito en la vida, por lo menos en el nivel de sobrevivencia en el primer año y, posteriormente, el ingreso a la escuela.

Este problema se debe también al trabajo infantil para hacer frente a las necesidades de las familias más desfavorecidas del sistema, pues hacen trabajar a los niños en edad escolar. Se calcula que a nivel mundial existen alrededor de 211 millones de niños trabajadores, de los cuales el 7 %, unos 15 millones, se encuentran en América Latina.

Muchos de ellos alternan la escuela con el trabajo, aunque resulta obvio que las repercusiones en su asistencia a clases y en sus resultados escolares son negativas. Se hace énfasis en el hecho de que los padres son los principales empleadores de los niños, por lo cual resulta difícil incidir en su situación y sus actitudes; aunque con políticas adecuadas pueden superarse algunos obstáculos, pues se ha observado que el trabajo infantil disminuye a medida que el desarrollo económico aumenta.

Paridad entre niños y niñas

De acuerdo con la UNESCO alcanzar el objetivo de la igualdad entre los sexos reviste una especial importancia para lograr, primero, la paridad entre niños y niñas en la enseñanza primaria y secundaria para el año 2005, y, segundo, la plena igualdad de todos ellos en el conjunto del sistema educativo al 2015.⁸ Ahora bien, según la UNESCO, el objetivo de paridad entre los géneros en cuanto a la enseñanza primaria se ha alcanzado en el año 2000 por Chile y Ecuador, posiblemente para el 2015 lo logre Paraguay. En cuanto a la educación secundaria puede ser que Bolivia, Cuba y Jamaica lo logren para el 2005. Se prevé que para el 2015 lo alcancen Belice, Panamá, Nicaragua, Venezuela. En situación de riesgo de no alcanzar esta meta para el 2015 están Colombia, Costa Rica, México, Surinam, Trinidad y Tobago.⁹

En México, la cobertura en educación preescolar es de 83 %; en primaria y secundaria se tiene una cobertura de 93,1 % y 85,6 %, respectiva-

⁸ Koichiro Matsuura: "Prefacio", *Resumen del Informe Educación para todos: hacia la igualdad de los sexos*.

⁹ Fuente: Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2003-2004, cuadros 5 y 7, UNESCO, París, 2003.

mente; en educación media superior (bachillerto y técnico-profesional) de 50 %, y en educación superior de 22 %.

En Colombia ha habido un retroceso en la cobertura de la educación básica, y en casi todos los países se han experimentado problemas para alcanzar las metas establecidas por la UNESCO.

Educación rural

Estos programas están estrechamente vinculados al aprendizaje de calidad en las comunidades rurales, así como al mejoramiento del profesorado, aun cuando se trate de escuelas multigrado y unidocentes. Lo cual se revierte, en cierta manera, en un progreso económico, social y cultural de las zonas rurales. De esta manera, la educación puede contribuir al desarrollo con equidad en el campo. Las reformas educacionales propician, entonces, un mejoramiento de la vida cotidiana en las comunidades consideradas como rurales.

El mejoramiento de los aprendizajes de los niños en las zonas rurales se orienta a ofrecer nuevas oportunidades en términos de equidad, que les permitan tener mejores horizontes.

El manejo de la lecto-escritura y de las matemáticas son dos elementos fundamentales para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, así como la formación docente.

El mejoramiento de la calidad educativa se acompaña, en algunos países, con la puesta en relieve de la cultura local mediante concursos literarios. En el caso de Chile, por ejemplo, constituye otro de los objetivos de la escuela rural chilena. El programa beneficia a más de 130 000 niños de 5 a 13 años que viven en localidades rurales del país, incluidas en ello poblaciones dispersas y situadas a gran distancia de centros urbanos. En la actualidad, al programa se han incorporado más de 6 500 profesores en todo el país y un total de 3 526 escuelas. Este programa es una de las líneas de la reforma educacional y, por consiguiente, el ministerio, su principal impulsor entre el profesorado y las comunidades rurales y opera en 13 regiones del país. Para el caso de México, se insiste en los concursos locales, regionales y nacionales, lo cual impacta casi al 100 % de las escuelas oficiales. Mas, son programas impulsados desde el Estado y con la orientación que éste les imprime. La creatividad se ve entonces encauzada por los canales oficialistas, lo cual contribuye a seguir manteniendo los discursos y las actitudes sumisas frente al poder estatal y las posibilidades de cambio se ven totalmente reducidas.

Programas de educación intercultural bilingüe

Con estos programas, los países de América Latina que cuentan con población indígena tratan de responder a sus demandas mediante una educación pertinente y contextualizada a la realidad sociocultural y sociolingüística de los indígenas. Obviamente, esta adecuación depende de las políticas de cada país y de allí las diferencias que, en ocasiones, resulta notables.

El objetivo que se persigue es mejor de manera cuantitativa y cualitativa los aprendizajes de los estudiantes indígenas que atiende el sistema escolar.

Concepto de interculturalidad

No todos los países manejan este concepto de la misma manera, de allí las diferencias que se encuentran en los sistemas educativos nacionales. Según Ruth Moya,¹⁰ en México se trata más bien de una noción paralela, biculturalidad. Por tanto, es un bilingüismo de transición hacia la lengua de la comunicación nacional. Lo mismo ocurre en Costa Rica, en donde el uso del término resulta muy reciente, aunque desde la perspectiva indígena, tiene que ver más con las propuestas sobre derechos de identidad y derechos de interculturalidad, ideas o nociones atravesadas por los derechos de territorialidad, autonomía y autodesarrollo. En Honduras y Nicaragua tiene que ver más con el sentido de la etnicidad; es decir, de pertenencia a un pueblo autóctono, que se reconoce en la lengua propia, en los símbolos y cosmovisiones. En Chile, por escuela intercultural bilingüe se percibe una escuela que entiende que la educación que entrega debe contextualizarse a la realidad sociocultural y sociolingüística de los estudiantes indígenas que atiende, con una activa participación de la comunidad educativa y las comunidades indígenas donde están insertas. En Bolivia, la interculturalidad parte del reconocimiento de las diferentes formas de ver y concebir el mundo y las necesidades de los diversos grupos culturales no valorados, sino excluidos y discriminados históricamente por el sistema educativo.¹¹

En todos los países existe una separación entre lo que el Estado conceptúa como interculturalidad y lo que piensan los indígenas: para aquéllos son situaciones transitorias, mientras se logra una mayor castellanización del mundo indígena; para éstos implica nociones de territorialidad, autonomía, nacionalidad y uso de sus propias leyes y tradiciones, cultivo de su lengua, tradiciones y cosmovisiones.

Sin embargo, es un hecho que en ningún país hay el número suficiente de maestros de origen indígena bilingüe y que sepan leer y escribir en su lengua materna. Son pocos y, con frecuencia, opuestos a las reformas educacionales impuestas por los gobiernos, sea por considerarlas como políticas neoliberales impuestas por el BIP y el Banco Mundial, como un instrumento de dominación de los mestizos y/o criollos sobre los indígenas. Por otra parte, en mayor o menor medida, las reformas educativas se caracterizan por la ausencia de materiales de apoyo y textos abundantes de lectura en las diversas lenguas. Los padres de familia se cuestionan sobre la utilidad de aprender a leer en su propia lengua, si no hay textos de lectura que puedan utilizar sus hijos. Sólo Ecuador ha traducido al quechua una novela de García Márquez y el *Principito* de Saint Exupéry.

¹⁰ Ruth Moya: "Interculturalidad y Bilingüismo", en *Equidad y diversidad en educación: interculturalidad, bilingüismo y género*, CEBIAE, La Paz, Bolivia, 2001, pp. 38-47.

¹¹ José Barrientos: "Una Educación lingüística y culturalmente pertinente", en *Equidad y diversidad en educación: interculturalidad, bilingüismo y género*, ed. cit., pp. 62-68.

El movimiento zapatista de México ha sido un detonante importante de este sentimiento indigenista en el ámbito continental, pues sus propuestas de municipalidades autónomas y reivindicaciones territoriales se han asumido por otros pueblos indígenas, como los mapuches, en Chile.

Desde el punto de vista de la integración, estos movimientos pudieran resultar interesantes, pues buscan una identidad propia, pero dentro de los conjuntos nacionales; es decir, hasta el día de hoy no se han proclamado movimientos separatistas, a pesar de los conflictos suscitados en Bolivia y Ecuador, y estos movimientos pudieran constituirse en la punta de lanza de un movimiento de integración cultural a partir de los intercambios de experiencias educativas interculturales en proceso en la región.

Programa de capacitación docente

En todos los países siempre han existido políticas de capacitación para el personal docente; no obstante, se han tratado de instrumentar programas de capacitación para los maestros en medio rural e indígena con diversos resultados. En Chile, por ejemplo, el programa propone capacitación docente, materiales didácticos, televisión educativa e informática educativa, PEI intercultural bilingüe, planes y programas de estudios propios, becas a los indígenas.

La capacitación y apoyo se brinda a través de supervisores especialistas en EIB y materiales didácticos adecuados. El programa se ofrece a escuelas con una matrícula indígena significativa.

Se requiere contar con docentes comprometidos con la reforma en marcha y el mejoramiento de los aprendizajes y los esfuerzos necesarios para realizar con las comunidades indígenas un PEI intercultural bilingüe y reformular sus actuales planes de estudio, como paso previo antes de alcanzar sus propios planes y programas de estudios en EIB. En México, se trabaja fundamentalmente a través de la CONAFE (Comisión Nacional de Fomento a la Educación). Por otra parte, en casi todos los países en donde se han puesto en marcha reformas educativas se contemplan programas de formación y actualización docente, como parte esencial de éstas. Los resultados, aunque desiguales, tienden al mejoramiento de la calidad de la educación. Esta idea va más allá de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, para poner el acento en la necesidad de una educación de calidad, como premisa de la transformación productiva con equidad. No basta el crecimiento del sistema educativo para atender a toda la demanda real y potencial, sino es preciso hacerlo mediante una educación pertinente, significativa y de calidad. Para ello se han fortalecido experiencias como el Programa de las 900 Escuelas, en Chile; la Escuela Nueva, en Colombia; la Escuela de Calidad, en México; las Reformas Educativas, en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Perú.

En Brasil, dadas las dimensiones del país, y la calidad televisiva de que goza, así como el acceso a las computadoras, son un instrumento para hacer llegar a los docentes conocimientos que les permitan actualizarse y adquirir instrumentos didácticos que les ayuden a mejorar su desempeño

académico.¹² El proyecto surgió en 1995 y se afianzó desde 1996 y hoy constituye un instrumento del Ministerio de Educación para la actualización y capacitación docente.

En Argentina¹³ se lleva a cabo mediante la revista *Zona Educativa*, que difunde los principios de la reforma educativa. Y el sentido del proceso de la transformación educativa, orientado a modificar la organización y la gestión del sistema educativo en su totalidad y de las escuelas. Incluye artículos sobre capacitación docente.

En Colombia¹⁴ se ofrece a través del programa La Alegría de Enseñar, cuyos objetivos son favorecer la profesionalización del docente en ejercicio; impulsar estrategias que favorezcan el desarrollo de las competencias básicas de los niños colombianos, entre otros. El medio utilizado es la revista del mismo nombre *Alegría de Enseñar*.

Perú emplea la radio a través del programa Diálogo Educativo. En fin, cada país busca la manera de llegar hasta los últimos rincones de su territorio con la finalidad de que los maestros dispongan de materiales e información para actualizarse en los programas de transformación educativa. A pesar de ello, las deficiencias son aún muchas y están ligadas a las condiciones geográficas de los países, a los problemas de comunicación y las largas distancias que hay que recorrer para reunir a los profesores en centros de formación permanente. De aquí la diversidad de estrategias para hacer frente a esta necesidad de todo sistema educativo, la actualización y capacitación de los docentes.

Educación secundaria

En el transcurso de los últimos años se ha reevaluado el papel de la enseñanza secundaria. Se ha observado un aumento del número de estudios que abordan el tema, investigaciones que arrojan algunas conclusiones positivas y desafíos. El sector enfrenta el reto de aumentar su eficiencia y calidad. Debe abordarse el tema de las altas tasas de repitencia y deserción. Habrá que ocuparse más de ciertas áreas con menor presupuesto, como, por ejemplo, la dotación de materiales didácticos. El desafío consiste en formar individuos que, una vez egresados de secundaria, sean actores productivos y eficaces dentro del mercado laboral. En la región son numerosas las reformas en curso, y requieren un control riguroso; habrá que repetir algunos de los triunfos logrados en enseñanza secundaria, de los cuales existen algunos ejemplos. América Latina parece ser la única región del mundo que ha logrado eliminar la brecha del género

¹² José Roberto Sadek: "TV Escola Brasil", Ponencia presentada en el Foro La Transformación Educativa, Requerimientos de aprendizaje para los comunicadores, Mesa Experiencias gubernamentales. IIEPE, Argentina, 22-23 de marzo de 1999. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusión/publicaciones/>

¹³ Inés Aguerrondo: "Zona Educativa Argentina". Ponencia, presentada en el Foro La Transformación Educativa, Requerimientos de aprendizaje para los comunicadores, Mesa Experiencias gubernamentales, IIEPE, Argentina, 22-23 de marzo de 1999. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusión/publicaciones/>

¹⁴ Mónica Lozano: "Alegría de Enseñar. Colombia". Ponencia presentada en el Foro La Transformación Educativa, Requerimientos de aprendizaje para los comunicadores, Mesa Experiencias gubernamentales, IIEPE, Argentina, 22-23 de marzo de 1999. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusión/publicaciones/>

en la educación, por lo menos en secundaria, y se han podido constatar algunos de los beneficios asociados con la educación de la mujer (mejores tasas de nutrición infantil y menores de mortalidad, por ejemplo). Sin embargo, aún no se han eliminado las diferencias sociales y étnicas.¹⁵ A pesar de los avances, se sigue teniendo un rezago en este proceso, particularmente en lo referente a la calidad de la educación y a la formación para la competitividad, con lo cual nos alejamos poco a poco de un desarrollo social y económico sustentable.

Tasa de escolaridad secundaria

No todos los países tienen actualizados sus datos, por ello resulta un poco difícil establecer comparaciones precisas, pero sí son indicadores de la desigualdad existente en la región. Así, por ejemplo, en Argentina se dispone de datos para el 2003, y la tasa neta de escolaridad secundaria es de 80,5 % de los jóvenes en edad de cursar este nivel. En el caso de Bolivia y Uruguay se dispone de datos referentes al 2002. Bolivia cubría un 49,9 % de su demanda potencial y Uruguay urbano, el 75,5 %.¹⁶ Para el 2001, Brasil tenía una tasa neta de 35,1 % y Honduras, de 37,3 %.¹⁷ En el 2000, México 63,7 %; Costa Rica 42,6; Chile 64,6;¹⁸ Perú 58,9 %. Para el 2003, México aumentó su eficiencia terminal en secundaria al 78,8%.¹⁹

La juventud que más acceso tiene a este nivel y lo concluye es la perteneciente al grupo de ingresos más altos que representa el 40 %, y quienes menos concluyen este nivel son los miembros del grupo que cuenta con los ingresos más bajos, 30 %; los restantes 30 % son aquellos que tienen ingresos medios y también se ubican en el medio de estos porcentajes.

De acuerdo con los datos proporcionados por el SITEAL:²⁰ Entre 1990 y el 2000, la tensión entre escolarización e inserción en la actividad económica se fue definiendo tendencialmente en favor de la escolarización de los adolescentes (de 15 a 17 años de edad). La masificación de la escuela media implicó una mayor equidad educativa y resignificó el desafío de una oferta educativa de calidad.

Bachillerato para Todos

En el campo educativo, frente al entorno de pobreza, se gestan programas alentadores, por lo menos al interior de cada país, como el programa Bachillerato para Todos, impulsado por los gobiernos de Chile y Argentina y que se caracteriza por la oferta de becas a los estudiantes más vulnerables desde el punto de vista social. De hecho, este programa de becas está orientado a favorecer la permanencia y conclusión del bachillerato a jóvenes de escasos recursos, en peligro de deserción y abandono y de bajo

¹⁵ Francoise Caillods y María Maldonado: *Temas asociados a la educación secundaria de América Latina*, OREALC, Santiago, 1997, pp. 7 a 46.

¹⁶ Fuentes: IIPE-UNESCO/OEI en base a: Bolivia-ECH del INE Uruguay Urbano-ECH del INE.

¹⁷ Fuentes: IIPE-UNESCO/OEI en base a: Brasil-PNAD del IBGE Honduras-EPHPM del INE.

¹⁸ Fuentes: IIPE-UNESCO/OEI en base a: Chile-CASEN de MIDEPLAN.

¹⁹ Boletín CENEVAL, mayo-junio del 2004, no. 6. México, 2004.

²⁰ <http://www.lpp-uerj.net/olped/>

rendimiento escolar con el fin de ofrecerles oportunidades de enfrentar la difícil situación económica y social en la que viven y buscar oportunidades más equitativas de empleo.

Los programas están orientados a fomentar el logro educativo de los estudiantes cuyas familias necesitan apoyo por la emergencia social. Para ello, las becas se complementan con textos escolares y asistencia técnica a los docentes de escuelas con alumnos becarios, cuya finalidad será facilitar el trabajo especializado que requiere la enseñanza de alumnos en desventaja social y educativa.

Las diferencias más notorias en cuanto a la población objeto de estos programas las encontramos en Brasil y Chile, en donde este programa contempla los establecimientos que concentran mayores dificultades educativas y sociales; para contribuir de manera sustantiva a que el Liceo sea una puerta para el futuro de los jóvenes, especialmente para aquellos que provienen de hogares con una baja escolaridad.

Educación universitaria y desarrollo

En la sociedad del conocimiento sería esperable un crecimiento de la participación relativa de los estudiantes de nivel superior, universitario o de posgrado en el total de la población escolarizada, lo cual podría tener un impacto en el desarrollo de los diferentes países y de la región en su conjunto. Sin embargo, las disparidades y las faltas de oportunidad para la mayoría de la población con menores ingresos resultan patentes, lo cual continúa fortaleciendo las desigualdades sociales y haciendo más grande la brecha entre quienes cuentan con mayores ingresos y quienes perciben menos. Esto lo podemos apreciar en los siguientes datos proporcionados por el SITEAL.

Los estudiantes universitarios: participación escolarizada y perfil social

El acceso de la población en edad escolar a los estudios superiores es muy diferente en cada país, pues las condiciones de las familias, por un lado, y las políticas educativas, por el otro, constituyen un filtro muy cerrado para realizar estudios universitarios. Las crisis económicas sucesivas y prolongadas en algunos países, constituyen uno de los obstáculos principales para el acceso a la educación superior, únicamente superado por los miembros de las clases sociales económicamente pudientes. Los datos proporcionados en el siguiente cuadro, muestran las tasas de acceso a la educación terciaria en algunos países de la región.

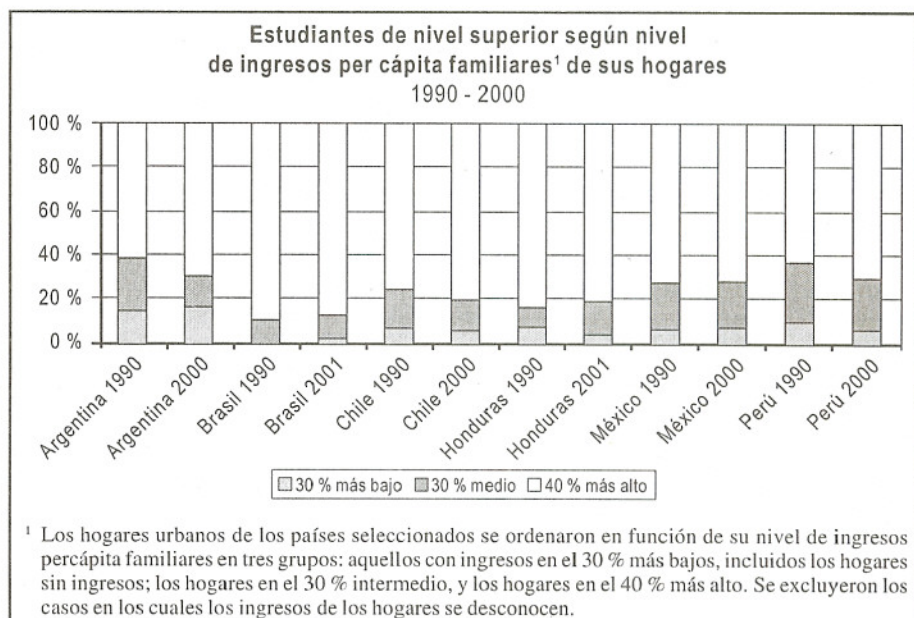
De los países seleccionados, Argentina cuenta con una población en el nivel superior o universitario relativamente mayor que alcanza el 18 % en el año 2000. En Perú y Chile, los universitarios constituyen, al final de la década del 90, el 10 % de la matrícula, y en Brasil y México, entre el 7 % y el 8 %. En cuanto a las trayectorias, Brasil seguido de Chile experimentaron, durante los 90, el mayor crecimiento de la matrícula de nivel superior o universitarios, mientras que en Perú y México se mantuvo la participación relativa existente a comienzos de la década. La situación menos favorable se observa en Honduras en donde el peso relativo de los

universitarios es mucho menor (4 % del total) tanto al inicio como al final de la década del 90.

Presencia relativa de los estudiantes de nivel superior, universitario o de posgrado entre el total de alumnos 1990-2000			
País	1990	2000	Variación relativa
Argentina	15,2	18,1	19 %
Brasil	4,3	7,1	64 %
Chile	7,9	10,8	36 %
Honduras	3,9	4,0	1 %
México	7,1	7,9	11 %
Perú	11,6	10,8	-7 %

¿Cuál es el perfil social de los estudiantes universitarios?

En el año 2000, en los seis países seleccionados, por lo menos el 70 % de los estudiantes de nivel superior pertenece a los hogares con ingresos más altos. Argentina es el país donde las probabilidades de que un estudiante universitario provenga de un hogar pobre (30 % de ingresos más bajos) son mayores: el 18 % del total pertenece a este sector. En una situación polar se encuentra Brasil, donde esta probabilidad en el 2001 era sólo del 3 %, mientras que casi el 90 % pertenece a los hogares con ingresos más altos.



Al comparar los países, los cambios en la composición social de los estudiantes universitarios a lo largo de la década, no parecen haber sido muy significativos. Los países con mayor peso relativo de estudiantes de nivel superior son aquellos donde también resultan mayores las probabilidades de que los estudiantes de ingresos medios o bajos accedan a los estudios superiores. ¿Qué políticas educativas explican las diferencias entre los países en la participación relativa de este nivel en la matrícula total y la heterogeneidad en la composición social de los estudiantes universitarios? Posiblemente, la gratuidad de la educación y la formación general, que permite a los de menores ingresos en Argentina, tener una mayor posibilidad de ingreso a los niveles superiores, no así en Brasil y en el resto de los países, donde los costos educacionales son elevados y excluyentes, independientemente de que la educación superior sea gratuita o los aranceles bajos.

Ante esta realidad, los programas de becas para los de menores ingresos se han incrementado en la región, en parte también como una política redistributiva del PIB, pero de manera muy selectiva, como es el caso de México.

Descentralización educativa

En casi todos los países de la región se ha llevado a cabo la descentralización educativa con resultados diferenciados, ciertamente, de acuerdo con las tradiciones administrativas y las políticas de transparencia que se están implementando. Ello no impide retrasos y retrocesos, como en el caso boliviano, en donde el gobierno decidió suspender la aplicación del Decreto Supremo No. 27457 del 19 de abril del 2004 que profundizaba la descentralización de los servicios de educación, salud y caminos a las prefecturas. La descentralización educativa se definirá en el Congreso Nacional de Educación, cuya realización está prevista para este año en la ciudad de Cochabamba, con un trabajo previo entre los miembros del Consejo Nacional de Educación (CONED) que representa a 46 organizaciones de la sociedad. Lo mismo ocurre en México, pues "la descentralización educativa comenzó en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), concretándose en la administración zedillista (1994-2000), salvo en el caso del Distrito Federal, aunque la descentralización no alcanzó al SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), de forma tal que aunque anualmente se establecía el monto presupuestal para el ramo educativo, las negociaciones y los incrementos se determinan a nivel estatal".²¹

En otros países de la región, el proceso está muy adelantado y es efectivo. Mas, de acuerdo con Filmus, "Las evaluaciones realizadas acerca de los procesos de descentralización desarrollados en la región muestran que no es posible sacar conclusiones uniformes acerca de su impacto. En algunas ocasiones estos procesos han favorecido las tendencias hacia la calidad, la eficiencia, la igualdad y la participación en el sistema educativo.

²¹ M. Sánchez Limón: "Retroceso en descentralización educativa", en *La Crónica de Hoy*, jueves 10 de junio del 2004.

En otras, en cambio, prevalecieron consecuencias que generaron una mayor anarquía, desigualdad, burocratización y deterioro de la calidad de la educación brindada. ¿Cuáles son las condiciones que permiten potenciar el impacto positivo de estos procesos?²² Evidentemente, la descentralización educativa depende en sus modalidades de los países ya sean federados o unitarios.²³

Inversión en educación

Los Estados de los países nórdicos invierten anualmente en educación 11 veces más que los latinoamericanos, mientras que los países europeos de mayor desarrollo económico, Estados Unidos y Japón, lo hacen más de seis veces. En cambio, los Estados asiáticos con menor desarrollo económico y los países africanos destinan en promedio la mitad y la décima parte, respectivamente, de los recursos públicos que destinan los latinoamericanos. Si el primer grupo mencionado (países nórdicos y de Europa de mayor desarrollo) parecen conformar, en materia educativa, una suerte de "primer mundo" y el último grupo mencionado (países de Asia de menor desarrollo y África), un tercero; Latinoamérica conformaría un "segundo mundo" en cuanto al desarrollo educativo, muy lejano del primero, aunque, también, del tercero.

En tanto la educación es condición esencial para la generación de riqueza en la globalizada sociedad del conocimiento, tal desigualdad tiende a generar un círculo vicioso que, de no revertirse, permite pronosticar una mayor desigualdad entre las regiones.²⁴ América Latina constituye una especie de segundo mundo en educación por el monto de la inversión dedicada a la educación. Los países nórdicos son los que más invierten, seguidos de los países europeos, Estados Unidos y Japón. Sin embargo, los resultados no parecen ser los más alentadores, como lo demuestran diversas pruebas internacionales sobre los conocimientos de los alumnos, particularmente la habilidad lectora. México, Argentina, Chile, Brasil, Perú que participaron en la evaluación de PISA 2000, ocupan lugares muy bajos en cuanto a comprensión lectora; casi la mitad de su población escolar está, de acuerdo con la escala establecida para el Proyecto PISA 2000,²⁵ en el nivel mínimo o por debajo, lo cual manifiesta que los avances en este campo han resultado inferiores a lo esperado. Esta situación impacta al desarrollo social y económico de los países. Sólo Argentina tiene un 30% de su población de 15 años por encima del

²² Daniel Filmus: "La descentralización educativa en argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto", <http://www.clad.org.ve/filmus.html>

²³ Silvia de Senen: "La descentralización educativa y el orden político: países unitarios y federales", <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/33-8.pdf>

²⁴ Comentarios de Jorge Hintze: Tres "mundos de desarrollo educativo".

²⁵ El resumen ejecutivo del Proyecto Pisa 2000 "Aptitudes básicas para el mundo de mañana" establece la escala en la cual el nivel 1 indica que los estudiantes tienen serias dificultades para utilizar la lectura como un instrumento para avanzar y ampliar sus conocimientos y destrezas en otras áreas. El nivel 5 indica que los estudiantes muestran una comprensión detallada de textos complejos... evalúan críticamente y... capacidad de recurrir a conocimientos y conceptos especializados...". Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA), OCDE/UNESCO, 0.

nivel mínimo, y Perú el 6 %. México, Brasil y Chile cuentan con un 26 %, 23 % y 17 %, respectivamente, por encima del nivel 1. Podemos avanzar la hipótesis que si éstos son los países con mayor desarrollo educativo en América Latina, al menos que concurrieron al Proyecto PISA 2000, el resto de los países de la región, no dan señales de superar estos indicadores. Evidentemente, no todas las diferencias se deben a las condiciones sociales y económicas en las que viven los estudiantes y operan las escuelas y los países.

Dependen de las políticas adoptadas y de las medidas seguidas para superar los obstáculos estructurales y lograr desempeños de aprendizaje por encima de lo esperado. "Los resultados de PISA sugieren que la política escolar y las escuelas mismas pueden desempeñar un papel decisivo en la moderación del efecto de la desventaja social en el desempeño de los estudiantes".²⁶

Efectos sociales negativos de las políticas de ajuste estructural

Éstos van desde la fragmentación de las políticas sociales y la pesada carga del servicio de la deuda externa, hasta la persistencia en la región de altos niveles de pobreza y profundas desigualdades asociadas con el género, el origen indígena y la etnia, todo lo cual atenta contra la construcción de modelos de desarrollo inclusivos y equitativos. Los sistemas educativos se encuentran rezagados en la atención a esta problemática; sobre todo, si tomamos en cuenta el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) elaborado por la UNESCO, que contempla cuatro indicadores relativos a los siguientes elementos:²⁷

1. La EPU, que se mide por la tasa neta de escolarización;
2. la alfabetización de adultos, que se evalúa con el índice de alfabetización del grupo de población de 15 años de edad y más;
3. la paridad entre los sexos, calculada por el promedio del IPS (Índice de Paridad entre los Sexos)²⁸ en la enseñanza primaria y secundaria y en la tasa de alfabetización de adultos, y
4. la calidad de la educación apreciada en función del índice de supervivencia en la escuela hasta el 5o. grado de primaria.

Se han logrado algunas metas, pero se está lejos de alcanzar los niveles de desarrollo social y crecimiento económico que las teorías del capital humano vinculan estrechamente con los niveles de escolaridad de la población: a mayor tasa de escolaridad mayor desarrollo.

Para superar esta situación, América Latina y el Caribe deben buscar una educación alternativa, que potencie el elemento integrador y del verdadero desarrollo.

²⁶ Ídem, p.21.

²⁷ Resumen del *Informe Educación para Todos hacia la Igualdad entre Sexos, 2003/2004*, UNESCO, París, 2003, p.12.

²⁸ El IPS (Índice de Paridad entre los Sexos) es la proporción entre el número de hombres y de mujeres de un indicador determinado. Un valor igual a 1 indica que existe paridad entre los sexos: Si su valor oscila entre 0 y 1, significa que hay una disparidad a favor de los hombres; si es superior a 1 indica una disparidad a favor de las mujeres.

- Debe contemplar un contexto teórico mínimo que explique la desigualdad y la injusticia que caracterizan el orden mundial actual, así como las causas de estas desigualdades, con énfasis en el problema de la región. En consecuencia, una educación que reconozca (identifique) las causas del subdesarrollo económico, las explicita y contribuya a formar una memoria histórica en ese sentido, con un consecuente repensar las vías para en la actual coyuntura internacional emerger del *status* del subdesarrollo para lo cual resulta evidente no sirven las recetas clásicas.

- Una educación que contribuya a que el latinoamericano tenga una visión de sí mismo (principio de identidad) y una cosmovisión de su entorno inmediato y mediato (local, nacional e internacional) de manera de contribuir a que los latinoamericanos nos veamos como unidad de lo diverso, proceso de confluencia de culturas y ser capaz de determinar el hilo conductor de este proceso, además de ser capaces de evaluar en el análisis del entorno los elementos tendentes a hacer ininteligibles el concepto de unidad: lo aborigen a ultranza, lo negro a ultranza, lo europeo a ultranza, lo norteamericano a ultranza.

- Una educación que reconozca las especificidades de las etnias puras y sus necesidades culturales y que desarrolle un espíritu de solidaridad entre grupos sociales distintos por su composición étnica.

- Una educación que propicie una alta valoración de la condición humana.

- Una educación que promueva a la reflexión en el sentido de hacia dónde puede conducir a la humanidad la denominada época posmoderna como única alternativa de levantar una conciencia nueva de consumo frente al consumismo aberrante y aberrado de las sociedades altamente industrializadas.

- Una educación capaz de desarrollar conocimientos y habilidades que propicien el desarrollo económico en las complejas condiciones que determina la revolución científico-técnica.

- Una educación que exalte la ética de la flexibilidad y el respeto como fórmula eficaz para la supervivencia, pero una educación que indique con claridad quiénes son los enemigos.