

Análisis de la Campaña Mundial por la Educación: ¿una red transnacional de defensa al uso?

Helga Amenabar Anso Máster en Cooperación Internacional y Ayuda Humanitaria Curso 2010 – 2011

1. Índice

1.Índice	3
2. Siglas y abreviaturas	4
3. Introducción	5
4. Análisis de la Campaña Mundial por la Educación: ¿una red transnacional de defensa uso?	a a 7
 4.1. Introducción 4.2. ¿Qué es una red transnacional de defensa? 4.3. ¿Por qué y cómo han surgido las redes transnacionales de defensa? 4.4. ¿Cómo funcionan las redes transnacionales de defensa? 4.5. ¿Bajo qué condiciones tienen influencia las redes de defensa de derechos? 	7 8 9 11
5. La Campaña Mundial por la Educación en África	23
5.4.5. Gambia 5.4.6. Desafíos generales de las coaliciones	23 24 25 25 29 32 35 37 er 39 40 41 41 42 42
6. Conflictos y Educación	44
6.2.1. Datos generales6.2.2. Dificultades en el acceso a la educación de personas desplazadas	44 45 45 8 46 49 49 50
7. Conclusiones	53
8. Bibliografía	57

2. Siglas y abreviaturas

ACNUR – Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados

ADPI – Atención y Desarrollo de la Primera Infancia

AEPI – Atención y Educación de la Primera Infancia

AMP - Asociaciones de Maestros y Padres

ANCEFA – Africa Network Campaign on Education for All

ASPBAE - Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education

BM - Banco Mundial

CAE - Comités de Administración Escolar

CEF – Fondo de Educación de la Commonwealth

CETV – Capacitación Empresarial Técnica y Vocacional

CLADE – Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

CSCQBE - Coalición de la Sociedad Civil para la Educación Básica de Calidad

CME – Campaña Mundial por la Educación

CSO – Organizaciones de la Sociedad Civil

DESC – Derechos Económicos, sociales y culturales

DPI - Desarrollo de la Primera Infancia

ECDM – Estrategia de Crecimiento y Desarrollo de Malawi

ECOZI – Coalición de Educación de Zimbabwe

EDCG - Grupo de Coordinación para la Educación

EPT - Educación para Todos

EYC - Coalición Elimu Yetu

FENU - Foro de ONGs de Educación de Uganda

FMI – Fondo Monetario Internacional

FTI - Iniciativa de Vía Rápida

GER - Tasa Bruta de Matriculación

IMS – Informe Mundial de Seguimiento (UNESCO CMR)

INEE - Red Interagencial para Educación en Situaciones de Emergencia

KESSP – Programa de Apoyo al Sector Educativo de Kenya

NASCECZ - Coalición Nacional de Educación de la Sociedad Civil

NER - Tasa Neta de Matriculación

OBCS - Organizaciones de Base Comunitaria

OCS - Organizaciones Confesionales

ODM – Objetivos de Desarrollo del Milenio

ONG – Organización No Gubernamental

ONU - Organización de las Naciones Unidas

OSISA - Open Society initiative of Southern Africa

PIDESC – Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales

SAM – Semana de Acción Mundial

SAME – Semana de Acción Mundial por la Educación

SD - Socios para el Desarrollo

SJR – Servicio Jesuita a Refugiados

SNEFA - The Sudanese Network for Education for All

TEN/MET - Red de Educación de Tanzania

TLM – Créditos presupuestarios para materiales de enseñanza y aprendizaje

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNGEI - United Nations Girl's Education Initiative

UNICEF – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) incorpora la visión y principios que reconocen la interdependencia e indivisibilidad de todos los derechos humanos. De esta forma, se reconoce que para vivir una vida digna y libre, el ser humano debe gozar tanto de sus derechos civiles y políticos como de sus derechos económicos, sociales y culturales. Los derechos humanos son un todo y la vigencia de un grupo de derechos no puede priorizarse sobre el otro.

Los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) se refieren a valores esenciales de una vida en dignidad y libertad: el trabajo, la salud, la educación, la alimentación, la vivienda y la seguridad social, entre otros. Personas de todo el mundo comparten la lucha por hacer que estos derechos humanos sean una realidad para sí mismas, sus familias, comunidades y naciones. Estos derechos quedaron reflejados en el contenido de los tratados internacionales por medio del *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC) y algunos mecanismos normativos regionales. Más de 150 países han ratificado el PIDESC, aceptando la obligación de cumplir con los derechos económicos, sociales y culturales de sus pueblos. Asimismo, numerosos países han articulado su compromiso con los DESC por medio de su legislación nacional y constituciones nacionales.

Dentro de los derechos económicos, sociales y culturales encontramos el *derecho a la educación*, un derecho humano que viene recogido en el <u>artículo 26</u> de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

- "1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos."

De la lectura de dicho precepto, se deriva la cuestión de que la educación es clave para el pleno goce de todos los derechos económicos, sociales y culturales, y para la participación política. El acceso a la educación primaria es una obligación de contenido mínimo, ya que ésta debe ser obligatoria y gratuita. Asimismo, el carácter obligatorio de la educación primaria sirve de protección contra posibles violaciones del derecho a la educación por parte de padres o gobiernos. Además, cuando ese tipo de educación es gratuita, se elimina la discriminación basada en los ingresos y los incentivos para no asistir a la escuela.

Los gobiernos deben desarrollar políticas nacionales que amplíen y mejoren progresivamente el sistema educativo e introducir gradualmente la educación gratuita en todos los niveles. Así, todos los Estados deben respetar el derecho a la libertad educativa.

El derecho a la educación ha sido reconocido por diferentes instrumentos legales, además de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su art. 26, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales lo recoge en sus artículos 13 y 14 y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer se refiere al mismo en sus artículos 10 y 14.2. Además, es un derecho que se encuentra en la Convención de los derechos del niño (arts. 23.3, 28, 29 y 33), la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (arts. 2.2, 5.3.iv, 33), determinados preceptos de la Carta Social Europea, el Protocolo de San Salvador en sus artículos 7 (e) (f) y 13, la Carta Africana de Derechos Humanos y los derechos de las personas (art. 17.1) así como

en las Observaciones Generales número 11 y 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Hace más de sesenta años que se estableció que la educación es un derecho humano básico de todas las personas. Desde entonces, se ha prometido una educación para todos, los dirigentes mundiales han firmado numerosos compromisos para convertir en realidad ese derecho, ejemplo de ellos son los objetivos de la "Educación para Todos" (EPT) en el Foro Mundial de la Educación de Dakar en el año 2000, donde se establecieron unos objetivos a cumplir para el año 2015, metas que se incluyeron en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas en el año 2000.

A pesar de esos avances, es un derecho que sigue siendo vulnerado. Actualmente, 774 millones de personas adultas son analfabetas y 69 millones de niños y niñas no tienen acceso a la escuela. Por esa razón, en 1999, se inició la "Campaña Mundial por la Educación" (CME) para que los dirigentes, los gobiernos y las instituciones mundiales sean conscientes de su responsabilidad. Dicha campaña persigue asegurar que los gobiernos y las instituciones mantienen sus compromisos y que se logra realmente la Educación para Todos.

A través del presente trabajo, se pretende analizar la configuración, la composición y la actividad realizada por la Campaña Mundial por la Educación, como acción llevada a cabo por actores no estatales. Asimismo, se probará que nos encontramos ante una alianza entre Organizaciones no Gubernamentales (ONGs), sindicatos especializados en educación y otros grupos de la sociedad civil comprometidos con el Derecho a la Educación de calidad para todos los pueblos, especialmente para las comunidades y colectivos más desfavorecidos. Para ello, se tomará como referente el texto de Margaret E. Keck y Kathryn Sikkink¹ sobre las redes transnacionales de defensa, para a través del mismo analizar si la mencionada campaña se ha constituido de acuerdo a las pautas establecidas por ambas autoras y sí a través de las acciones realizadas se ha conseguido alguno de los objetivos perseguidos por la CME.

A continuación, se expondrán los logros obtenidos por la Campaña, en general (de forma muy sucinta) y en el ámbito concreto de África, haciendo referencia al caso concreto de Malawi, Tanzania, Kenya y Uganda. Ampliando el análisis de lo que ocurre en dicho continente, se hará referencia a problemas específicos que han ocurrido en algunos países donde ha habido ciertos obstáculos para conformar una coalición nacional.

Por último, todo este análisis concluirá con una mención a la situación del derecho a la educación en el caso concreto de la población refugiada y desplazada, haciéndose referencia a lo que ocurre en Sur Sudán, tras lo cuál se presentarán una serie de conclusiones sobre todo lo abordado.

¹ Margaret E. Keck y Kathryn Sikkink: "Introduction" y "Conclusions", en *id.*, *Activists Beyond Borders: Advocacy Networks in International Politics*: Ithaca, Cornell University Press, 1998.

4.1. Introducción

La Campaña Mundial por la Educación, es una coalición internacional formada por ONGs, sindicatos del entorno educativo, centros escolares y movimientos sociales de diverso tipo. Reclama el cumplimiento íntegro de los compromisos adoptados en la "Cumbre de Dakar" del año 2000, donde la comunidad internacional se comprometió a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos antes del año 2015.

La CME nació para que este compromiso no pasara desapercibido. Su objetivo es movilizar a la ciudadanía para que exijan a sus gobiernos y a la comunidad internacional que cumplan sus promesas y se responsabilicen del destino de millones de personas a los que se excluye del derecho a la educación.

A través del análisis de esta campaña se intenta estudiar el desarrollo de la misma como acción llevada a cabo por actores no estatales y organizaciones internacionales en el ámbito de la educación y también observar el papel que ha desempeñado la campaña en dicho sector, en la política internacional. Se analizará la configuración, composición y acción de la coalición para intentar responder la siguiente pregunta: ¿la CME supone la composición de una red transnacional de defensa al uso?

Tomando como punto de partida el texto de Margaret E. Keck y Kathryn Sikkink (1998), sobre las redes transnacionales de defensa en la política internacional y regional, el presente análisis defiende, al igual que las autoras, que la política mundial implica además de a los Estados, a muchos actores no estatales que interactúan entre sí, con los Estados y las organizaciones internacionales. De esta forma, se presenta una breve introducción a las redes transnacionales de defensa, para después analizar paso a paso la creación de las mismas en comparación con la CME.

Keck y Sikkink defienden que las redes están cada vez más presentes en la política internacional y determinan que éstas incluyen, a veces, actores económicos y empresas, otras, están formadas por científicos y expertos y otras veces, están formadas por activistas y se distinguen por la posición central que ocupan los valores o principios en la motivación de su formación. A éstas las denominan *redes transnacionales de defensa*.

Tal y como se deriva del texto, las redes de defensa son significativas tanto a nivel nacional como transnacional, así como regional y nacional. Pueden contribuir a la concordancia de las normas sociales y culturales capaces de apoyar procesos de integración regional e internacional. Asimismo, debido a que se crean nuevos vínculos entre los actores de las sociedades civiles, los Estados y las organizaciones internacionales, se multiplican las posibilidades de diálogo e intercambio.

Es importante señalar que las redes de defensa, suelen ir más allá del cambio político, porque amparan e instigan cambios en las bases institucionales y en los valores básicos de las interacciones internacionales. Cuando tienen éxito, según señalan las autoras, las redes mismas son parte importante de la explicación de los cambios que se producen en la política mundial. Además, resaltan que la característica de estas redes reside en la capacidad de los actores internacionales no tradicionales para movilizar información estratégicamente, con el objeto de ayudar a crear nuevos temas y categorías, y para persuadir, presionar e influir en organizaciones y gobiernos más poderosos. Los activistas de las redes no sólo persiguen mediar en las consecuencias políticas, sino transformar los términos y la naturaleza del debate.

Además, en las redes de este tipo, los actores estratégicos, inspirados por principios, hacen comprensibles los temas al público destinatario, para atraer su atención e inducirlos a la

acción. Dichos actores introducen nuevas ideas, pautas y discursos en los debates políticos, sirven como fuente de información y testimonio.

En la medida en que las redes promueven la armonización de las normas a nivel regional e internacionales, son esenciales para los aspectos sociales y culturales de la integración. También promueven la implementación de las normas, presionando a los actores destinatarios para que adopten nuevas políticas y controlando el cumplimiento de las normativas regionales e internacional. En la medida de lo posible, las redes intentan maximizar su influencia o efecto sobre el objetivo de sus acciones.

Asimismo, tal y como se señala en el texto de Keck y Sikkink, las redes son estructuras comunicativas. Son como espacios políticos donde actores que parten de posiciones distintas, negocian el significado social, cultural y político de su empresa conjunta. Las redes transnacionales pueden ser vehículos clave en la negociación cultural y social que subyace a los procesos de integración regional.

Es importante señalar, que las autoras del texto hablan de redes transnacionales más que de coaliciones, movimientos o sociedad civil, para evocar la dimensión estructurada y estructurante de las acciones de estos complejos actores. En mi opinión, creo que todas significan lo mismo, porque todas tienen una estructura organizativa que es parecida a la de las redes. Lo que sucede es que las redes son difíciles de definir, según señalan Keck y Sikkink, ya que parecen encarnar simultáneamente elementos de los actores y de la estructura. Así, teniendo en cuenta que éstas se centran tanto en los actores como en la estructura, el análisis que sigue a continuación, planteará las mismas cuestiones que ellas intentan responder.

4.2. ¿Qué es una red transnacional de defensa?

Las redes son formas de organización que se caracterizan por patrones de comunicación e intercambio voluntarios, recíprocos y horizontales. Se constituyen en torno a temas y refuerzan el flujo y las relaciones abiertas entre actores comprometidos e informados que trabajan en temas especializados.

El concepto de defensa define la principal característica de estas redes transnacionales, tal y como señalan Keck y Sikkink, ya que están organizadas para promover causas, ideas y normas de principios y llegan, incluso, a defender cambios de las políticas.

Según se recoge en el texto, las redes de defensa han sido particularmente importantes en debates cargados de valores sobre los derechos humanos, el medio ambiente, las mujeres, la salud infantil y los pueblos indígenas. Asimismo, los principales actores de las redes de defensa que se pueden encontrar son:

- Las ONGs, las organizaciones de investigación y defensa internacionales y nacionales.
- Movimientos sociales locales.
- Fundaciones.
- Medios de comunicación.
- Iglesias, sindicatos, organizaciones de consumidores, intelectuales.
- Secciones de organizaciones intergubernamentales regionales e internacionales.
- Miembros del poder parlamentario y/o ejecutivo de los gobiernos.

Puede determinarse que las organizaciones no gubernamentales, nacionales o internacionales, desempeñan un papel central en la mayoría de las redes defensa, generalmente iniciando y presionando con mayor fuerza a los actores para que tomen posiciones. Las ONG introducen ideas nuevas, suministran información y ejercen presión para que se produzcan cambios políticos.

Además de compartir información, los grupos en red también crean categorías o marcos en los que organizan y generan información para fundamentar sus campañas. Los organizadores de las principales campañas deben asegurarse de que los individuos y organizaciones con acceso a la información pueden requerir distintos tipos de información. Las discusiones sobre ese marco pueden ser una fuente importante de cambio en las redes.

En el caso de la Campaña Mundial por la Educación, nos encontramos ante una coalición de ONGs internacionales, asociaciones de enseñanza, sindicatos del entorno educativo, centros escolares y movimientos sociales de distinto tipo. Todos ellos promueven la misma causa, la defensa de la educación como derecho humano básico y ejercen presión política sobre los gobiernos y la comunidad internacional para que cumplan sus promesas de proveer educación básica gratuita, obligatoria y pública a todas las personas, en particular a la infancia, las mujeres y los sectores desfavorecidos de la sociedad.

La CME se concentra en movilizar a la ciudadanía para que exija a sus respectivos gobiernos y a la comunidad internacional en su conjunto que cumplan con los compromisos adquiridos en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en abril de 2000 en Dakar (Senegal) donde los gobiernos del mundo y los representantes de las organizaciones internacionales, se comprometieron a lograr una "Educación para Todos" en 2015. Ese compromiso general se concretó en seis objetivos que están en consonancia con los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

La CME considera que la educación es:

- Un valor en sí mismo como Derecho de todas las personas, reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Imprescindible para luchar contra la pobreza y lograr un desarrollo sostenible: contribuye a aumentar la esperanza de vida y a mejorar la salud de la población, favorece el crecimiento económico y la distribución de la riqueza, permite la participación ciudadana en la vida pública.
- Una responsabilidad fundamental de los Estados.
- Una meta que puede alcanzarse si los gobiernos tienen voluntad política y movilizan los recursos necesarios.
- Una educación de calidad para todos es alcanzable.

4.3. ¿Por qué y cómo han surgido las redes transnacionales de defensa?

Según señalan Keck y Sikkink, las redes transnacionales de defensa surgen en torno a aquellos temas en que:

- 1. Los canales entre los grupos nacionales y sus gobiernos están obstaculizados o interrumpidos, o donde dichos canales no sirven para la solución de un conflicto, lo cual pone en movimiento el modelo de influencia "boomerang"² de estas redes;
- 2. Los activistas o "activistas políticos" creen que el funcionamiento en red favorece a sus objetivos y campañas, los promueven de forma activa;
- 3. Las conferencias internacionales y otras formas de contactos internacionales crean escenarios para la formación y el fortalecimiento de las redes.

En el caso de la Campaña Mundial por la Educación, ésta se creó en 1999, como una campaña de corta duración para reunir a las ONG internacionales, asociaciones de enseñanza y

² Modelo "boomerang" de influencia: caracteriza a las redes transnacionales cuyo objetivo es cambiar el comportamiento de un Estado. Sucede cuando un gobierno viola o se niega a reconocer algún derecho, siendo los primeros garantes de los derechos, de tal forma que las ONG nacionales buscan aliados internacionales para que ejerzan presión sobre sus gobiernos desde el exterior. Se exponen asuntos nacionales a injerencias externas.

otros socios para resaltar la crisis de la educación e influir en el Foro de Dakar sobre la Educación para Todos del año 2000. Por lo tanto, nos encontramos en una situación como la descrita por Keck y Sikkink que determinan que una red transnacional de defensa puede surgir en torno a una conferencia internacional.

Es importante señalar que la CME nació, en cierta manera, como un experimento. La reunión inaugural, en Bruselas, la organizaron conjuntamente *ActionAid*, *Oxfam Internacional* y *Education International*, que ya habían lanzado campañas de educación en 1998 y 1999 y habían aunado fuerzas en la Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil para crear la Campaña Mundial por la Educación.

En esa reunión se crearon una declaración de misiones, metas y objetivos para la nueva organización, todo ello con el acuerdo de los participantes. La misión era ejercer presión pública sobre los gobiernos para que éstos cumplieran sus promesas de ofrecer una educación gratuita y de calidad para todo el mundo, especialmente para las mujeres.

De esta forma, la CME se creó, en un principio, como una campaña a corto plazo para ejercer presión sobre la comunidad internacional en 2000, dado su fracaso a la hora de ofrecer una educación para todos. El objetivo de su creación era asegurar que el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, en abril de 2000, fuese el principio de unos compromisos concretos y unas políticas viables para implementar los objetivos de Educación para Todos, incluida la paridad de género para el año 2005, la escolarización universal y el curso de educación primaria gratuita para 2015, así como una reducción del 50% del analfabetismo en adultos.

Al final de la reunión, se eligió un Comité de Dirección formado por seis representantes de organizaciones civiles del Sur. Entre las iniciativas acordadas estaban:

- Una Semana de Acción del 3 al 9 de abril de 2000, en la que ONGs, profesores y otros colectivos de todo el mundo patrocinaban eventos que incluían la presentación de una "tarjeta informe" de los compromisos de los donantes, para dirigir la atención pública a la situación de educación en su país; y
- Unir las acciones públicas y de los medios en torno a las reuniones regionales de la Educación Para Todos (EPT) y a la cumbre de Dakar EPT de abril.

Después de la reunión, los miembros de la CME comenzaron a incluir en sus listas a socios y afiliados de ocho ONGs internacionales y redes, 38 coaliciones nacionales y ocho redes regionales. Asimismo, la campaña emprendió ocho iniciativas destacables, entre ellas: una carta dirigida al Presidente del Banco Mundial, una fuerte presión para la participación en la Conferencia de Dakar y un llamamiento del Milenio para la EPT enviado a los Jefes de Estado en enero de 2000.

La campaña llevó a cabo su primera Semana de Acción global entre el 3 y el 9 de abril de 2000. Fue una movilización pequeña, si se compara con las posteriores, aunque es importante resaltar que como parte de la Semana de Acción, la CME se entrevistó con jefes de estado y ministros de economía en Tokio, Washington, los Países Bajos, el Reino Unido y Bélgica.

De esta forma, llegó abril de 2000 y el Foro sobre la Educación Mundial en Dakar. Fue el primer gran evento de la CME. Este foro era la continuación de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en 1990, y estaba organizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El resultado de la conferencia fue la adopción de un Marco de Acción, la creación de un documento diseñado para ayudar a los países a cubrir las necesidades básicas de educación para el año 2015.

El principal resultado del Foro de Dakar fue que la CME se estableció como una voz poderosa y legítima para la sociedad civil de cara a la educación. Aunque la UNESCO siempre había involucrado a la sociedad civil, la sorpresa fue la aparición de la CME porque estaba mejor organizada, era más coherente y tenía más fuerza de lo esperado. Así, la Campaña Mundial por

la Educación se mostró favorable a nueve demandas de políticas y ayudó a asegurar esa financiación, debido a que la EPT seguía ocupando uno de los primeros puestos de la agenda, además aumentó su alcance. Esta situación se dio porque la CME se reunió con el Secretario General de las Naciones Unidas, con el Presidente del Banco Mundial y con los mandatarios de UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia) y la UNESCO.

Tal y como se señala en el texto de Sikkink y Keck, las redes suelen estar constituidas en torno a campañas o reivindicaciones concretas. Aún y todo, las redes generan otras redes, en la medida en que el funcionamiento en red se convierte en un protocolo de acción que se difunde transnacionalmente, los esfuerzos para conectarse en red a nivel internacional resultan cada vez menos difíciles. Asimismo, la participación en las redes transnacionales se ha ido convirtiendo en un componente esencial de las identidades colectivas de los activistas implicados.

A su vez, las autoras del texto determinan que las redes de defensa de derechos en el norte suelen funcionar en un entorno cultural de internacionalismo que se muestra optimista ante el porvenir y las posibilidades del trabajo en redes internacionales. Para los miembros de las redes en los países en desarrollo, no obstante, la justificación de una intervención o presión externa en sus asuntos internos es un asunto mucho más difícil. Los vínculos con las redes del norte requieren altos niveles de confianza.

En relación a la Campaña Mundial por la Educación, después de Dakar, sus miembros se percataron de que, trabajando en equipo, la energía y el efecto eran mucho más visibles. Por ello, acordaron inmediatamente continuar siendo una campaña. Esto será un ejemplo claro de afianzamiento de la red, además, desde un primer momento se tuvo en cuenta a las organizaciones civiles del Sur.

El Foro de Dakar supuso un momento histórico para la CME y tuvo como consecuencia un fuerte apoyo para la formación de la Campaña Mundial por la Educación como un movimiento emergente dirigido al Sur, con un gobierno más basado en el exterior y con más recursos para fortalecer las campañas nacionales. De esta forma, los fundadores de la campaña se convencieron de la idea de trabajar en la CME a largo plazo. Se creó un nuevo modelo de campaña controlado desde abajo y enfocado en el Sur, con una amplia base de gobierno y coaliciones nacionales.

4.4. ¿Cómo funcionan las redes transnacionales de defensa?

Las redes transnacionales desean tener una influencia y para lograrla actúan de manera similar a los grupos políticos o movimientos sociales. Deben utilizar el poder de su información, sus ideas y estrategias para alterar el contexto de la información y los valores en que los Estados diseñan sus políticas. Las tácticas que emplean las redes, según Keck y Sikkink son:

- <u>La política de información</u> o la capacidad de movilizar una información, de manera rápida y creíble, para que tenga un mayor impacto.

La información vincula a los miembros de las redes y es fundamental para su efectividad. Además, debido a que muchos intercambios de información son informales, los actores no estatales ganan influencia al servir de fuentes alternativas de información.

Los flujos de información en las redes de defensa no sólo ofrecen datos sino también testimonios. El proceso por el que se descubre y se presenta el testimonio suele conllevar varias etapas de previa interpretación o traducción, según Keck y Sikkink.

Las redes no gubernamentales han contribuido a legitimizar el uso de información testimonial junto con la información técnica y estadística. El vínculo entre ambas es fundamental, sin los casos individuales, los activistas no pueden motivar a la gente a buscar un cambio en las políticas.

El papel central que desempeña la información en todas estas cuestiones contribuye a explicar el impulso de crear redes. Los agentes no gubernamentales dependen de su acceso a la información para convertirse en participantes legítimos. El contacto con grupos afines en el propio país y en el extranjero proporciona un acceso a la información necesaria para su trabajo, amplia su legitimidad y contribuye a movilizar información en torno a objetivos concretos. La creación de vínculos con organizaciones locales permite a los grupos recibir y controlar información procedente de muchos países. Los grupos locales cuentan, a su vez, con los contactos internacionales para que difundan su información y les protejan en su trabajo.

Los medios de comunicación son aliados fundamentales en la política de información de las redes. Las redes atraen la atención de la prensa.

- <u>La política simbólica</u>, da un sentido a una situación o reivindicación para un público que a veces puede ser distante.

Los activistas enmarcan las cuestiones identificando y proporcionando explicaciones convincentes sobre acontecimientos simbólicos potentes que se convierten, a su vez, en catalizadores del crecimiento de las redes. La interpretación simbólica forma parte del proceso de persuasión que permite a las redes crear conciencia y aumentar el número de interesados.

 La política de búsqueda de influencias, recurrir a actores poderosos que influyan en una situación en que los miembros más débiles de una red tienen pocas probabilidades de influir.

Los activistas de las redes de defensa se preocupan por la efectividad política. Su definición de efectividad implica a menudo un cambio en las políticas efectuado por los "actores destinatarios" (gobiernos, instituciones financieras internacionales o actores privados). A fin de producir un cambio en las políticas, las redes necesitan persuadir y presionar a los actores más poderosos. Las redes buscan influir en figuras más poderosas que pueden servirles de influencia. La identificación de las influencias es un paso estratégico fundamental en las campañas de las redes. Sikkink y Keck hablan de dos tipos de influencias, una material y otra moral.

Según éstas, la influencia material suele adoptar la forma de algún tipo de vinculación, y a menudo incluye dinero o bienes. La influencia moral tiene que ver con lo que algunos han denominado como "movilización de la vergüenza", donde el comportamiento de los actores destinatarios se presente a la luz del juicio internacional. En los casos en que los Estados otorgan una gran importancia al prestigio internacional, puede ser una medida efectiva.

Aunque la influencia de las ONGs suele depender de aliados poderosos, la creación de estos vínculos sigue dependiendo de su capacidad movilizar la solidaridad de sus miembros o de la opinión pública a través de los medios de comunicación.

- <u>La política de rendición de cuentas</u>, esfuerzo de obligar a los actores más poderosos a modificar políticas o principios que formalmente defienden.

Las redes dedican mucha de su fuerza a convencer a los gobiernos y a otros actores para que cambien sus posiciones frente a determinados asuntos. Los activistas de las redes, intentan convertir las declaraciones realizadas por diferentes gobiernos para ejercer una política de rendición de cuentas. Cuando un gobierno se ha comprometido públicamente con un principio, las redes pueden utilizar estas posiciones y su dominio de la información para exponer la distancia existente entre discurso y práctica.

Asimismo, los miembros de las redes buscan diferentes formas de colocar sus temas de interés en la agenda pública, enmarcándolos de manera innovadora y buscando ámbitos receptivos. A veces hacen frente a problemas antiguos de manera novedosa, en ocasiones,

ayudan a transformar la manera en que otros actores entienden sus propias identidades e intereses.

Por otra parte, en las redes transnacionales de defensa suele participar un número reducido de activistas que cumplen funciones en una campaña o en una acción de defensa. Los tipos de grupos de presión y de política programática en los que participan rara vez implican la movilización de masas, salvo en momentos clave. Las estrategias de boicot son las excepciones.

Tal y como se ha explicado con anterioridad, la Campaña Mundial por la Educación se creó como una campaña para un periodo de tiempo determinado, pero en 2000 se convirtió en una campaña a largo plazo, debido a las acciones emprendidas en las preliminares del Foro Mundial de la Educación de Dakar y sus consecuencias inmediatas. Al trabajar juntos bajo reclamos comunes, los miembros de la campaña y organizaciones de toda la sociedad civil tuvieron mucho más impacto sobre la conferencia que la que hubieran tenido por separado y debido a la presión que realizaron, se fijaron los seis **Objetivos de la Educación para Todos**:

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

Así, los miembros se dieron cuenta de que si regresaban a sus organizaciones individuales y sólo trabajaban juntos para la próxima conferencia en 2015, serían tan culpables como los gobiernos si se incumplieran los objetivos y decepcionarían a los millones de personas que se verían privados de recibir una educación de calidad. De esta forma, se acordó que la presión y la acción conjunta debían de continuar año tras año hasta 2015 para mantener la máxima presión sobre los gobiernos con miras a que cumplieran sus promesas de Educación para Todos.

El compromiso por trabajar todos conjuntamente llegó a su punto culminante en noviembre de 2001, en la Asamblea Mundial inaugural de la Campaña Mundial por la Educación en Delhi, que elaboró la constitución de la CME y acordó la incorporación de organizaciones en la CME que se habían unido para exigir una educación pública de calidad para todos y enseñanza basada en los derechos.

En dicha Asamblea, la CME se comprometió a la formación de un movimiento internacional con la mínima burocracia y con un compromiso a largo plazo para supervisar el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Asimismo, se decidió continuar con los trabajos de ayuda de la campaña hasta 2016. Además, se estableció como uno de los principios

de gobierno el desarrollar un movimiento internacional con un compromiso a largo plazo para supervisar el logro del objetivo de 2015.

En el tiempo transcurrido entre los años 2002 y 2004, después de la Asamblea Mundial de Delhi, se concentró la CME en la construcción de alianzas, a nivel tanto global como regional y nacional y se comenzó a dar inicio a la Semana Mundial de Acción en abril. Ésta se convirtió en método de movilización masiva, junto con un plan continuado de presión sobre los países donantes y las instituciones multilaterales. Las Semanas de Acción Global anuales pasaron a ser la actividad clave de la movilización masiva y la "cara pública" de la CME. Cuando se celebró la Asamblea Mundial de Johannesburgo, en diciembre de 2004, la cantidad de coaliciones activas había crecido a más de 80 y se consiguió movilizar a dos millones de personas durante la Semana Mundial de Acción.

En la Asamblea Mundial de Johannesburgo se acordó establecer una secretaría independiente y los recursos financieros para la CME, para ampliar la campaña, tanto en términos de números como en términos de fuerza de las acciones de incidencia y reclamos de política. Se acordó la necesidad de aumentar la capacidad de la Campaña Mundial por la Educación. También se trató la necesidad de una estrategia hasta 2016 así como la puesta en marcha de planes a tres años, presupuestos anuales detallados y mejora de las aptitudes de la plantilla. Se establecieron en un documento las directrices a seguir por la CME tanto a nivel externo como interno.

Con la puesta en marcha de las resoluciones de Johannesburgo, la campaña se independizó, en cierta medida, de los fondos y la influencia de las agencias que la habían fundado. Obtuvo una financiación independiente y una mayor transparencia de sus finanzas.

Desde 2005 hasta 2007, se estableció la secretaría, más de cinco millones de personas en más de 100 países participaron en la Semana Mundial de Acción y la CME y sus miembros lograron asegurar cambios de políticas en todos los niveles de gobierno. Fuera de las Semanas de Acción, la campaña continúo con sus programas de ayuda en las principales reuniones sobre educación, incluyó las principales reuniones de donantes, el Grupo de Alto Nivel de la UNESCO, al Equipo de Trabajo de la EPT y la participación en los procesos de la EPT y del IMS. También rebajaron en la evolución de la Iniciativa de Vía Rápida (FTI) y se comprometieron con el trabajo de ayuda en reuniones con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

En febrero 2006, la CME puso su estrategia y su plan de trabajo a disposición de las estrategias de ayuda Norte/Sur y aspiró a igualar su campaña y sus demandas fundamentales de políticas con mayor eficiencia. Se comprometieron a continuar moldeando las aptitudes de la sociedad civil del Sur con la finalidad de hacerles ayudantes eficientes para la EPT.

Para apoyar esta estrategia de formación de coaliciones nacionales, la CME utilizó la Education Watch y los consiguientes programas de Estrategias en el Mundo Real para apoyar las coaliciones nacionales con la investigación de políticas y la formación.

De la Education Watch, nació Estrategias en el Mundo Real, un programa financiado por el gobierno holandés y dirigido por las plataformas regionales para incrementar las aptitudes de la sociedad civil.

El Consejo de la CME, con el respaldo de la Secretaría, elaboró el borrador del plan estratégico trienal para el período 2008-2010 para ponerlo a consideración de la Asamblea Mundial que se celebró en 2008 en Sao Paulo. El plan se fundamentó en la revisión de Mitad de Período de la CME y propuso una estrategia de incidencia integral, incorporando tanto acciones de incidencia en políticas como acciones de campaña masivas a ser llevadas a cabo por la CME durante el período del plan.

La CME supo ver que el período 2008-2010 iba a ser crítico en la consecución de los objetivos de la Educación para Todos en 2015, en especial considerando el tiempo que le había llevado avanzar en el sistema educativo. La CME fue consciente de que se debían ver resultados para mantener la Educación para Todos en 2015. Durante el período que cubría el mencionado

plan estratégico, la CME y el movimiento educativo debían subir un escalón más en el nivel de accionar en la sociedad civil, aumentando la influencia para forzar, a la larga, un avance en las modificaciones de políticas y prácticas en los gobiernos del mundo. En ese sentido, la CME dejó claro que la educación se encontraba y se encuentra en una encrucijada y que se debían redoblar los esfuerzos para conseguir un cambio verdadero para los millones de personas en todo el mundo que están privados de tener una educación de calidad.

El plan estratégico definió la ambición requerida para que la labor de campaña de la CME alcanzara el nivel necesario para lograr un avance importante en la batalla por la Educación para Todos antes de 2010.

En la III Asamblea de la Campaña Mundial por la Educación, que se llevó a cabo en Sao Paulo durante el mes de enero de 2008, se elaboró un balance del proceso de implementación del Tratado de Educación para Todos de la ONU y diseñar un plan de nuevas estrategias para su cumplimiento. En el encuentro participaron más de 170 educadores y activistas de un centenar de países. Las reflexiones de la reunión se centraron en observar que a pesar de que algunos avances se habían realizado, los objetivos establecidos en Dakar, estaban muy lejos de cumplirse.

Aunque la Campaña previó que el período 2008-2010 iba a estar lleno de obstáculos, el movimiento que defiende no ha dejo de crecer. En 2010, por medio del apoyo a 42 coaliciones educativas nacionales, se consiguió establecer cuatro nuevas coaliciones, registrar legalmente otras 30 y además, constatar que 31 coaliciones educativas nacionales garantizaban estructuras de gobierno democráticas y creíbles. De esta forma, se consiguió establecer 463 nuevas filiales de distrito para coaliciones educativas nacionales de 42 países que representan un total de 868 grupos de la sociedad civil y organizaciones miembro, además de un aumento en el volumen de coordinación entre distintos grupos de la sociedad civil.

Sumado a lo anterior, también se ha constatado que la efectividad del trabajo de la sociedad civil (parte de la CME) aumentó durante el período 2008-2010: coaliciones de 31 países obtuvieron reconocimiento como organizaciones centrales para la sociedad civil en temas educativos y se consiguió que en los 42 países con presencia de las coaliciones educativas nacionales, los Grupos de Trabajo Técnico de los Ministerios de Educación contarán con la presencia de las mismas para colaborar trabajando en políticas para insumos específicos junto con donantes y representantes de los ministerios de educación dirigidas a un mayor apoyo y acción para la Educación para Todos a nivel político nacional. Asimismo, la CME ha constatado numerosos ejemplos de cambios en normativas, leyes y prácticas durante los últimos tres años.

Durante el pasado mes de febrero se desarrolló en París la IV Asamblea Mundial de la CME, en la que participaron 150 representantes de 120 países inscritos en ella. El tema central del encuentro fue la definición del Plan Estratégico cuatrianual que estará vigente entre 2011 y 2014. Para ello, las distintas coaliciones regionales presentaron distintas mociones según las temáticas más relevantes de cada región.

Asimismo, durante los días que se celebró la Asamblea, se aprovechó para definir las principales líneas de acción para el desarrollo de la Semana de Acción Mundial por la Educación, centrada para el 2011 en la educación de género en mujeres y niñas, además de los temas definidos como centrales para las coaliciones nacionales respecto de sus propios contextos político-educativos.

4.5. ¿Bajo qué condiciones tienen influencia las redes de defensa de derechos?

Según Sikkink y Keck, para valorar la influencia de las redes de defensa hay que fijarse en el cumplimiento de objetivos en varios niveles diferentes:

- La creación de cuestiones de interés y la generación de atención y de un programa.

- La influencia en las posiciones discursivas de los Estados y las organizaciones regionales e internacionales.
- La influencia en los procedimientos institucionales.
- La influencia en el cambio de políticas de los "actores destinatarios", que pueden ser estados, organizaciones internacionales o regionales así como actores privados.
- La influencia en el comportamiento de los estados.

Las redes generan una atención hacia cuestiones nuevas y ayudan a elaborar los programas políticos cuando provocan la atención de los medios, debates, vistas judiciales y reuniones sobre temas que no habían sido anteriormente cuestiones de debate político, según las autoras del texto. Dado que los valores constituyen la esencia de las redes de defensa, esta etapa de la influencia puede exigir una modificación del "contexto de valores" en el que se realizan los debates sobre políticas.

Las redes influyen en las posiciones discursivas cuando ayudan a persuadir a los estados y organizaciones internacionales para que apoyen declaraciones internacionales o cambien las posiciones políticas de su país. Asimismo, la red ejerce influencia si conduce a cambios en las políticas no sólo de los Estados destinatarios sino también de otros Estados y/o instituciones internacionales. Los cambios discursivos también pueden tener un poderoso efecto divisorio en las redes y enfrentar a personas internas y externas, a reformadoras y radicales...

Teniendo en cuenta las pautas establecidas por las autoras del texto, se procederá a valorar la influencia de la Campaña Mundial por la Educación en el cumplimiento de los objetivos de los diferentes niveles establecidos por Sikkink y Keck. Es importante resaltar que las metas y los objetivos de la CME se han desarrollado, a medida que ha crecido la organización, desde su idea original de influir en el Foro para la Educación Mundial de Dakar de 2000, hasta los objetivos a largo plazo establecidos en su constitución y más detallados en una serie de documentos de planificación.

En general, los provechos en cada una de las áreas fundamentales de la CME en cuanto a movilización masiva, modificación de políticas y formación de coaliciones, han sido muy positivos. Los principales logros han sido:

- Creación de una coalición mundial unánime ante la Educación para Todos. Reunir una coalición coherente que incluya a las ONG, a los sindicatos de enseñanza y a las redes nacionales bajo un único "manto" mundial. Aunque los diferentes intereses y las tradiciones han hecho que esta situación haya sido a veces difícil de sostener, se ve como una combinación poderosa que haya ganado tanto valor como autoridad colectiva.
- Ampliar la concienciación y fomentar la educación. Aumentar la conciencia pública sobre los objetivos de la EPT y fomentar la buena imagen y las metas de la educación básica en la comunidad internacional.
- Influir en el Foro de Dakar. Tras ejercer una fuerte influencia en el mencionado Foro, la CME ha dirigido la atención internacional a la crisis de la educación. Se le atribuye la creación del marco de los objetivos de la Educación para Todos y su influencia positiva se ve en el resultado de la reunión. Los importantes logros que resultaron de la presión de la CME se centraron en cuatro aspectos claves:
 - Aceptación de la educación "gratuita y obligatoria".
 - Reconocimiento de las organizaciones de sociedad civil (CSO) como colaboradores plenos más que como meros proveedores de servicios.
 - Democratización de las estructuras de la EPT mediante la participación de la sociedad civil calificada como esencial en todos los niveles.

- Clara vinculación con los planes nacionales de la EPT desarrollados en el 2002 con la participación de los CSO.
- La movilización a través de la Semana de Acción Global. Ha coordinado una movilización en forma de Semana de Acción Global, a la que se atribuye el haber conseguido una mayor concienciación de cara a la educación, así como el haber mantenido a la EPT en la agenda, con pruebas de efecto directo como publicar ciertos anuncios de políticas hechos por los gobiernos nacionales durante la Semana de Acción Global. Ésta también ha contribuido a la formación de coaliciones.

La Semana Mundial de Acción, cada año, propone profundizar sobre algún tema específico vinculado a la concesión de una educación básica, gratuita y de calidad para todas las personas. Para ello, la CME facilita materiales para educación infantil, primaria y secundaria que ayudan a conocer más y profundizar en cada uno de los temas a los diferentes grupos interesados. A través de dichos materiales, se pretende animar a la reflexión, a la movilización y a realizar presión política.

Durante el mes de abril, todos los años, se preparan actos de movilización en los que los miembros de la CME trabajan para llamar la atención a representantes políticos, miembros de la comunidad educativa, medios de comunicación y sociedad en general, sobre la necesidad de hacer real y efectivo el derecho a una educación básica, gratuita y de calidad para todas las personas.

A lo largo de las distintas Semanas Mundiales de Acción que se han ido sucediendo, la temática de la misma ha ido variando, haciendo énfasis sobre sectores vinculados con la educación que se pueden encontrar en una situación de mayor exclusión. Se han llevado a cabo distintas propuestas y logros:

- Año 2000. Primera "Semana de Acción", celebrada siete días antes del Foro Mundial de la Educación de Dakar. ONGs, profesores y otros colectivos de todo el mundo, patrocinaron eventos que incluían la presentación de una "tarjeta informe" de los compromisos donantes, para dirigir la atención pública a la situación de la educación en su país.
- Año 2001 y 2002. Se organizó la primera Semana de Acción masiva, con actividades en 90 países centradas en el asunto de las cuotas de usuario de la campaña "Todos los Niños Libres de Aprender".
- Año 2003. Lema: La educación de las niñas: la mayor lección. La acción se centró en lecciones impartidas por niños y niñas. Asimismo, en Gambia, personas relevantes asistieron a la lección impartida por la hija de un vendedor de cacahuetes. Escenas similares se repitieron en todo el mundo. Participaron dos millones de personas de setenta países. El logro conseguido fue que el 75% de los países han alcanzado el objetivo de la paridad en primaria. El 47% de países en secundaria. Los ministros de educación en diferentes países participaron en los actos, también los Presidentes de Nigeria y Sierra Leona.
- Año 2004. Lema: Mayor Lobby Mundial. En este caso, los niños y niñas fueron representantes parlamentarios durante un día y los y las diputadas "regresaron a la escuela" donde fueron aleccionados con hechos y pruebas acerca de las razones que impiden que los niños vayan a la escuela. Participaron dos millones de personas. El principal logro fue que un tercio de los países alcanzaron ese objetivo en la enseñanza primaria y la secundaria, esto es, acceso a la escuela

primaria y secundaria. Estaban involucrados 14 jefes de estado y muchos ministros de educación.

- Año 2005. Lema: Educar para erradicar la pobreza. La acción se centró en enviar a un amig@ a la escuela, a través de una figura de cartulina se representaban l@s amig@ sin escolarizar y en cada figura se escribían mensajes a los dirigentes políticos. De esta forma, se redujeron el número de niños y niñas sin escolarizar en 24 millones. Participaron cinco millones de personas de 112 países diferentes. Se relacionó la educación y el desarrollo con las cumbres del G8 y del Milenio del mismo año. Se llevaron a cabo específicas modificaciones de políticas de mano de los líderes de trece países, además del aumento del presupuesto en Costa de Marfil, la República Democrática del Congo y Nigeria. También se consiguió un compromiso de abolición de las cuotas escolares en Camerún, Sierra Leona, Sudán y Burundi. La presión realizada sobre algunos países donantes supuso que tanto Canadá como España realizaran un pequeño aumento de sus contribuciones a la Iniciativa de Vía Rápida.
- Año 2006. Lema: Todos los niños y niñas necesitan Profes. Se llevó a cabo la creación de expedientes donde figuraban datos sobre el número de docentes necesarios y sus mediocres condiciones de vida y de trabajo. También se llevó a cabo la denominada "Gran Audiencia", una audiencia judicial en la que se presentaba la defensa de los y las docentes. Participaron 115 países y el Banco Mundial declaró que se invertirían 15000 millones de dólares el siguiente año. Además, el ministro británico de Desarrollo, se comprometió en dar 150 millones de libras a diez años para Mozambique. Este año fue la primera vez que se relacionó la Semana de Acción Global con un grupo específico de demandas de políticas para los países ricos y pobres.
- Año 2007. Lema: Únete ¡Por el derecho a la educación, ya! La acción consistió en que los y las escolares formaran cadenas humanas como símbolo de solidaridad entre las personas y la responsabilidad de cada una de ellas respecto de este objetivo. La cadena suponía la unión de la sociedad civil para reclamar la consecución del derecho a la educación. Participaron 120 países y se logró que el 95% de los países cuenten con leyes que imponen la enseñanza obligatoria.
- Año 2008. Lema: Superemos la exclusión, ¡calidad en educación! ¡Pon tu pieza! Todas cuentan. Se realizaron puzzles con las piezas necesarias para una educación inclusiva y de calidad para todas las personas. Participaron más de 100 países.
- Año 2009. Lema: La Gran Lectura. Abre un libro, abre el mundo. ¡Alfabetización para Todos y Todas!. Entre todas las personas que participaron en la SAME a nivel mundial, se escribió un libro, a través del que se contó lo que significa la educación para las personas, cómo ésta puede cambiar sus vidas y les abre la puerta al ejercicio de sus derechos. Todo ello a través de muchos relatos, los que sirvieron para pedir a los representantes políticos que cumplan sus compromisos y trabajen para hacer que la Educación para Todos sea una realidad. A través de la Gran Lectura se exigió a los representantes políticos que

faciliten a todas las personas el ejercicio del derecho de aprender a leer y escribir. El objetivo de la movilización se centró en lograr que la alfabetización de personas jóvenes y adultas sea una realidad y todas las personas puedan ejercer su derecho a la educación.

- Año 2010. Lema: 1 GOL por la Educación. Más de 18 millones de personas se movilizaron para reivindicar que la comunidad internacional pusiera en su agenda el tema de la educación y tuviera la voluntad política de movilizar los 16 mil millones de dólares anuales de financiación externa necesarios para hacer realidad la EPT. En este caso, la Semana de Acción Mundial por la Educación fue promovida por la CME y respaldada por el mundo futbolístico y el equipo directivo de la FIFA. Esta unión se debió a que la Copa del Mundo de Fútbol representó una oportunidad única para llegar a millones de personas en todo el mundo y para invitarles a reclamar a los líderes políticos de la comunidad internacional dar prioridad a la educación. Se consiguió recoger más de 15 millones de firmas, que se sumaron a la demanda de aumentar la cantidad y calidad de la financiación, indispensable para alcanzar una educación gratuita y de calidad en los países del Sur. La acción de 2010 supuso un éxito sin precedentes.
- Año 2011. Lema: La educación no es un cuento. Por los derechos de las niñas y las mujeres. Millones de personas se han movilizado este año para recordar a los líderes políticos las dificultades que millones de niñas y mujeres en el mundo tienen para acceder a una educación de calidad y para pedirles que recuerden y cumplan su compromiso de destinar los recursos necesarios para hacer realidad la Educación para Todos. La Gran Historia ha sido la actividad propuesta para que la comunidad educativa y la sociedad civil se movilicen y reflexionen sobre la importancia de la educación de las niñas y las mujeres. A partir de testimonios, se han elaborado cuentos que reflejan cómo el acceso a la educación o la falta de ésta cambia la vida presente y futura de niñas y mujeres.
- Año 2012. La SAME del próximo año se celebrará entre el 23 y el 29 de abril. Se llamará la atención de los líderes políticos y de la sociedad civil sobre la educación en la Primera Infancia. Los niños y las niñas de 0 a 6 años serán los protagonistas de las movilizaciones.

La Semana de Acción Mundial por la Educación (SAME) es una de las principales actividades de sensibilización y movilización social de la CME. En España, está promovida a nivel estatal por las siguientes organizaciones: Alboan, Confederación de Trabajadores y Trabajadoras de Enseñanza, Federación de Enseñanza – CCOO, Federeación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT, Fere-Ceca, Fundación Cultura de Paz, InteRed, Jóvenes y Desarrollo.

- <u>Aumentar la participación ciudadana en el plano internacional</u>. La CME ha aumentado la participación ciudadana y ha forjado su propio papel como "la voz legítima de la sociedad civil" por la educación en el ámbito internacional. Esto se debe a que la Campaña tiene presencia en varios foros internacionales de gran relevancia, como: Grupo de Alto Nivel de la UNESCO, el Equipo de Trabajo de la EPT, el Comité de Dirección de la IFA, UNGEI y la Junta Editorial del IMS. Aunque la CME ha tenido éxito a la hora de gestionar el espacio de la sociedad civil a nivel internacional, sigue habiendo problemas sobre dónde, cómo y cuándo usar ese espacio.

- Acceso de alto nivel y éxito en la presión del norte. Conseguir un acceso de alto nivel a quienes toman las decisiones y utilizan su posición para ejercer una presión positiva mediante instituciones establecidas en el norte. El aumento de donantes para la educación es uno de los ejemplos de claro éxito, así como lo es la contribución para la modificación de las políticas del Banco Mundial sobre las cuotas impuestas a los usuarios, el fomento del desarrollo de los puntos de referencia de la UNESCO en cuanto a la alfabetización y, sobre todo el lanzamiento y la evolución de la FTI.

La **Iniciativa de Vía Rápida** es una iniciativa que nació en 2002, impulsada por el Banco Mundial y apoyada por la UNESCO. Su objetivo es alcanzar en el año 2015 el objetivo educativo del Milenio (junto con igualdad de género) de asegurar que para esa fecha todos los niños y niñas accedan y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de calidad.

En las reuniones de Primavera del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial de abril de 2002, los países miembros lanzaron un nuevo y ambicioso Plan de Acción en educación para los países pobres dirigido a proporcionar una educación básica universal para el 2015. Los donantes acordaron impulsar dicho plan de acción a través de la Iniciativa por Vía Rápida (Fast Track Initiative "FTI"), que contempla el fortalecimiento de la planificación sectorial, la aceleración de las reformas, una mejor coordinación entre donantes y la movilización de los recursos adicionales necesarios para alcanzar el objetivo de educación primaria universal. Como primer paso, los donantes invitaron a 18 países de renta baja a desarrollar propuestas nacionales, previendo ampliar el número de países para principios de 2003.

La puesta en marcha de esta iniciativa supuso por un lado, el establecimiento de un Consorcio de Donantes, que se reuniría periódicamente para evaluar los progresos de cada país y decidir cómo cubrir las brechas financieras en cada caso. Por otro, la creación de una Secretaría, con sede en el Banco Mundial, para apoyar el proceso, tanto en los países objeto de la FTI como en las reuniones de donantes.

La FTI representa un paso adelante significativo por tratarse del primer esfuerzo internacional coordinado para cumplir los Objetivos del Milenio. Por ello, el éxito o fracaso de la misma se interpretará también como la capacidad de la comunidad internacional para cumplir los retos en materia de desarrollo que ella misma se ha puesto y que vienen reflejados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Se ha señalado que la CME ha sido un elemento clave en la iniciativa FTI, ya que ha mejorado la coordinación de los donantes en educación a nivel de países, ha contribuido al desarrollo de planes nacionales completos y ha ayudado en la causa de los fondos flexibles y a largo plazo para educación. La CME ha ayudado a dar forma a la evolución de la FTI.

Los progresos desde 2005, son decepcionantes, porque la mayoría de los países del G8³ han incumplido con las promesas que realizaron en la Cumbre del G8 de 2005, donde se había instado a los donantes a que aumentaran las ayudas con el objeto de cumplir los Objetivos de Desarrollo del Milenio, además, en la cumbre, se incluyó un compromiso específico para ayudar a la FTI.

Asimismo, desde la Campaña Mundial por la Educación se defiende que los canjes de deuda por educación pueden suponer una mejora importante para la educación de los países en desarrollo. Esta idea debe entenderse como un elemento más de estrategia global, considerando que las operaciones de canje de deuda por educación son un instrumento positivo si se llevan a cabo bajo las condiciones adecuadas.

_

³ Se denomina G8 a un grupo de países cuyo peso político, económico y militar es muy relevante a escala global. Está conformado por Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, Reino Unido y Rusia.

Unido a las dos iniciativas anteriores y dentro del trabajo de incidencia política de la CME, también realizan el **seguimiento de las políticas de cooperación** destinadas a educación para así elaborar sus propuestas de mejora.

- Incremento del gasto nacional en educación básica. Los fondos gubernamentales para la educación en general, y en particular para la educación primaria, son un indicador fundamental del compromiso con la EPT. Desde 1999, la tendencia ha sido desigual, de los 106 países con datos comparables para 1999 y 2004, dos tercios aumentaron el gasto, algunos de manera considerable, con aumentos de más del 30% en 18 países. Sin embargo, el gasto en educación como porcentaje del producto nacional bruto disminuyó en 41 países, entre ellos en 12 de los 21 países de Latinoamérica con datos y tres de los cinco países en la parte sur y oeste de Asia. La CME también ha tenido alguna influencia en el incremento de los fondos nacionales para educación, aunque se ha centrado más en la atención a la financiación de los donantes. Los gobiernos de Costa de Marfil, la República Democrática del Congo y Nigeria se comprometieron a aumentar sus fondos para educación en la Semana de Acción Global de 2005.
- Contribuir a la abolición de las cuotas de escolarización en algunos países. La CME y sus miembros han contribuido a las modificaciones específicas en algunos países. Entre 2000 y 2009, muchos países han abolido las cuotas de escolarización, entre ellos: Lesotho, Timor Leste, Tanzania, Camboya, Zambia, Kenia, Madagascar, Benin, Mozambique, Vietnam y Burundi.

A pesar de esta situación, todavía existen países que siguen sin dar garantías constitucionales para una educación gratuita y obligatoria, además, un estudio realizado por el Banco Mundial en 94 países, indica que sólo 16 proporcionaban educación sin costes directos a la familia.

Permitir y apoyar las coaliciones nacionales en algunos países. La CME ha tenido éxito a la hora de crear y apoyar las coaliciones nacionales. A través de iniciativas como el Fondo de Educación de la Commonwealth y la Real World Strategies, la CME parece haber empezado a fortalecer la participación ciudadana y ha contribuido a la formación de coaliciones en países específicos.

Es importante señalar que el aumento de miembros de la CME ha sido impresionante. En un principio, fue concebida como una coalición temporal que unía ONGs internacionales y sindicatos de enseñanza con el objetivo de ejercer influencia sobre el foro de Dakar. A la primera reunión en Bruselas sólo asistieron los representantes de las cuatro organizaciones fundadoras y los socios de nueve países del hemisferio sur. Ahora, reúne a ONGs y sindicatos de educación en más de 150 países alrededor del mundo.

Asimismo, a nivel internacional, la CME ha conseguido reunir una poderosa coalición que incluye ONG internacionales, sindicatos de enseñanza y coaliciones nacionales con el objetivo de realizar campaña en pro de un programa común de la EPT.

La constitución de la CME se compromete a promover el establecimiento de coaliciones nacionales y redes regionales de organizaciones de sociedad civil para la promoción de una educación pública de calidad para todos. Así, la constitución afirma que la CME promoverá la formación de una coalición nacional viable en un país y una red regional en un continente.

De esta forma, la promoción de coaliciones nacionales eficaces y plataformas regionales ha sido un objetivo clave para la CME, tanto la campaña como sus miembros se han implicado en distintas iniciativas con este objetivo. Ya se han mencionado con anterioridad la Commonwealth Education Fund, que fue la primera y las Estrategias en el Mundo Real, que fue

fundada por la CME mediante ayudas del gobierno holandés y gestionada por plataformas regionales.

A nivel regional, la CME dispone de tres redes en Asia, África y Latinoamérica, pero en la actualidad, no existe ninguna red a nivel europeo. La red asiática es ASPBAE, se fundó más de treinta años antes que la CME, mientras que la red africana, ANCEFA, lo hizo justo después del Foro de Dakar del año 2000, con el objetivo de fortalecer las demandas africanas a la hora de que los gobiernos tuvieran en cuenta la EPT. La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación es la red más reciente.

En el caso de España, la Coalición Española de la Campaña Mundial por la Educación está formada por Ayuda en Acción, Educación sin Fronteras y Entreculturas.

Teniendo en cuenta la pregunta que se ha lanzado al principio: ¿la CME supone la composición de una red transnacional de defensa al uso? En mi opinión, la Campaña Mundial por la Educación es una red transnacional, con forma de Campaña. Persigue la defensa del derecho a la educación y para ello se ha organizado a través de una coalición o red, mediante la que opera y persigue su objetivo. Ha construido una eficiente coalición global de ONGs internacionales, sindicatos de enseñanza y coaliciones nacionales que persiguen una Educación para Todos.

Además, la CME ha inspirado y movilizado a millones de personas en cientos de países por medio de la Semana de Acción Mundial por la Educación y ha concienciado acerca del problema de la educación, a través del impulso de acciones de diverso tipo. También ha aumentado la participación de la sociedad civil en la creación de políticas de educación, especialmente a nivel global, con lo que ha obtenido un puesto en los principales foros. Por último, la CME ha contribuido al cambio de las políticas tanto en el Norte como en Sur y además ha permitido la creación de coaliciones nacionales, a las que ha apoyado.

Tal y como concluyen Sikkink y Keck, su teoría de redes ofrece una explicación del cambio transnacional, un modelo que no es únicamente de "difusión" de las instituciones y prácticas liberales, sino que a través de él se transforman a veces mutuamente las preferencias e identidades de los actores implicados en la sociedad transnacional mediante las interacciones entre ellos. Las redes son vehículos para el intercambio comunicativo y político que encierran un potencial de transformación mutua de los participantes. En mi opinión, la CME es un ejemplo claro de esta idea, ya que a través de su interacción con otros actores y organizaciones, ha conseguido grandes logros en el ámbito del derecho de la educación.

5.1. Introducción

Tal y como ha quedado reflejado en el punto anterior, la Campaña Mundial por la Educación se conforma a través de distintas redes regionales de educación y por ello, para apoyar a las coaliciones nacionales en el Sur, implementó un proyecto titulado "*Proyecto de Incidencia Política – Hacia una Educación Para Todos y Todas en el 2015*". De esta forma, se ha pretendido conseguir que éstas pudieran desarrollar agendas estratégicas de incidencia y aumentar sus capacidades para hacer que los gobiernos rindan cuentas del progreso realizado en torno a la Educación para Todos. Dicho proyecto ha sido financiado por el Gobierno de Holanda y coordinado por la CME. Fue desarrollado entre los años 2006 y 2010 y apoyó a un total de 51 coaliciones.

A través de lo que se expondrá a continuación se pretende ofrecer una comprensión de la implementación y los logros del proyecto en África así como algunas dificultades encontradas en el camino, explicando los casos de Malawi, Tanzania, Kenya y Uganda. Antes de iniciar el análisis de lo que ha ocurrido en éstos países, se presenta una breve descripción del contexto general al que nos enfrentamos.

Así, es importante señalar que, en general, al inicio del proyecto, la capacidad de la sociedad civil para exigir a sus gobiernos una rendición de cuentas en muchos países del Sur era todavía limitada en el caso de muchas coaliciones, sobre todo porque se encontraban en una etapa crítica y todavía frágil de su desarrollo. Al mismo tiempo, los desafíos planteados para el logro de las seis metas de la EPT eran grandes, con muchos países alejados del plazo establecido de 2015.

El proyecto ha aumentado la incidencia dirigida a los gobiernos nacionales y los organismos regionales en relación a la EPT a través de la gestión e implementación de los socios regionales de la CME: Africa Network Campaign on Education for All (ANCEFA), Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education (ASPBAE) y la Campaña Lationamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).

Basado en el convencimiento de que es preciso localizar el cambio a favor de la EPT a nivel nacional, próximo al lugar donde el derecho a la educación está siendo negado, el proyecto buscó desarrollar y fortalecer la voz y las capacidades de las y los activistas del sur. De esta forma, se ha conseguido que se produjeran cambios importantes en la facultad de las coaliciones de educación de la sociedad civil del sur para influenciar en los cambios en sus contextos nacionales. Además, debido a esa actuación, se han producido algunos cambios en materia de políticas y se han abierto espacios para que haya un diálogo más fluido entre la sociedad civil y el gobierno en torno al tema de la EPT.

Por medio del proyecto mencionado, se ha apoyado el establecimiento de nuevas coaliciones y se ha contribuido al desarrollo de la capacidad de incidencia de nuevas coaliciones y de coaliciones ya existentes. El aumento de la capacidad de dichas coaliciones para planificar y actuar a favor del cambio en la Educación para Todos ha quedado evidenciado tanto en los productos como en los resultados apoyados a través del proyecto. La presión sostenida en todas las ramas de gobierno (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) ha sido clave para influenciar resultados positivos: incremento en la asignación presupuestal destinada a la educación, formulación de nuevas políticas y cambios en la legislación en apoyo al derecho a la educación.

El proyecto ha realizado doce estudios de caso en los que se han analizado el trabajo de once coaliciones nacionales en Kenya, Malawi, Tanzania y Uganda; Camboya, India, Filipinas y Sri Lanka; Brasil, Colombia y Guatemala. Además, un duodécimo estudio detalla el caso sobre discriminación llevado por la CLADE ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Los resultados que se desprenden del proyecto es que las redes regionales han ido adquiriendo una gran fortaleza. La mayoría de dichas redes han crecido en cuanto a sus capacidades, ya que han aumentado sus intervenciones de incidencia. CLADE ha sido la que cambios más significativos ha mostrado, ya que al inicio del proyecto era una pequeña organización pero, para el final del mismo, ha conseguido conformarse como un centro regional de actividades de incidencia a favor de la EPT.

De forma general, puede concluirse que el proyecto ha incrementado la incidencia a escala global (en varios países del mundo), sin embargo, el ritmo de esos cambios será diferente en cada país y en las diversas regiones, ya que las personas y contextos confluyen para crear diferentes escenarios con resultados diversos. Además, aunque el proyecto ya haya finalizado, el impacto del mismo está todavía en curso.

A pesar de todos estos logros, la realidad de la Educación para Todos está muy lejos de lo prometido en los objetivos adoptados en Dakar. Por ello, la CME es consciente de que las redes regionales, las coaliciones nacionales y sus financiadores deben abordar las debilidades identificadas durante el proyecto para así poder seguir construyendo sobre sus fortalezas a fin de asegurar una incidencia más efectiva y sostenible a favor de la EPT.

5.2. La educación en África

El ritmo de los avances hacia el logro de los objetivos de la Educación para Todos es desigual y lento en toda África Susahariana y continúa siendo un desafío: para los gobiernos, en lo relativo a cumplir con las promesas hechas en Dakar en 2000, para las Organizaciones de la Sociedad Civil, en lo referente a lograr que esos garantes de derechos y proveedores de servicios se responsabilicen y rindan cuentas, a través de la influencia y el monitoreo de las políticas y que los socios para el desarrollo se comprometan a asignar la cantidad adecuada de recursos para financiar os seis objetivos de la EPT.

El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo que se publica anualmente por la UNESCO para monitorear el progreso de la educación, describe un panorama gris para el sector en África. De acuerdo con este informe, África Subsahariana cuenta con un 47% de niños y niñas no escolarizados, a pesar de los notables logros registrados en términos de acceso a la educación básica entre los años 1999 y 2006. Además, sigue habiendo "negligencia" por parte de los gobiernos africanos con respecto a la alfabetización de las personas adultas.

Muchos países han realizado avances hacia el logro de los objetivos de la EPT, pero muchos están rezagados y la ausencia de una clara voluntad política es uno de las cuestiones que impiden el progreso hacia los objetivos estipulados y así limita la eventual reducción de la pobreza.

En este punto, deben destacarse tanto los desafíos como los logros de cierto número de coaliciones nacionales en su impulso hacia el logro de los objetivos de la EPT. Es importante señalar que los gobiernos, los donantes y otros actores a nivel nacional, regional e internacional, junto a ANCEFA y la CME, trabajaron juntos para construir fuertes bases con el propósito de realizar acciones de incidencia a favor del logro de las metas de la EPT en 2015.

Por medio del proyecto implementado por la CME, ANCEFA da apoyo a 31 coaliciones nacionales afiliadas a su coalición. La financiación que se ha proporcionado para dicho proyecto ha permitido a ANCEFA apoyar a las coaliciones nacionales para que las mismas se involucren en el trabajo de investigación (sobre todo en relación a la iniciativa *Education Watch* (Observatorio de la Educación)), la incidencia, las comunicaciones y las publicaciones. ANCEFA ha sido la encargada de coordinar y gestionar el proyecto en la región.

Es importante señalar que cuando ANCEFA comenzó a poner en marcha el proyecto en 2006, sólo existían 16 coaliciones nacionales establecidas y funcionando. Actualmente, hay 33

coaliciones nacionales firmemente establecidas y las mismas han probado ser respetadas plataformas de incidencia por derecho propio y en sus contextos específicos de país.

5.3. Algunos ejemplos de éxito en la creación de coaliciones nacionales en África

5.3.1. Malawi

La CME en Malawi

La Coalición de la Sociedad Civil para la Educación Básica de Calidad (CSCQBE) se creó en el año 2000, después del Foro de Dakar, para actuar como centro proactivo y organización que aglutina a varios grupos para la incidencia en educación. Su mandato es: "promover la transparencia, la responsabilidad, la igualdad y el acceso para todos y todas a la educación de calidad en Malawi". Desde sus inicios, el número de socios ha ido aumentando hasta alcanzar su nivel actual de 70 miembros, distribuidos por todo el país. La coalición tiene estructuras descentralizadas (las Redes de Educación por Distrito) en 27 distritos, a través de las cuales pone en marcha sus actividades. Está comprometida con los objetivos de la EPT y ha recibido el apoyo de ANCEFA y de otros socios para el desarrollo con el fin de hacer campaña y trabajo de incidencia a nivel nacional y regional.

El proyecto de incidencia impulsado por la CME, fue capaz de unir a las OSC de Malawi para que pudieran lograr un consenso sobre temas de incidencia en la educación y por medio de la misma, la coalición pudo involucrarse en procesos nacionales de educación a través de la organización de campañas. También logró dar más impulso a la coalición al hacer que su agenda pasara a centrarse en la urgencia de lograr los objetivos de EPT.

La coalición en Malawi es fuerte, es un socio del Ministerio de Educación y por esa razón, participa en la mayoría de los grupos de trabajo técnicos creados por el Ministerio. Asimismo, la coalición utiliza ese foro como fuente de conocimientos y de información acerca de la evolución de la política del gobierno y presenta sugerencias y propuestas para consideración. La CSCQBE también utiliza el foro para brindar al gobierno algunos servicios de asesoramiento sobre políticas que apuntan a mejorar los resultados educativos. A través de su trabajo de incidencia en el ciclo de elecciones y presupuestario, ha logrado colocar a la educación como la tercera prioridad en importancia entre las 11 primeras prioridades del gobierno para el país en la Estrategia de Crecimiento y Desarrollo de Malawi (ECDM) (marco actual para el desarrollo del país). Antes del cambio de política, la ECDM sólo tenía cinco temas: crecimiento social y económico, protección social, desarrollo social, infraestructura y gobernanza, priorizados en ese orden. La educación era un subtema dentro del tema de desarrollo social, agrupado con salud y desarrollo comunitario. En la ECDM revisada de 2009, la educación es la tercera prioridad, figura como un sector, después de la agricultura y el desarrollo de los recursos hídricos.

Estado de la educación en Malawi

Las inquietudes en Malawi, en torno a la educación, son relativas a los siguientes temas:

- Inadecuada financiación de los programas de desarrollo de la niñez en la primera infancia, aunque la cobertura aumentó de 1,2% (en 1996) a 26,7% (en 2006);
- Baja participación de los hombres en programas de alfabetización, un índice de alfabetización de adultos de 60,9% (90,5% urbano y 58,7% rural);
- Alta ratio estudiante/docente de 81:1 y una ratio estudiante/docente capacitado/a de 92:1:
- Escasez de materiales de enseñanza y aprendizaje;

 Baja motivación docente y alto índice de diserción escolar e inadecuada infraestructura educativa como lo ejemplifica una ratio estudiante/salón de clases en todas las escuelas primarias de 116:1.

A pesar de estas dificultades, se están realizando avances hacia el logro de los objetivos de EPT, sobre todo en las áreas de acceso a la educación y paridad de género. Las asignaciones para educación están aumentando, pero Malawi aún está lejos de los objetivos de 2015. Teniendo en cuenta estos datos, se puede afirmar que el impacto de las campañas de EPT de la coalición han sido positivos, aunque moderadamente.

La CSCQBE ha estado respondiendo al tema de la inadecuación del presupuesto para financiar los requisitos educativos en Malawi y todos los temas relacionados con él: alta de prestaciones por condiciones de vida difíciles para docentes... El nivel de financiamiento para la educación está en 12,2%, muy por debajo del punto de referencia internacional de 20% de presupuesto nacional o 6% de PIB.

Iniciativas de incidencia impulsadas desde la CSCQBE

La CSCQBE ha realizado grandes esfuerzos en trabajos de incidencia en la educación que merecen ser compartidos. El proyecto de incidencia de la coalición en el ciclo presupuestario apoyado por ANCEFA, con fondos del proyecto de la CME, es un proceso de todo un año de compromiso con el Ministerio de Educación, el Ministerio de Finanzas, parlamentarios, OSC y los medios de comunicación. Durante este proceso, la coalición realiza consultas entre los actores de la comunidad acerca de sus prioridades para el sector de educación con vistas a fundamentar, de manera crítica, el presupuesto nacional y la agenda de incidencia de la coalición (fase previa al presupuesto).

Después, se emiten las instrucciones y declaraciones sobre políticas para que sirvan de base para atraer la a la prensa (para que ésta dé más visibilidad a la posición de la coalición), para involucrarse con Comités Parlamentarios (legisladores) a fin de promover la aprobación de los parlamentarios, con los Ministros de Educación y de Finanzas para que éstos asignen los recursos adecuados al sector. En esta etapa se producen los paquetes de incidencia para que los afiliados regionales los utilicen para influir en los procesos y los resultados presupuestarios.

El enfoque para influenciar las políticas educativas tiene múltiples vértices en cuanto a que la coalición participa en el Comité Especial de Educación del Parlamento, influye en los manifiestos de los partidos políticos a otro nivel y, a través de sus estructuras descentralizadas, ejerce una enorme presión sobre la política a fin de que los temas de educación sean considerados como altamente prioritarios en la política nacional.

El Ciclo Presupuestario

<u>Etapa de preparación:</u> Como socio clave del Ministerio de Educación, actuando en algunos de los grupos de trabajo técnicos, la CSCQBE utiliza esa posición para usar los productos de las consultas previas al presupuesto como palanca, a fin de que estos sean tomados como aportes dentro de los estimativos sectoriales presentados por el Ministerio de Educación al Ministerio de Finanzas. La coalición realiza acciones de cabildeo en el Ministerio de Finanzas y consulta con otras redes, así obtiene el apoyo de la comunidad donante y OSCs socias y eleva peticiones a los ministerios correspondientes siempre que fuese necesario.

<u>Etapa legislativa</u>: En esta etapa se presenta el presupuesto, se delibera sobre él, se corrige y se aprueba en el parlamento. La coalición supervisa el proceso presupuestario, distribuye folletos con los temas que surgen en el mismo y participa en cabildeo cara a cara con miembros

determinados del parlamento que se perciben como altamente influyentes en el proceso legislativo y convoca reuniones de prensa para avanzar temas que no están recibiendo la atención necesaria de parte de los miembros del parlamento. La coalición moviliza redes hermanas como la Red de Justicia Económica de Malawi, la Red Agrícola de la Sociedad Civil, la Red de Equidad Sanitaria de Malawi... para organizar distintas actividades para que sus argumentos sean escuchados.

<u>Etapa de ejecución del presupuesto</u>: La coalición controla el rendimiento del presupuesto en cuanto a: índice de implementación, eficiencia y efectividad de los procesos presupuestarios, iniciativas para el desarrollo y contratación de personal para el Ministerio de Educación. La CSCQBE utiliza las redes educativas del distrito para poder supervisar la obtención y distribución del material de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Ésta también controla la recepción y el uso de ayudas directas a escuelas. Asimismo, organiza audiencias comunitarias con Miembros del Parlamento y funcionarios de la asamblea local en circunscripciones seleccionadas para detectar brechas en la implementación del presupuesto y ofrecer soluciones, colectivamente, a los problemas que surgen. Este proceso de auditoría social aumenta el compromiso cívico de las comunidades con los encargados de la formulación de políticas y líderes locales.

<u>Supervisión y evaluación, etapa de presentación de informes:</u> La coalición dirige un examen presupuestario de mitad de período para supervisar el progreso y las brechas en el proceso de implementación del presupuesto, emprende análisis posteriores al presupuesto, analizando el rendimiento global del presupuesto comparándolo con indicadores establecidos, evalúa a eficiencia interna del Ministerio de Educación y la asamblea local y examina hasta dónde los Comités de Administración Escolar (CAE), las Asociaciones de Maestros y Padres (AMP) y la comunidad en general están involucrados en la implementación del presupuesto para la educación.

<u>Resultados:</u> El compromiso de la CSCQBE en diferentes niveles, utilizando pruebas prácticas, ayuda a ejercer presión con el fin de obtener incrementos en los créditos presupuestarios para materiales de enseñanza y aprendizaje (TLM, por sus siglas en inglés) y desarrollo. Dicha línea presupuestaria aumento de 11,7 millones de dólares a 13,7 millones.

La coalición presionó para: lograr un mayor apoyo a la educación con necesidades especiales, la contratación de más maestros y la construcción de más salas para impartir clase. Durante 2009, el gobierno realizó asignaciones claras en el presupuesto para la educación en general, para prever: la contratación de 400 maestros, la construcción de 1000 clases más, la construcción de un instituto educativo para necesidades especiales y el establecimiento de un departamento educativo para necesidades especiales y el establecimiento de un departamento educativo para necesidades especiales con una sección especial de control y supervisión.

Los procesos electorales

Otro proyecto importante llevado a cabo por la CSCQBE y respaldado por ANCEFA con los fondos de la CME, es el proyecto del ciclo de elecciones, que apunta a identificar temas educativos prioritarios para que los políticos/partidos políticos lo aprueben durante el proceso electoral.

Esta acción fue diseñada en un momento en el que Malawi estaba a punto de celebrar elecciones parlamentarias y presidenciales. La coalición utilizó esta oportunidad para exigir compromisos políticos estratégicos hacia la educación.

<u>Proceso de compromiso</u>: La coalición consultó a diferentes actores en todo el país para generar temas que la ciudadanía sintiera que eran importantes para la promoción de la educación de calidad en Malawi. Los datos recabados se consolidaron en un documento al que se llamó la "Agenda Educativa".

Los manifiestos de los partidos políticos recibieron críticas en cuanto a su receptividad a la agenda educativa; se sensibilizó a los interesados comunitarios sobre temas que surgieron a partir de la consulta y cómo podían utilizar la Agenda Educativa para controlar el suministro de servicios educativos en Malawi.

La coalición tuvo éxito al convocar a todos los partidos políticos y a todos los actores nacionales relevantes para el lanzamiento de la Agenda Educativa. Todos los partidos políticos se comprometieron a apoyar la educación y suscribieron una cláusula adicional que indicaba que, una vez votada su entrada en vigor, implementarían la agenda.

<u>Resultados:</u> Las coaliciones nacionales de educación en el África Subsahariana deben esforzarse en medir comparativamente los procesos empleados por la CSCQBE para estructurar una Agenda Educativa que sirva de canon para evaluar el desempeño del gobierno comparándolo con los compromisos en materia de políticas.

La coalición de Malawi continúa supervisando las políticas educativas y los presupuestos en relación con los compromisos asumidos durante el lanzamiento de la Agencia Educativa, e índice de implementación y los efectos que tiene sobre la agenda de la EPT. La coalición fue crítica con los manifiestos de los partidos políticos para determinar hasta qué punto estaban promoviendo o dando prioridad a la educación y organizaron una serie de programas de radio con participación telefónica del público para crear el espacio para que los ciudadanos hicieran llegar sus opiniones. Algunos Socios para el Desarrollo (SD) utilizaron la información de la Agenda Educativa como una base para comprometerse con los partidos políticos y el gobierno estatal.

La CSCQBE fue la primera que propuso una agenda clara para su sector, por ello, otras coaliciones pudieron aprender de este modelo de asociación entre gobierno y OSC.

Los procesos del ciclo electoral y presupuestario, han sido reseñadas como exitosas por el Banco Mundial y la OSISA⁴. La iniciativa de incidencia del ciclo presupuestario suscitó un gran interés en países como Mozambique, Gambia y Etiopía, que se embarcaron en una visita de estudio a Malawi para aprender mejores prácticas y ver cómo podrían importar el modelo, teniendo debida conciencia de las circunstancias específicas de sus países.

Desafíos

Los resultados que se desprenden del proyecto implementado por la Campaña Mundial por la Educación en Malawi, sugieren ciertos retos a los que la coalición nacional de dicho país debe hacer frente. Se resumen a continuación:

 La rotación de personal es un desafío para la coalición de Malawi, lo mismo ocurre en Kenya y Tanzania. Todos los coordinadores han estado en sus cargos menos de dos años. En este punto, los resultados del proyecto recomiendan que el enfoque para el desarrollo de las capacidades debe cambiar para apuntar no sólo a los coordinadores nacionales, sino a los miembros en general, como los comités coordinadores de las coaliciones nacionales.

⁴ Open Society Initiative of Southern Africa. El trabajo de coalición (junto con otras organizaciones de la sociedad civil) fue alabado durante el lanzamiento de la Red de Demanda de Buena Gobernanza, una iniciativa dirigida por el Banco Mundial en junio de 2008 en su sede en Washington DC.

- Las actividades se están expandiendo pero los fondos son limitados. Como se trata de satisfacer a todas las estructuras regionales, el impacto de las actividades realizadas sólo puede ser limitado.
- Algunos informantes clave son de la idea de que las coaliciones están dotadas con personal suficientemente preparado, pero el manejo inadecuado de los conocimientos dentro de las coaliciones hace que esto se convierta en una incapacidad para utilizar esas competencias en beneficio de la red.
- También queda patente que ha habido un aprendizaje y plataformas de intercambio reexperiencias limitados.
- Varios miembros de la Sociedad Civil de Malawi y de la coalición educativa CSCQBE están siendo discriminados y perseguidos. Dicha coalición ha recibido amenazas y ha sufrido persecución de manera regular, lo que ha impedido su trabajo habitual en defensa de la educación. La CME y ANCEFA han condenado estos hechos y se ha solicitado al gobierno que intervenga, para que ponga fin a esta situación.

5.3.2. Tanzania

La CME en Tanzania

La Red de Educación de Tanzania/Mtandao wa Elimu (TEN/MET) surgió como coalición en 1999, cuando a un grupo de OSCs se les ocurrió la idea de construir una plataforma de incidencia a favor de la educación, contando con el apoyo de *Save the Children* para poder establecerla.

TEN/MET cuenta con una Secretaría muy fuerte basada en Dar Es Salaam y una membresía importante compuesta por ONGs, Organizaciones de Base Comunitaria (OBCs), Organizaciones Confesionales (OCs) y otros grupos interesados (unos 20). A pesar de esto, el desafío sigue siendo el compromiso y la participación activa de sus miembros en las plataformas de campaña.

La coalición está representada en 12 comités de trabajo del Ministerio de Educación, por lo que plantea temas pertinentes y realiza aportaciones a los procesos de desarrollo e implementación de las políticas. Así, la institución participa en reuniones con el Ministerio de Educación por lo menos una vez a la semana.

Las áreas focales de TEN/MET son: análisis de las políticas e incidencia en políticas, socialización de la información y trabajo de red, desarrollo de las capacidades, y administración y finanzas. La fuerza de esta coalición yace en el hecho de que no es solamente una Secretaría, sino una red con cobertura y alcance regional. En consecuencia, cuando TEN/MET toma una decisión, ésta implica una fuerte representación de la sociedad civil de Tanzania de todos los estratos administrativos que tienen poder de decisión: nacional, zonal, regional y distrital. Por esta razón, la organización puede alardear de tener una fuerte capacidad de movilización cuando es preciso abordar un tema de incidencia. TEN/MET ganó fuerza a partir de las intervenciones de desarrollo iniciadas por el *Fondo de Educación de la Commonwealth* (CEF) entre los años 2002-2008.

La Coalición en Tanzania promueve el *Citizen Watch* (control ciudadano) para la reforma de políticas y sus actividades son muy visibles en todo el país. Asimismo, la actual política de educación y capacitación, en la región, ha sido influenciada en gran parte por la TEN/MET. Se ha establecido una estructura de diálogo en la que la coalición actúa como socio privilegiado del gobierno en materia de educación y ha encabezado la actual Estrategia de Educación Básica.

Estado de la educación en Tanzania

Según se desprende de la valoración realizada en torno al proyecto implementado por la CME en Tanzania, el acceso a la educación está mejorando en el país, pero todavía hay mucho que hacer con respecto al aumento de las tasas de matriculación.

Todavía hay varios grupos excluidos y marginados que necesitan estar correctamente identificados como objetivos, para poder trabajar en defensa de sus derechos. Se trata principalmente de las niñas que viven en las zonas rurales, y otros grupos vulnerables como los niños/as de las comunidades de pastores y personas con discapacidades físicas.

Al mismo tiempo, la calidad de la educación es considerada como un grave problema. La Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) sigue siendo un tanto inconsistente, la tasa neta de matriculación (NER) preescolar, se sitúa en el 27,7%. El gobierno está tratando de extender la escuela primaria, como entidad separada en lugar de tener instalaciones de AEPI incorporadas en las estructuras existentes de la escuela primaria. El problema tiene que ver con la diferencia en la metodología y el factor de transición de una etapa educativa a la otra. Unido a esto, la alfabetización de adultos está retrocediendo después de las logros alcanzados en la década de 1980, cuando Tanzania casi logra la alfabetización universal de personas adultas.

Tal y como se ha comentado, la calidad de la educación es la principal preocupación. Es difícil que se consiga el logro total de los objetivos de la EPT para 2015 en Tanzania. Temas como la calidad (en todas sus facetas): del personal docente, de los materiales de enseñanza y aprendizaje, del desarrollo profesional, ratio estudiantes/docentes y estudiantes/por clase, no están siendo abordados de manera adecuada. En consecuencia, los logros de aprendizaje (en términos de tasas de exámenes aprobados, adquisición de competencias de lectura, escritura y aritmética) son pobres y además hace necesario realizar un monitoreo y evaluación del impacto de la educación en las distintas comunidades.

Se desprende del proyecto que los problemas que constituyen áreas de preocupación en el país, son: la educación de las niñas, la financiación de la educación, la calidad, la motivación de los docentes y la ratio estudiantes/docentes (1:52). La Tasa Bruta de Matriculación (GER) ha pasado de ser 77,6% en 2000 al 109,9% en 2005 y la Tasa Neta de Matriculación ha progresado del 58,8% al 94,8%, según un informe de *Education Watch*.

Iniciativas impulsadas desde la TEN/MET

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, una de las fortalezas de TEN/MET se centra en trabajar en las políticas de educación con el Ministerio de Educación. Así, existe un historial de éxitos de trabajo entre el gobierno de Tanzania y la coalición para desarrollar documentos de políticas. Es importante señalar que el proyecto de Ley de Educación que está a punto de ser promulgado en el país, es fruto de ese trabajo conjunto.

La agenda de la reforma de políticas

En 1995, la política educativa patente en Tanzania, era obsoleta y no daba respuesta a los desafíos del momento. Las personas con discapacidad, las y los niños de familias de pastores, las necesidades educativas de las niñas, la política de reingreso a la escuela... brillaban por su ausencia en el marco de las políticas. Además, no se dio la debida importancia a las metodologías participativas que promovían la inclusión y el hecho de que los padres y madres tuviesen que hacer frente a las cuotas escolares y otras contribuciones obligatorias, suponían barreras para el acceso a la educación básica en Tanzania.

El establecimiento de TEN/MET creó la plataforma para que las ONGs y OBCs centradas en la educación instaran al gobierno a eliminar las cuotas escolares y poner en

marcha una subvención de captación. Además, entre 2001 y 2002, se impulsó por parte de TEN/MET, una campaña para asegurar que el gobierno de Tanzania abolía el pago de las cuotas escolares como medio para promover el acceso a la educación básica. Ello tuvo su éxito ya que consiguió un aumento significativo en el número de niños y niñas que asisten a la escuela.

A pesar de esta mejora, muchas personas siguen permaneciendo fuera del sistema: las comunidades marginadas y excluidas, huérfanos/as, personas con discapacidades físicas... Según se señala por el proyecto implementado por la CME en el país, el primer Presidente de Tanzania, Mwalimu Julius Nyerere, tuvo una visión clara de lo que quería para el sector de la educación: que ésta fuera autosuficiente a través de una educación basada en las competencias. Después de su retiro de la política, el país se desvió de este camino. Las calificaciones requeridas para las y los docentes para su entrada al sistema educativo se redujeron, al igual que la duración de la formación docente. La política de educación de la era de Nyerere se desmanteló y se tuvo que esperar unos años para que se volviera a comenzar a reconectar con las políticas de dicho presidente.

Teniendo en cuenta el contexto, el punto de partida de trabajo de la coalición, consistió en revisar la Política de Educación de 1995 y realizar acciones de cabildeo para lograr una mayor asignación de recursos al sector de la educación y para la promoción de enfoques de la educación basados en las competencias.

En 2006, se acordó que las partes interesadas debían sentarse juntas para revisar la política de 1995. Se estableció un proceso de diálogo y consulta en todos los niveles (regionales, distritales, de consejos y zonales) para buscar las opiniones de los diferentes actores. En este caso, TEN/MET, desempeñó una papel destacado en el proceso ya que recogió las opiniones de todo el país.

Esos insumos fueron utilizados como base para la redacción del proyecto de ley de la nueva política de educación, titulado: Política de Educación y Capacitación. Tras el debido proceso y con un enfoque en la participación, el Ministerio distribuyó el nuevo proyecto para obtener las devoluciones por parte de la sociedad civil para así consolidar todas las cuestiones que eran pertinentes para las necesidades de desarrollo de Tanzania. El modelo de participación en la reforma política fue eficaz para ayudar a influir en el desarrollo de la nueva ley de educación.

El proyecto de la nueva Ley de Educación es ampliamente citada como un ejemplo de incidencia exitosa de las OSC en los resultados de la política educativa de Tanzania.

El modelo utilizado por TEN/MET para apoyar iniciativas de incidencia pasa por las siguientes etapas: formación de un pequeño equipo compuesto por miembros (se encargan de analizar un problema), a continuación, se determina la forma de colaborar con el gobierno y se selecciona un equipo central que represente a la coalición con el propósito de colaborar con el Ministerio de Educación.

El cabildeo y la incidencia para la revisión de la política de educación de 1999 pasaron por ese proceso y se celebraron reuniones de alto nivel con tomadores de decisiones del Ministerio de Educación. Lamentablemente, el proyecto de ley está estancado en el Ministerio de Educación desde 2006 y aún no se ha promulgado como ley. Dicho proyecto fue resultado de una fuerte campaña de incidencia para asegurar que todos los niños y las niñas en Tanzania tuvieran acceso a docentes de calidad y a una educación de calidad.

Por otra parte, el Sindicato de Docentes también estuvo involucrado en el proceso a través de la plataforma de TEN/MET. Éste es un miembro activo de la coalición en Tanzania y ha ayudado a mejorar la capacidad negociadora de la coalición. Así, conjuntamente con dicho sindicato, la coalición ha llevado a cabo distintas actividades como la formación de un Consejo Profesional de Docentes, proyecto de ley que también está atascado.

Desafíos

A pesar de los avances, la TEN/MET también se enfrenta a grandes retos, como su propia sostenibilidad. De los resultados de la implementación del proyecto se desprende la importancia de reenfocar las actividades de la coalición hacia la influencia en el cambio de políticas a nivel macro. Asimismo, tal y como se ha comentado en el caso de Malawi, la cuestión de la membresía y lo que se espera de cada miembro de la coalición continúa siendo un desafío.

5.3.3. Kenya

La CME en Kenya

La Coalición Elimu Yetu (EYC) fue establecida en 1999 como consecuencia de la Conferencia Mundial de Educación de Jontiem de 1990 y fue registrada como Fondo Fiduciario en noviembre de 2006. Con anterioridad, estaba funcionando como red de OSCs enfocadas en la educación, apoyada por el Fondo de Educación de la Commonweath.

Al inicio, la coalición se estableció en una oficina cedida por *ActionAid Kenya* donde se estableció una Secretaría, con una sola persona, apoyada por un Consejo compuesto por nueve personas. La organización surgió cuando las partes interesadas consideraron necesario reunir a todas las OSC enfocadas en la educación en un sólo grupo con el objetivo de que pudieran influenciar bajo un "único manto" en las políticas de educación y sus resultados.

Actualmente, la coalición se conforma de 120 miembros en todo el país. Cuenta con una Secretaría nacional y miembros afiliados a nivel regional. La estructura de campaña de la coalición tiene muchos niveles: el Comité Ejecutivo, la Secretaría, grupos temáticos y capítulos regionales. En términos de trabajo de campaña, el nivel de compromiso de la membresía es impresionante, en el orden del 80%.

EYC tiene grupos temáticos (sub-redes) estructurados en torno a los objetivos de la Educación para Todos, de la siguiente forma: Desarrollo y Educación de la Primera Infancia; Educación de Personas con Discapacidad y Necesidades Especiales; Género y Educación de Niñas; Docentes y Calidad; Educación Básica en Barrios Carenciados Urbanos y Tierras Áridas y Alfabetización de Personas Adultas. Asimismo, cuenta con una Constitución, una estructura funcional y todos los instrumentos legales para funcionar de forma eficiente.

La imagen de la coalición entre su membresía y socios, sobre todo entre la comunidad de donantes, ha cambiado drásticamente en el último par de años, por cambios importantes que se han dado y que se explican a continuación. La confianza y la credibilidad han aumentado, resultando en más oportunidades de financiación para llevar a cabo actividades relacionadas con la EPT.

Estado de la educación en Kenya

El país ha realizado un avance significativo hacia la Educación para Todos a través del *Programa de Apoyo al Sector Educativo de Kenya* (KESSP). A pesar de ello, los desafíos locales en Kenya giran en torno a las siguientes áreas: mejora de las oportunidades de Atención y Desarrollo de la Primera Infancia (ADPI), en particular para los niños y niñas vulnerables; asegurar que todos los niños y niñas tengan oportunidades para acceder y completar su educación; asegurar que la enseñanza y el aprendizaje sean asequibles y accesibles; lograr una mejora en el orden del 50% en los niveles de alfabetización de las mujeres; eliminar las disparidades de género en educación primaria y secundaria y mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación.

Asimismo, de la implementación del proyecto de incidencia en Kenya por la CME, se desprende que también hay inquietud en cierto sector de la población por la falta de un apoyo adecuado (tanto financiero como humano) para el desarrollo y la educación de la primera infancia; la baja calidad de la educación, la alta ratio docentes-estudiantes, aulas para dar clase superpoblados (un docente por cada 80 estudiantes) y el alto número de niños y niñas de barrios sin recursos que no han sido alcanzados aún por el programa.

Desde que el gobierno introdujo el Programa de Primaria Gratuita entre los años 2003 y 2004, el acceso a la educación ha incrementado mucho, pero la ausencia de una subvención de capitación ha comprometido el acceso a la educación básica de calidad entre los grupos pobres, vulnerables y marginados. Sin embargo, la tasa bruta de matriculación en educación primaria incrementó de 107,6% en 2005 a 109,8% en 2008. La tasa de transición de primaria a secundaria subió al 60% en 2007, mientras que en 2003 era del 45%. Además, el presupuesto del sector educativo como porcentaje del presupuesto nacional total ha estado aumentando constantemente y actualmente se sitúa en un 17%, que supone que el Gobierno de Kenya gasta más del 6% del PIB en educación.

A través del Ministerio de Educación, el gobierno, también ha desarrollado marcos de políticas sobre educación de la primera infancia, educación de personas adultas y educación permanente, educación no formal, educación de personas nómadas y política de género en la educación. Bajo el paquete de estímulo económico, el gobierno se ha embarcado en la mejora de las infraestructuras de las escuelas y también ha aumentado el número de docentes mediante la contratación de docentes, bajo la modalidad de contratos a corto plazo. Una ratio docentes/estudiantes de 1:100 puede llegar a ser muy común en las áreas rurales de Kenya lo que supone un impacto negativo en los resultados de aprendizaje.

Iniciativas impulsadas desde la EYC

En 2005, EYC, a pesar de haber realizado un gran trabajo en los años anteriores, llegó a un punto en donde se estaban experimentando dificultades en el trabajo de campaña y en torno a temas de gestión organizacional, lo que supuso una pérdida de foco, confianza y seguridad en sí misma e impulsó el surgimiento de diferentes facciones dentro de la coalición. En 2008 se organizó con éxito una Asamblea General especial para hacer resurgir y revitalizar a la coalición, proporcionando respaldo oficial de apoyo al proyecto y apoyo administrativo con el fin de fortalecer la red y reforzar la Secretaría. Finalmente, en 2009, se llevó a cabo una Asamblea General apoyada por ANCEFA para establecer las estructuras adecuadas que llevaran a la renovación y revitalización de la EYC. Este punto es muy importante ya que refleja el papel tan relevante de apoyo que las organizaciones regionales pueden desempeñar en asuntos sensibles y a menudo "puntiagudos" como son la cohesión interna y gobernanza.

Actualmente, EYC está tratando de generar la política basada en valores en Kenya y la forma en la que lo está haciendo es ejemplar para otras coaliciones nacionales. Anticipándose a las elecciones de 2012, la coalición ha elaborado un manifiesto en relación a dichas elecciones, señalando los problemas, temáticas, políticas y soluciones posibles para el sector educativo. Ese manifiesto está siendo presentado a los partidos políticos para obtener la aprobación de los actores involucrados, también se está dando a conocer a la ciudadanía para que lo tengan en cuenta en el momento de emitir sus votos y con el propósito de dar seguimiento a las promesas electorales. Esta estrategia se basa en la premisa de que los políticos son más sensibles al estímulo político y social cuando están tratando de captar votos en tiempos de elecciones.

Al igual que en Malawi, el proyecto de la EYC sobre incidencia en el ciclo electoral y el presupuesto, financiado por ANCEFA, pretende crear un espacio para que las OSCs participen de forma constructiva en los procesos el ciclo electoral, creando fuertes vínculos con la financiación de la educación a través del presupuesto nacional.

En 2007, antes de las elecciones y durante la crisis post-electoral que se produjo, los partidos políticos publicaron sus manifiestos para buscar el mandato del electorado y compitieron por la atención de las OSCs enfocadas en educación en término de la solidez de sus planes para el sector de la educación. EYC realizó un balance de los logros alcanzados en el sector de la educación mediante el seguimiento de las promesas electorales y evaluando en qué medida éstas han sido, finalmente, implementadas por el gobierno. Las conclusiones de dicho análisis sirvieron para dar fundamento al Manifiesto de la EYC dirigido a los partidos políticos para las elecciones de 2012.

En este sentido, la coalición ha elaborado un "paquete mínimo" para su inclusión en los manifiestos de los partidos, que abarca diez puntos de la agenda, incorporando todas las metas de la EPT, seguido por una llamada a la acción dirigida a todas y todos los ciudadanos de Kenya.

Por su parte, en relación a las etapas clave en el proyecto de ciclo electoral y presupuestario observadas en Kenya, para que los políticos se responsabilicen y rindan cuentas, son las siguientes:

- Revisión y análisis de los planes y presupuestos para el sector de la educación (anteriores y posteriores a las elecciones).
- Revisión y análisis de los manifiestos de los principales partidos políticos para subrayar las promesas y compromisos específicos asumidos mientras trataban de captar los votos de la ciudadanía.
- Revisión de la evolución y la implementación de los planes del sector de la educación alineados con la EPT.
- Seguimiento de los compromisos y promesas realizadas en 2007 para determinar en qué medida se han cumplido, y desarrollo de un manifiesto sobre educación que funcione para las elecciones de 2012. Dicho documento servirá, tal y como se ha comentado, para determinar quién toma en serio el desarrollo educativo de Kenya y merece el respaldo de la coalición.

Estos procesos de ciclos presupuestarios y electorales en Kenya recuerdan a los de Malawi, salvo que en Kenya los procesos están entrelazados (procesos de ciclo electoral con repercusiones presupuestarias), mientras que en Malawi, los alcances de la incidencia en el ciclo electoral y el ciclo presupuestario parecen ser procesos paralelos que se retroalimentan y refuerzan mutuamente. El punto común entre ambos es la manera en que las coaliciones nacionales son capaces de realizar acciones de cabildeo a favor de una mayor asignación de recursos al sector educativo mediante la presión ejercida sobre las fuerzas políticas para que éstas suman compromisos por cuyo cumplimiento serán juzgadas en futuras elecciones.

Sumado a todo lo dicho, el sello distintivo de la incidencia y la modalidad de participación en EYC, radica en que la coalición adopta un enfoque de participación constructiva en su relación con el gobierno. EYC se posiciona estratégicamente en los comités del sector y trata de influenciar las políticas desde dentro en vez de involucrarse demasiado en una modalidad de incidencia y campaña de confrontación. Esta estrategia ha permitido a la EYC desarrollar documentos conjuntos con el Ministerio, tomar parte en comités conjuntos de los grupos de trabajo para preparar determinadas conferencias y redactar posicionamientos públicos para incidir en las políticas educativas y sus resultados.

Además de lo comentado, en Kenya hay un enfoque sectorial orientado hacia la inclusión, que reúne a todos aquellos que apuestan por la educación. La EYC es considerada por el Ministerio como un socio clave para el desarrollo y como tal es presentada durante los procesos de planificación, implementación y monitoreo del Ministerio. Se llevan a cabo misiones e intervenciones conjuntas en un esfuerzo por promover las buenas prácticas.

El impacto del sector de la educación en el desarrollo nacional es palpable, y como consecuencia, se están dando pasos hacia la realización de reformas. En este punto, la EYC ejerce una presión positiva en el Ministerio para que éste sea más receptivo a los desafíos que se le presentan. El Ministerio ofrece contratos de consultoría a la coalición con el objetivo de revisar los avances realizados hacia el logro de los objetivos de la EPT. La calidad sigue siendo una gran preocupación para los socios para el desarrollo.

EYC es también parte del *Grupo de Coordinación para la Educación* (EDCG) y ayuda al Ministerio en la tarea de mostrar a los donantes cómo pueden ayudar en materia de educación. También trabajan en campañas de educación no formal para el logro de las metas de la EPT. La coalición presta asistencia en el área de asesoramiento en materia de políticas como parte del equipo de planeamiento y colabora con el Ministerio de forma constructiva. Además, la coalición tiene fácil acceso al Ministerio y ha desempeñado un papel destacado en la revisión del KESSP.

EYC también tiene una estrategia sólida con los medios a través de la cual se han forjado lazos estrechos con algunos de ellos. De esta forma, también se llevan a cabo actividades de incidencia en los medios de comunicación. Asimismo, todos los años, se celebra una conferencia nacional para reunir a las OSCs en un esfuerzo para realizar un balance de lo que está sucediendo.

5.3.4. Uganda

La CME en Uganda

El foro de ONGs de Educación de Uganda (FENU), al igual que el resto de coaliciones mencionadas, es un miembro fundador de ANCEFA. Cuenta con 83 miembros y cerca del 65% de ellos participan activamente en el trabajo de incidencia de la coalición. La red cuenta con una secretaría nacional y está estructurada de la siguiente manera: la Asamblea General Anual (órgano supremo), seguida por el Consejo Directivo, la Secretaría y tres capítulos distritales que son independientes de FENU. Cuatro de los siete miembros del Consejo provienen del interior país, lo que confiere un buen balance rural/urbano.

La organización tiene un manual administrativo y un manual financiero que sirve como guía para los procedimientos y procesas. Además, opera en cinco grupos temáticos: acceso y calidad; paridad de género; educación inicial; educación de personas adultas; VIH/emergencias y educación multilingüe.

FENU se estableció en 2001 para actuar como un foro para la creación de redes, el desarrollo de capacidades y el trabajo de incidencia en las políticas y prácticas educativas. La cohesión de la coalición, como la de EYC de Kenya, no resistió la prueba del tiempo. La coalición fue muy fuerte antes de 2008 pero se deterioró a partir de entonces, debido a problemas de gobernanza en torno al liderazgo y a gestión de los asuntos de la coalición. En determinado momento los miembros comenzaron a distanciarse de la red, dando como resultado una reducción de la vitalidad de la institución. Actualmente, FENU ha recuperado su protagonismo, pero debe atraer a los miembros perdidos nuevamente hacia la coalición.

La educación en Uganda

FENU ha desempeñado un papel clave para influir en la adopción de la Ley de Educación Básica Gratuita, garantizando el acceso a la educación para todos los niños y las niñas de Uganda. Uganda ha logrado en gran medida el acceso a la educación básica con una Tasa GER de 122%, pero no está muy al día con respecto a la cuestión de la calidad.

La coalición en Uganda ha hecho un buen trabajo en el área de incidencia y ha encabezado las campañas: "vuelve a la escuela", "de vuelta en la escuela" y "permanece en la

escuela" en todo el territorio de Uganda. La coalición también celebra la Semana de Acción Mundial (SAM) y el Día del Niño Africano.

A pesar de estos hechos, los retos son enormes, madres y padres están obligados a cubrir parte de la carga que implica mantener a sus hijos e hijas en el sistema escolar. Cuando hay costos relacionados con la escuela, hay renuncia por parte de algunos padres con respecto a llevar a sus hijos al sistema escolar. Por razones culturales, la niña es más vulnerable y es menos probable que se le mantenga en la escuela. Amuchas de ellas se les casa precozmente, lo que resulta en una estructura piramidal lo siguiente: muestra una base amplia de alumnas en el punto de ingreso a la escuela, que gradualmente se va afinando a medida que se avanza hacia los niveles superiores. El gobierno no se ha comprometido a brindar servicios de Desarrollo de la Primera Infancia (DPI), sólo coordina a los proveedores privados pero no se encarga de ofrecer ese servicio.

Hoy en día, el porcentaje de matriculación en DPI se sitúa en 2,6% de nuevos ingresos en el primer grado. Hay lagunas en la provisión de educación, a pesar de que se produjo un incremento en la asignación de recursos. Las dificultades en el suministro de almuerzos están demostrando ser un gravísimo problema que contribuye a la alta tasa de deserción. Las tasas de repetición entre el primer y quinto grado es del 7%.

La matriculación está aumentando, pero la tasa de permanencia es motivo de preocupación. Reconociendo que algunos/as niños/as no pueden adaptarse al modelo tradicional, *ActionAid Uganda* se está dedicando a la prestación de servicios de educación escolar no formal. La organización influye en el gobierno para que éste considere el tema de la educación no formal para aquellos/as niños/as de educación primaria que están llegado a una edad en la que no pueden acceder a las escuelas convencionales.

El gobierno se está involucrando gradualmente en la provisión de fondos destinados a la construcción de estructuras permanentes para escuelas no formales. Los/as docentes de estos centros se están incluyendo en la nómina del gobierno y se ha desarrollado un plan de formación docente y un programa de formación de dos años de duración. En mayo de 2010, el gobierno formó 800 docentes de educación no formal, lo que podría ser considerado en sí mismo como un gran logro.

Iniciativas impulsadas desde FENU

Uno de los objetivos estratégicos por el que trabaja FENU es posicionarse y consolidarse en los lugares donde suceden las políticas, con el fin de poder influir en la toma de decisiones. Generalmente, la coalición busca influir desde dentro, en vez de involucrarse en manifestaciones de protesta. De esta forma, se consigue una estrategia de compromiso constructivo con el propósito de que la voz de FENU esté presente en las mesas de debate.

Este objetivo se ha cumplido en gran medida y la coalición ha llegado a un cierto nivel en la maquinaria del gobierno, lo que le ha permitido ser consultado regularmente sobre temas de educación. Así, FENU integra varios grupos de trabajo del Ministerio: monitoreo y evaluación, formación docente, capacitación empresarial técnica y vocacional (CETV), educación básica y comité consultivo del sector de educación (órgano normativo superior del Ministerio de Educación). Como resultado de esta participación constructiva, la coalición goza de legitimidad, reconocimiento y respeto, por lo que siempre se cuenta con ella a la hora de discutir sobre temas de educación en Uganda.

La evolución del resultado de la política de FENU de afianzamiento en los órganos de gobierno, se debió a que fue capaz de influir en las políticas a lo largo de los años, culminando en la promulgación de la Ley de Educación de 2008, cuyo proceso llevó muchos años.

Dicha ley comenzó como proyecto de ley de educación en 2000, pero quedó estancado después de haber sido objeto de debates desde el año 2001 hasta el 2008 y fue modificado en cinco ocasiones. Las temáticas del proyecto de ley incluyen: la necesidad de la gratuidad y

obligatoriedad de la educación básica, el reconocimiento de la educación no formal por medio de la ley y la necesidad de transversalizar adecuadamente la paridad de género.

En 2008, después de que el Comité de Servicios Sociales presentara su informe, FENU puso una cláusula en tela de juicio, aquella en la que se decretaba que los padres podrían ser sancionados si no llevaban a sus hijos/as a la escuela. Desde la coalición, se impugnó dicha cláusula y el comité se vio obligado a retirarla, forzando sus propias normas. A pesar de dicho logro, FENU perdió la batalla debido a una inadecuada preparación de los argumentos para defender su postura. En esta ocasión, quedo patente que la coalición no investigó suficientemente las temáticas pertinentes para desentrañar la información que podría fundamentar sus estrategias de cabildeo e incidencia.

Asimismo, aparte de la relación que FENU mantiene con el Ministerio de Educación de Uganda, también goza de buenas relaciones con el Ministerio de Género. La coalición se ocupa de relacionar la transversalización de las temáticas de género y educación de personas adultas y busca influenciar sus políticas para promover los objetivos relacionados con la EPT. Además, la coalición se encuentra trabajando activamente para consolidarse en el Ministerio de Gobierno Local.

Por otra parte, en Uganda, ha habido serios problemas con el pago de los sueldos de los/las docentes. A los funcionarios de educación del distrito les tomó su tiempo registrar los nombres de los maestros en su nómina. La coalición se hizo cargo de este asunto a través de acciones de cabildeo e incidencia para reducir las etapas a través de las cuales debían pasar los fondos antes de llegar finalmente a su destino. Actualmente, los salarios docentes son pagados por el Ministerio de Finanzas y son depositados directamente en sus cuentas. Además, la subvención de capitación también se deposita directamente en las cuentas bancarias de las escuelas, lo cual mejora la rendición de cuentas a nivel descentralizado, aunque ello también supone ciertos desafíos. Se están realizando esfuerzos para renovar los Comités de Gestión Escolar para que sean funcionales y capaces de desempeñar un papel de supervisión. Además, se están publicando las directrices para empoderar a las estructuras locales para las tareas pertinentes.

FENU está representada en el máximo órgano de políticas donde se discuten y enfrentan los temas relativos a las distintas políticas. Las reuniones están presididas por el Secretario Permanente y los grandes donantes participan también en esos encuentros, de esta forma, se genera una buena oportunidad para participar en los procesos del sector educativo. En noviembre, suele celebrarse la Reunión para la Revisión del Sector Educativo y es una oportunidad para las OSC, para influir en la política y en el proceso de toma de decisiones.

El Gobierno de Uganda está gastando cerca del 30% del presupuesto nacional en educación y el 65% del mismo está destinado a la educación básica. Este dato está por encima de lo recomendado por el Banco Mundial, que propone que se asigne un 20% del presupuesto nacional al sector de la educación.

Además de todo lo dicho, en Uganda, se promoverán programas sociales de ayuda a la comunidad lo que supone un gran avance en términos de posicionar la cuestión de la calidad como tema transversal en la agenda del gobierno. Otros países miembros de ANCEFA precisan hacer lo mismo.

5.3.5. Aspectos en común en los enfoques de las campañas a favor de la EPT

Tal y como se ha señalado durante toda la exposición, la mejor manera para que las coaliciones alcancen resultados para el desarrollo, es realizar acciones de cabildeo con el gobierno o con los sectores relevantes a fin de estar representados en sus grupos de trabajo y ser vistas como piezas clave en esas estructuras. Es en este punto cuando se hace posible que

la sociedad civil tenga acceso a la información sobre lo que está sucediendo y sea capaz de incidir en los procesos desde dentro.

Todas las coaliciones analizadas (EYC, TEN/MET, FENU y CSCQBE), tienen este punto en común. Han tenido éxito en afianzarse en los grupos de trabajo técnicos de sus respectivos Ministerios de Educación y se han convertido en sus socios para el desarrollo, capaces de ofrecer servicios de asesoramiento en materia de políticas y alternativas al gobierno por el bien común. Ha quedado claro que el punto de aprendizaje es que el principio de participación constructiva desde dentro ofrece mejores beneficios que aquellas modalidades de incidencia que utilizan la confrontación.

Asimismo, el período de planificación estratégica de TEN/MET está alineado con el ciclo de elecciones nacionales. De esta forma, los miembros de la red se benefician de esta oportunidad de involucrarse de manera significativa con los políticos, comprometiéndose con la agenda de la coalición y haciendo que ese compromiso sirva como criterio para medir su desempeño en una relación de responsabilidad y rendición de cuentas. Éste ha sido un medio efectivo para impulsar la agenda de la EPT. En el caso de la CSCQBE se usa el mismo enfoque para lograr que los partidos políticos y los políticos incorporen los temas de educación en sus manifiestos partidarios a fin de obtener su apoyo, pero no alinean su período de planificación estratégica con el ciclo electoral. Según se refiere en el proyecto impulsado con la ayuda de la CME, este enfoque debería de ser replicado en todos los países miembros de ANCEFA ya que los políticos son más receptivos a las demandas de la sociedad civil cuando están tratando de captar votos de la ciudadanía.

En el caso del proyecto de incidencia en el ciclo de elecciones y presupuestario llevado a cabo en Malawi, como dos proyectos apoyados por ANCEFA, son similares al proyecto de incidencia en las elecciones y en el presupuesto impulsado por la EYC en Kenya. Ambos están diseñados para dar seguimiento a las promesas políticas, los programas de gobierno y las asignaciones presupuestarias destinadas a la educación básica. De esta forma, EYC ha elaborado un "paquete mínimo" que todos los partidos que aspiran al gobierno deberían adoptar en bloque, mientras que la CSCQBE ha desarrollado la Agenda Educativa para promover su adopción por parte de los actores involucrados. Ambas coaliciones tienen la capacidad de convocar a un foro a los partidos políticos, logrando, incluso, que éstos se comprometan con estas agendas.

Asimismo, ha quedado claro que la construcción y la gestión de una coalición no es tarea fácil. ANCEFA, a través de proyectos como el impulsado con ayuda de la CME, apoya procesos internos de fortalecimiento que se están desarrollando actualmente, pero todavía hay mucho por mejorar. Existen lagunas a nivel de personal que tienen que ser solucionados de alguna forma, los sistemas de monitoreo y evaluación son a menudo débiles y necesitan ser desarrollados y la falta de memoria institucional también constituye un problema y un reto.

La coalición de Malawi ha tenido éxito en desmitificar el presupuesto de educación y ha concienciado a los garantes de derechos, encargados de formular las políticas y tomadores de decisiones, con el fin de obtener su apoyo para el sector de la educación. Esto se ha realizado a través de una estrategia de incidencia coherente, implacable y constante a lo largo de todo el año. Dichos logros han sido reconocidos por el Banco Mundial, la UNESCO y OSISA. Además, el ciclo presupuestario ha sido un punto de aprendizaje para otros países africanos y la CSCBQE ha recibido visitas de estudio provenientes de Mozambique, Gambia y Etiopía.

Por último, es importante señalar que antes de involucrarse con un actor en el desarrollo, tan importante como el Ministerio de Educación, las coaliciones precisan estar preparadas de forma adecuada y pensar bien los argumentos posibles que pueden ser presentados por dicha institución en la mesa de negociación. Tal y como ya se ha dicho, en un momento determinado, la coalición de Uganda se involucró con el Ministerio sin estar preparado para ello.

5.4. Algunos ejemplos de construcción, resurgimiento y fortalecimiento de coaliciones en circunstancias nacionales específicas en África

5.4.1. Introducción

ANCEFA ha estado trabajando para lograr el cambio a nivel nacional y regional, tal y como se ha referenciado con anterioridad. La construcción de las distintas coaliciones es una de las piezas clave en su plan estratégico y por ello, está destinada a desarrollar y sostener las capacidades para la participación en procesos nacionales de educación. En estos casos, el rol de ANCEFA es la de agente de cambio y por lo tanto debe ayudar en la construcción, en el revivir y en el revitalizamiento de las coaliciones nacionales.

En este sentido, ANCEFA cuenta con su propia metodología de construcción de coaliciones, que cuenta con los siguientes elementos y procesos. Por una parte, ésta provee los fondos iniciales, facilita el ejercicio de mapeo de actores y organiza una sesión informativa sobre el tema con el Comité Directivo correspondiente.

Tras la finalización de dicho proceso, se espera a que el Comité lleve a cabo los siguientes pasos:

- Desarrollar un Memorando de Acuerdo/Constitución para la Coalición;
- Movilizar a las ONGs para que se integren a la coalición;
- Involucrarse en las preparaciones y la celebración de un Foro de Educación de ONGs;
- Facilitar un taller para la membresía de la coalición;
- Llegar a un consenso sobre la visión y misión de la coalición;
- Establecer una secretaría y realzar su visibilidad en el país.

Durante el tiempo de duración de la implementación del proyecto de la CME, un determinado número de países ha aprendido y se ha beneficiado del plan de ANCEFA para construir y/o fortalecer coaliciones, ejemplo de ello son Zimbabwe, Senegal y Kenya, pero no son los únicos.

5.4.2. Zimbabwe

Zimbabwe es ejemplo de país que dificilmente alcanzará los objetivos de la EPT 2015, por razones locales económicas y políticas, cuestiones que verdaderamente afectan e importan a la hora de adoptar decisiones relacionadas con la educación.

El clima político del país, no auguraba nada bueno para la coalición nacional de educación. A finales de la década de 1990, Zimbabwe contaba con uno de los mejores sistemas de educación de toda África, con un índice de alfabetización cercano al 98%, mientras que en 2006 dicho índice bajó entre un 40 y un 50%. Las y los docentes eran identificados como blanco de los problemas, por el rol que juegan en la educación política de las comunidades y ello llevaba al fracaso a los partidos del gobierno. Como resultado de todo ello, la represión, la violencia y la intimidación se establecieron como orden del día.

Sumado a este clima hostil, el estancamiento político que se produjo en torno a la división de poder, el alto costo de la educación, el cierre de las escuelas públicas, los bajos salarios de los docentes y su baja moral, contribuyó al derrumbe del sistema educativo. Esta situación tuvo como consecuencia el éxodo masivo de docentes hacia países vecinos para escapar de la persecución y las penurias económicas. Lógicamente, en este contexto, era difícil mantener una plataforma legal sobre la que posicionarse para realizar trabajo de incidencia a favor de la EPT. La atmósfera de sospecha que prevalecía, hacía difícil que la Coalición Nacional

de Educación de la Sociedad Civil (NASCECZ), establecida en 2003, tuviera aportes, productos o influencia en los procesos del sector de la educación.

En este punto, la coalición se vio reducida a tratar de hacer lo mejor que podía su trabajo y fue forzada a disminuir la escala de sus operaciones, incluso se vio obligada (eventualmente) a pasar a la clandestinidad.

Una vez que se alcanzo un compromiso político entre los grandes partidos políticos de Zimbabwe, se inició el alejamiento de los años de sospecha política y de medidas de fuerza, por lo tanto se inicio una fase más propicia para el aprendizaje y el desarrollo. Aprovechando la coyuntura, en septiembre de 2008, ANCEFA y OSISA celebraron una reunión en Johannesburgo para diseñar estrategias orientadas al resurgir de la coalición en Zimbabwe, el encuentro culminó con la creación de la Coalición de Educación de Zimbabwe (ECOZI).

De esta manera, surgió un nuevo Comité Directivo con el Foro de Mujeres Pedagogas Africanas, funcionando como punto focal para la Coordinación. Actualmente, la organización se encuentra en fase de aprendizaje y promoviendo el diálogo y la construcción de consensos con la perspectiva de ganar su entrada en el Ministerio de Educación, como ocurrió en 2007 cuando NASCECZ tenía relación cordial con el gobierno.

La actual situación requiere un "cauto optimismo". Por una parte, en 2008, se realizó una visita al país por parte de la CME, para constatar los hechos que se estaban produciendo. En 2009, se llevó a cabo un taller de construcción de consensos y el mismo año, el Comité Directivo estaba procurando llegar a un Memorando de Acuerdo que facilitara el pleno resurgimiento de la coalición.

Por lo tanto, teniendo en cuenta todo lo acontecido durante los últimos años en Zimbabwe, la situación es todavía delicada y por lo tanto no puede evaluarse el éxito de la coalición que acaba de conformarse.

5.4.3. Kenya

Ya se ha explicado la evolución de la coalición y de la educación en Kenya, pero es importante resaltar en este punto los logros y desafíos a los que se ha enfrentado la coalición de dicho país en relación a su construcción. EYC es un ejemplo de los éxitos y de las problemáticas que pueden acuciar a una coalición y los potenciales obstáculos que las coaliciones ya establecidas o emergentes deberían evitar.

La Asamblea General de 2005 que culminó con la elección de un nuevo Consejo, estuvo dominada por organizaciones de fuera de Nairobi. Por lo tanto, quedaron pocas personas para manejar los asuntos de la coalición y de la campaña. Todos los demás sintieron que habían quedado fuera debido a la falta de procesos de consulta sobre los temas de gestión organizacional y de campaña. Asimismo, las dificultades de comunicación entre Secretaría, el Consejo y la membresía regional trajeron como consecuencia una pérdida de foco. Esto tuvo sus consecuencias ya que supuso una pérdida de confianza y seguridad en la organización de parte de sus miembros y socios, amenazando la existencia de la misma organización.

A pesar de las dificultades, algunas personas aprovecharon el momento y se hicieron cargo de los problemas, de esta forma, invirtieron tiempo y energía para devolver la tranquilidad a los actores de la coalición. Así, se propugnaron los valores que sostienen una coalición facilitadora, culminando con la evolución de un consenso abarcador para afianzar a la coalición sobre una base sólida. Aquí se ve claro cómo ANCEFA utiliza sus buenos "dotes diplomáticas" para resolver los problemas de una coalición nacional y zanjar los términos de nuevo con los miembros.

Es importante señalar que la revitalización de EYC se realizó en dos etapas. Por una parte, se llevaron a cabo consultas individuales con las instituciones de las partes interesadas para preparar el terreno, seguidas de reuniones consultivas y de construcción de consensos.

También se solicitó a Kenya que albergará al Foro de Mujeres Pedagogas Africanas (FAWE), de forma temporal.

En 2008, se realizó una reunión para formar un comité para revivir el mandato de la coalición y establecer una Secretaría con un personal reducido. En este momento, se contrataron dos integrantes de personal y se les asignó una pequeña sala de trabajo. Tras dicho proceso, el desafío más grande era recomponer la confianza de los afiliados y reconectar con el Ministerio de Educación y los medios de comunicación.

Actualmente, EYC cuenta con una asociación estratégica con el Ministerio de Educación y posee una sólida estrategia de medios, trabajando con éstos a fin de dar mayor visibilidad a sus mensajes de campaña.

5.4.4. Senegal

La República de Senegal es un buen ejemplo de cómo las OSCs pueden influir con éxito en el cambio de políticas en el área de la contratación de docentes, además de desempeñar un papel de mediación entre los Sindicatos de Docentes y el Gobierno de Senegal. El papel que desempeña es el de mediador entre los diferentes sindicatos, lo que ha supuesto que éstas se conviertan en plataforma de apoyo a la campaña a favor de la EPT en Senegal. Hoy en día, 32 sindicatos de docentes son miembros de la coalición.

En 2006, la coalición senegalesa estaba inmersa en una crisis con la Secretaría de ANCEFA al no poder presentar un informe financiero y narrativo sobre la implementación de sus actividades, tal y como había sido estipulado en el contrato entre ambas organizaciones. Posteriormente, se descubrió una mala gestión financiera, por lo que los actores involucrados no pudieron seguir siendo percibidos como socios confiables y la coalición fue suspendida por la CME y excluida de sus actividades. El colapso de la coalición duró dos años más.

En 2008, la Coalición de Organizaciones y Sindicatos por la Defensa de la Educación Pública (COSYDEP) surgió como un foro de consulta de ONGs y Sindicatos de Docentes (con apoyo de ANCEFA) y evolucionó hasta llegar a convertirse una coalición plenamente desarrollada.

Actualmente, COSYDEP se ha posicionado como una OSC con credibilidad, respetada y muy proactiva, ya que ofrece servicios de mediación entre el gobierno de Senegal y los Sindicatos de Docentes cuando así se requiere, en la tarea de adelantarse a huelgas o medidas de presión laboral que sólo terminen perjudicando a las y los estudiantes que se encuentran dentro del sistema escolar. Además, por invitación del Ministerio de Educación, la coalición ofrece servicios de mediación "diplomática" y ofrece soluciones que sean beneficiosas para ambas partes en un conflicto. Esto supone una prueba de que el Ministerio de Educación tiene confianza en la coalición y su habilidad para impulsar acuerdos entre los Sindicatos Docentes.

COSYDEP también ha sido escogida por el Ministerio para desempeñar un papel de supervisión, para que asegure el respeto de los compromisos asumidos durante las negociaciones por todas las partes involucradas. En relación con dicha labor, la coalición participó en septiembre de 2010 en una reunión que tuvo como objetivo evaluar la implementación de los compromisos asumidos por las diferentes partes y el impacto que estaba teniendo el clima social en el sector de la educación.

5.4.5. Gambia

ANCEFA ha fortalecido la Red de la EPT en Gambia para mejorar la prestación de servicios de educación a través de la institucionalización del seguimiento presupuestal. La coalición ha participado en la Asamblea Nacional para tratar de sensibilizar a sus integrantes acerca de la necesidad de apoyar una mayor asignación de fondos del sector de la educación.

Ese proceso ha sido complementado con una participación sostenida en el Ministerio de Educación para que éste último brinde sus devoluciones sobre aportes y recursos en el sector de la educación mediante el seguimiento de estrategias.

La Red de la EPT ha estado participando en la planificación y formulación de políticas y en el monitoreo de los procesos educativos. Este trabajo ha puesto de relieve entre los Miembros de la Asamblea Nacional la urgencia de apoyar la reforma de las políticas y una mayor asignación de recursos al sector.

ANCEFA apoyó la organización de un taller regional de capacitación sobre seguimiento presupuestario en Gambia en agosto de 2007. Ésta también financió la investigación para el *Education Watch* y facilitó la participación de la Secretaría de la coalición en una reunión preparatoria de CME África en Dakar ese mismo año. Además, en un esfuerzo para crear sinergias transnacionales, ANCEFA apoyó las celebraciones transfronterizas de la Semana e Acción Mundial entre Gambia y Senegal en Kerr Ayib, y la publicación del informe del *Education Watch*.

5.4.6. Desafíos generales de las coaliciones

De la lectura de los resultados del proyecto impulsado por la CME se vislumbra que el dilema de las coaliciones nacionales gira en torno a si deben o no abordar algunos o todos los objetivos de la EPT, dadas sus deficiencias financieras, técnicas y en materia de recursos humanos. Muchas coaliciones no han sido capaces de enfrentar esa disyuntiva e invertir sus energías y sus limitados recursos en aquellas cosas que hacen mejor. Según la CME, un número mayor de coaliciones nacionales deberían desarrollar la capacidad de participar de forma proactiva en los procesos presupuestarios nacionales durante todo el año, contribuir con artículos impresos y difundirlos asimismo a través de medios electrónicos y abrir sus puertas a programas de radio o televisión con el fin de amplificar la visibilidad de la coalición. El proyecto de investigación *Education Watch* intentó cerrar esta brecha, pero sólo la mitad de los países miembros de ANCEFA pudieron ser abarcados por este proyecto.

Asimismo, también se han planteado dudas en relación al tema de la gobernanza y rendición de cuentas de las coaliciones. El hecho de que se hayan dado problemas de gobernanza en torno a la rendición de cuentas, el liderazgo y el compromiso, amenazaron la existencia de Elimu Yetu y la gestión corrupta de la primera coalición en Senegal tuvo como consecuencia su desaparición. En este punto, la CME sugiere que es necesario que las coaliciones aseguren procesos formales que mantengan a sus miembros informados y al corriente de los asuntos de la coalición.

5.4.7. Recomendaciones generales de la CME a las coaliciones africanas

Tras la finalización del proyecto impulsado por la Campaña Mundial por la Educación, en relación a la incidencia y el logro de la EPT en 2015, ésta ha realizado una serie de recomendaciones para que la situación de las coaliciones en África pueda ser mejorada:

Recaudación de fondos: ANCEFA tiene expectativas de prestar mejores servicios a las coaliciones nacionales y sus estructuras descentralizadas. Sin embargo, los fondos disponibles no guardan proporción con las demandas nacionales para aumentar el desarrollo de las capacidades y las intervenciones de incidencia. Debido a que no ha habido mecanismos reductores para las estructuras descentralizadas, el impacto del proyecto podría verse limitado a las áreas urbanas. Ya que no había suficiente financiación, no se pudieron satisfacer las necesidades y aspiraciones de las estructuras de base.

- Mejorar la articulación vertical, horizontal y los mecanismos de apoyo: Es muy importante orientar los resultados hacia el éxito de la agenda de la EPT. Todas las coaliciones están interactuando de forma proactiva con ANCEFA, pero deben aprovechar más el poder que les brindan las tecnologías de información, como herramientas de campaña. La CME sugiere que las coaliciones deberían crear una red virtual y activa en donde compartir información sobre buenas prácticas para una rápida consecución de beneficios, aprendizajes entre pares y mecanismos de apoyo. ANCEFA necesita crear ese espacio para el desarrollo de una cultura de aprendizaje y gestión de conocimiento para orientarse hacia la obtención de mejores resultados. Así se podría agregar valor al avance de sus campañas.
- Desarrollo de las capacidades del comité de coordinación para la memoria institucional: La ejecución del proyecto ha revelado que la tasa de desgaste de las Secretarías de las coaliciones es alta y que cada vez que un/a coordinador/a deja su puesto, se corre el riesgo de que la coalición pierda los aprendizajes adquiridos a través de la capacitación ofrecida por ANCEFA y otras agencias. La CME sugiere que se debe considerar como objetivo al comité de coordinación, como un todo, porque así podría constituir un mejor enfoque con respecto a la construcción o fortalecimiento de coaliciones.
- <u>Coordinación sólo para las coaliciones</u>: La situación ideal sería que las coaliciones desempeñaran un papel de coordinación y delegaran las actividades a aquella organización (dentro de la coalición) que tuviera una ventaja comparativa para obtener resultados positivos en un proyecto en particular, a fin de que esa organización liderara esas acciones.
- Consulta política y colaboración operativa: Es necesario intensificar el monitoreo de políticas y de presupuesto. La CSQBE ha demostrado que es posible mejorar la calidad del enfoque de la consulta política en todas las etapas de los ciclos de elecciones y del presupuesto, para así exigir la rendición de cuentas, centrándose en os ítems e acción que son críticos para obtener resultados de desarrollo. La experiencia de dicha coalición constituye un testimonio de que es posible aumentar la colaboración operativa a nivel nacional, así, se puede trabajar de forma colectiva hacia la mejora de la receptividad de sus respectivos gobiernos hacia la agenda de la EPT.
- Enfoque inclusivo: Las ONGs enfocadas en educación ya no realizan trabajo de incidencia en solitario, sino que están trabajando en conjunto como coalición para planificar e implementar actividades de incidencia a favor de la educación. Los Sindicatos de Docentes y las coaliciones de África Oriental disfrutan de una asociación fructífera basada en la seguridad y confianza mutuas. Esta confianza se replica entre las coaliciones y los Ministerios de Educación de sus respectivos países.

6.1. Introducción

Una de las principales causas de desplazamiento, son los conflictos armados, especialmente los que se producen entre grupos enfrentados dentro de un mismo país. Las causas de los conflictos suelen ser políticas, económicas o relacionadas con las aspiraciones históricas de determinados colectivos. Aunque las guerras han originado siempre grandes desplazamientos y huidas de las poblaciones perseguidas, el concepto moderno de persona refugiada tiene su origen tras la II Guerra Mundial.

Casi un millón de personas huyeron de su país y se ubicaron en Europa a principios de los años cincuenta. Las Naciones Unidas, reunidas en Ginebra en 1951, redactaron la Convención del Estatuto de Refugiado que desde entonces es el marco legal bajo el cuál se concede asilo y se protege a las personas que se ven obligadas a salir de su país para salvar la vida.

Los redactores de la Convención de Ginebra pensaron que la situación, concreta y transitoria, se resolvería en pocos años. Sin embargo, a la posguerra europea siguieron los conflictos armados surgidos tras la descolonización de África y más tarde las guerras llevadas a cabo en Asia, en el marco de la guerra fría y que enfrentó por décadas a las dos grandes potencias de la época, Estados Unidos y la Unión Soviética. Por esta razón, en 1967, las Naciones Unidas desarrollaron un Protocolo que reforzaba las directrices principales de la Convención de Ginebra y extendía su vigencia.

Desde entonces, aunque se ha reforzado el reconocimiento de derechos de estas poblaciones, los desplazamientos han seguido aumentando. Las dictaduras y los regímenes represivos en Latinoamérica han provocado millones de personas refugiadas en aquel continente. Más recientemente, sin que muchos de los antiguos conflictos hayan llegado a su fin, se han producido las guerras étnicas en la región de los Grandes Lagos y en los Balcanes. Con el inicio del nuevo siglo, se han desarrollado nuevos conflictos relacionados con el terrorismo que han provocado éxodos masivos en países como Afganistán e Irak. Además, en los últimos meses estamos siendo testigos de lo que está ocurriendo en el norte de África, donde parte de la población está huyendo de sus países por la inestabilidad política y social a la que se tienen que enfrentar a diario debido a las revueltas que se están sucediendo dentro del movimiento denominado como "primavera árabe".

No hay duda de que la población refugiada y desplazada siempre tiene razones fundadas para salir de sus hogares en busca de una vida mejor, el problema radica en que en dicha huída debería de tener garantizados sus derechos básicos y debería recibir un trato respetuoso y humanitario. Esto no ocurre siempre y la persecución que sufren los refugiados y desplazados les hace todavía más vulnerables y más necesitados de protección.

En este punto es importante resaltar algunas cifras sobre la cantidad de personas que se encuentran desplazadas en el mundo, para entender mejor la magnitud del problema. Según datos de la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), 43,3 millones de personas son desplazadas forzosas, el número más alto desde mediados de 1990. De éstas, 15,2 millones de personas son refugiadas. Asimismo, esta cifra también incluye a 983.000 personas solicitantes de asilo y a 27,1 millones de personas desplazadas internamente.

A finales de 2009, había 5,5 millones de refugiados viviendo en una situación prolongada, se distribuían en 21 países diferentes y eran fruto de 25 crisis prolongadas. Es importante resaltar que los países en desarrollo son los que reciben cuatro quintas partes de la población refugiada del mundo.

Pakistán acoge el mayor número de refugiados del mundo (1,7 millones), seguido de la República Islámica de Irán (1,1 millones), y la República Árabe de Siria (1,05 millones, según

estimaciones del Gobierno). Pakistán también acogió el mayor número de refugiados en relación con su capacidad económica, seguida de la República Democrática del Congo y Zimbabwe.

Los refugiados afganos e iraquíes representan casi la mitad de todos los refugiados del mundo bajo responsabilidad de ACNUR y se encuentran dispersos en 71 países de asilo diferentes.

Además, alrededor de 251.500 refugiados fueron repatriados voluntariamente durante 2009, la cifra más baja desde 1990. En contraste, más de 2,2 millones de personas desplazadas internamente pudieron volver a sus lugares de origen.

ACNUR estima que más de la mitad de las personas refugiadas residen en áreas urbanas y menos de un tercio en campamentos. Sin embargo, 6 de cada 10 refugiados en África subsahariana residen en campamentos. Las mujeres y niñas constituyen el 47% de las personas refugiadas y solicitantes de asilo y la mitad de todas las personas desplazadas internamente y retornadas. Por último, el 41% de los refugiados y solicitantes de asilo son menores de 18 años.

6.2. El derecho a la educación de la población refugiada y desplazada

6.2.1. Datos generales

Tal y como se ha comentado con anterioridad, la educación es un derecho humano que viene reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos. La educación es el principal medio que permite a las personas en situación de mayor vulnerabilidad económica y social salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. Es uno de los principales impulsores del desarrollo humano, contribuyendo de manera significativa al crecimiento económico, al fortalecimiento de capacidades y a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

En particular, la educación en situación de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana, entendida como educación formal y no formal para aquellas personas cuyo acceso a los sistemas educativos ha sido destruido por la guerra, conflictos o desastres, juega un papel clave. En estos casos, es la educación la que protege el bienestar, promueve las oportunidades de aprendizaje e impulsa el desarrollo general de los niños, niñas, jóvenes y personas adultas afectadas por un conflicto o por un desastre. Garantizar la educación en las emergencias, no sólo asegura que sea respetado el derecho a la educación, sino que, además, es una herramienta que ofrece esperanza y un marco de normalización, promoviendo bienestar y desarrollo. Asimismo, en situaciones de emergencia, la educación puede jugar un papel fundamental en el fortalecimiento de capacidades enfocadas a la tolerancia, los derechos humanos y la paz.

Los textos normativos que reconocen el derecho a la educación de todas las personas, incluidas las personas refugiadas y desplazadas, son muy numerosos. Al inicio del presente trabajo se han enumerado algunas de esas declaraciones, a las que se deben sumar los acuerdos concretos en materia de refugiados y desplazados, en los que también se hace referencia al derecho a la educación:

- La Convención de Ginebra sobre Protección de civiles en tiempos de guerra (1949) y sus Protocolos.
- La Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951) y su Protocolo.
- Los Principios Rectores del Desplazamiento Interno (1998).

Es importante señalar, en este punto, lo que dichos documentos dicen sobre el derecho a la educación. La <u>Convención sobre el Estatuto de los Refugiados</u> reafirma, en su artículo 22, la responsabilidad de los gobiernos de los países de asilo de facilitar y proveer de educación a la

población refugiada, concediéndole igual trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental. Respecto a otros tipos de enseñanza, los Estados contratantes concederán a los refugiados el trato más favorable posible y, en ningún caso, menos favorable que el concedido en las mismas circunstancias a los extranjeros, en particular, respecto al acceso a los estudios, reconocimiento de certificados de estudios en el extranjero, exención de derechos y cargas, y concesión de becas.

Por su parte, los <u>Principios Rectores de los Desplazamientos Internos</u> recogen, en el principio 23, el derecho de todas las personas a al educación y establecen la obligación de las autoridades competentes de asegurar que las personas desplazadas internamente, sobre todo los niños y las niñas, reciben una educación gratuita y obligatoria a nivel primario.

Por lo dicho, queda claro que la educación es un derecho reconocido a todas las personas sin excepción, y de manera específica a las personas refugiadas y a las personas desplazadas internamente.

A pesar del reconocimiento normativo del derecho a la educación de la población refugiada y desplazada, la realidad a la que se enfrentan las personas que se encuentran en dicha situación, dista mucho de lo recogido en los textos internacionales. Lo cierto es que una gran mayoría de niños y niñas desplazados no reciben educación, tampoco la población adulta y joven. Este hecho hace que la vulneración del derecho a la educación dificulte, también, el cumplimiento de otros derechos.

Es importante señalar, tal y como se ha comentado con anterioridad, que los conflictos o desplazamientos actuales presentan como rasgo general una larga duración, lo que supone que, en la actualidad, la mayoría de la población refugiada lo estará durante bastante tiempo. Esto tiene importantes implicaciones para niños, niñas y jóvenes, ya que pasarán su infancia y juventud en campos de refugiados o asentamientos improvisados. Estos desplazamientos masivos de población implican para millones de niños y niñas una desventaja educativa extrema de cara al futuro.

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos de 2010, es claro, los países en desarrollo son los que, en mayor medida, pagan las consecuencias de los desplazamientos transfronterizos. Países como Chad, Kenia, Uganda y la República Unida de Tanzania han recibido a millones de refugiados que huían de los conflictos desencadenados en la República Democrática del Congo, Somalia y Sudán. Muchos de estos países en desarrollo que, por lo general, tenían situaciones de graves deficiencias en sus sistemas educativos, carecen de los medios y recursos para hacer frente a grupos muy numerosos de personas refugiadas, de gran vulnerabilidad y en unas condiciones de extrema pobreza.

Frente a esta situación, el sistema internacional de ayuda sólo proporciona un apoyo limitado, lo que implica que la mayoría de las veces, los menores reciben solamente algún tipo de instrucción con un currículo que les resulta desconocido, ajeno, o en lenguas diferentes a las suyas. En muchos casos, incluso, se encuentran totalmente privados de educación. Es importante señalar que la falta de acceso a la educación no es algo particular de las zonas en conflicto, pero cerca de un tercio vive en 20 países azotados por la violencia armada.

6.2.2. Dificultades en el acceso a la educación de personas desplazadas y refugiadas

En el caso de las personas refugiadas, es común que el gobierno del país de acogida no tenga capacidad para admitir a niños y niñas refugiadas en las escuelas locales o que se presenten graves problemas de accesibilidad. Esto se debe a diversas razones: elevado ratio de alumnos por escuela, amplio número de población refugiada o desplazada que llega a un país y las diferencias en el currículo o en la lengua de enseñanza.

Además, las agencias humanitarias no tienen presupuesto para educación secundaria o terciaria en el caso de la población refugiada. En el caso de la población desplazada, no hay

ningún mandato específico de las Naciones Unidas que asegure su educación y suele haber pocos recursos para la población desplazada.

Por su parte, la población retornada también se enfrenta a serios problemas. Hay mucha población que retorna de una situación de desplazamiento o refugio que, por razones de seguridad, no puede volver a sus hogares. Los que pueden regresar, encuentran en la mayoría de los casos que las escuelas y hogares han sido seriamente dañados o destruidos y que carecen de recursos para pagar los costes de los servicios educativos. El retorno supone empezar de nuevo y se da prioridad a las actividades relacionadas con la consecución de ingresos, construcción de la vivienda, y supervivencia diaria. Tanto los que retornan como los que nunca migraron es posible que vivan durante años en condiciones de pobreza ocasionada por el conflicto, la guerra y la inseguridad. Encontrarán cada vez más difícil enviar a sus hijos e hijas a la escuela, lo que, unido a la falta de medios para restablecer el funcionamiento de las escuelas, hará que esa población carezca de los niveles educativos necesarios para su desarrollo en el futuro.

También merece especial atención el colectivo de profesores. Éstos encuentran grandes dificultades para ejercer su tarea, suelen tener que enfrentarse a clases con un número elevado de alumnos, clases de diferentes grados, niveles y edades. Además, muchas veces, reciben amenazas ya que el profesorado suele ser objetivo de represión durante los conflictos. Tampoco reciben compensación por su esfuerzo por lo que muchos abandonan la docencia y buscan otros empleos. El profesorado más cualificado es quien normalmente puede acceder a otro tipo de empleo y esto significa que, en muchas ocasiones, acceden a la función docente personas sin la preparación adecuada.

Es importante señalar que durante muchos años, los mandatos prioritarios de las organizaciones que trabajaban con población desplazada o refugiada, eran generalmente aquellos relativos a suministro de alimentación, agua y servicios sanitarios y de salud, quedando relegada la educación a un lugar secundario.

A pesar de esta situación, desde hace unos años, y a partir de una sensibilización cada vez mayor sobre la importancia de la educación y sus beneficios para la población refugiada y desplazada, ésta está empezando a ser considerada como un elemento vital en las intervenciones con las poblaciones que se han visto forzadas a abandonar sus hogares.

La educación ha empezado a tenerse en cuenta como asunto a largo plazo, y por tanto, una intervención crucial en tiempos de emergencia. Se ha desarrollado una mayor conciencia de la necesidad de la educación formal y no formal en situaciones de emergencia. Hasta hace no mucho tiempo, las intervenciones en el ámbito de educación durante la emergencia, se limitaban fundamentalmente al suministro de productos escolares y otras necesidades materiales relacionadas con la escuela. Lo relativo a la calidad, no se tenía en cuenta. Sin embargo, esto ha cambiado en los últimos años.

En este sentido, es muy importante el trabajo que realiza la *Red Interagencial para Educación en Situaciones de Emergencia* (INEE), una red global compuesta por organizaciones no gubernamentales, organizaciones de las Naciones Unidas, instituciones donantes, profesionales, investigadores/as y personas individuales de las poblaciones afectadas, que trabajan conjuntamente con el objetivo de asegurar el derecho a la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción después de una crisis.

Algunas de las preocupaciones a las que se enfrenta dicha red son: cómo garantizar un cierto nivel de calidad y de rendición de cuentas en los programas de educación en emergencias y cómo transversalizar la educación como una respuesta humanitaria prioritaria.

Esta Red ha elaborado unas *Normas mínimas de Educación en Situaciones de Emergencia*, que constituyen un punto de partida común en la comunidad internacional, ya que suministra herramientas para alcanzar un nivel mínimo de calidad para la educación durante las emergencias.

Teniendo presente todo lo dicho, es importante reseñar los beneficios que la educación supone para las personas refugiadas y desplazadas. Ésta contribuye a la protección cognitiva de los niños y niñas afectados por un conflicto o una crisis, ya que puede proporcionar todas aquellas habilidades para la supervivencia y para entornos sostenibles seguros. Asimismo, ayuda a facilitar información y mensajes sobre minas antipersonas, prevención del VIH/SIDA u otros problemas de salud, cuestiones que pasan a ser una necesidad fundamental en estas situaciones.

Además, la educación puede dotar a las personas de la capacitación y las estrategias de supervivencia necesarias y de herramientas para la solución de conflictos y construcción de la paz y, sobre todo, una mirada al futuro. Los beneficios de la educación pueden resumirse en dos bloques:

• Protección, prevención y estabilidad:

- o La educación facilita un entorno seguro y supervisado a la población refugiada y desplazada.
- o La asistencia a la escuela implica la conexión con actividades estructuradas.
- La adquisición de unos conocimientos facilita herramientas para afrontar un nivel más elevado de riesgos.
- o Ofrece apoyo psicológico.
- o Garantizar un marco para el cuidado e grupos más vulnerables.
- o Protege de la explotación.

Fortalecimiento de capacidades y construcción de paz:

- o Es un elemento restaurador.
- o Fortalece las capacidades.
- o Refuerza nuevas actitudes y puede contribuir a la paz y a la estabilidad.

Estos beneficios de la educación se refuerzan teniendo en cuenta que la mayoría de la población refugiada o desplazada, considera la educación como una prioridad. Posponer el acceso a la educación al momento en que finalice el conflicto o la situación que ha generado el desplazamiento, puede implicar que estos niños y niñas no accedan nunca a la educación, con lo que esto conlleva la vulneración de sus derechos fundamentales, y consecuencias relacionadas con la pobreza, la violencia y la reconstrucción de la sociedad.

Asimismo, es muy importante tener presente la perspectiva de género en todo lo que se está comentando. Ya se ha dicho que de los cerca de 43,3 millones de personas refugiadas y desplazadas, un 47% son mujeres y niñas. En general, la desigualdad de género es una realidad en todo el mundo, pero en las situaciones que se derivan de los conflictos o desastres naturales aumentan esta discriminación, por lo que no puede ser dejada de lado y se debe incidir para intentar acabar con dichas diferencias.

Resumiendo todo lo dicho, los principales obstáculos a los que se enfrenta la educación en situaciones de crisis son los siguientes:

- La educación es un derecho de todas las personas reconocido por la comunidad internacional, que se vulnera.
- En los casos en los que existe el acceso a la educación, ésta suele darse en las primeras etapas educativas, y la calidad es, en ocasiones, deficiente.
- La educación es considerada fundamental por las propias personas refugiadas y desplazadas.
- Hay una marcada discriminación en el acceso a la educación de las niñas refugiadas y desplazadas y sobre todo, un abandono mucho mayor de la escuela.

- La educación constituye una herramienta de protección para la población refugiada y desplazada.
- La educación es una condición para el desarrollo.
- La educación debe ser prioritaria en el trabajo con población refugiada o desplazada y constituye una acción fundamental en situaciones de emergencia.

Así, teniendo en cuenta lo que se ha dicho hasta ahora, hay que señalar que garantizar el derecho a la educación a la población refugiada es un gran reto, que puede alcanzarse. Por ello, a continuación, se presentan los datos de un estudio realizado sobre esta materia en Sur Sudán por parte de la organización *Entreculturas* de la mano del *Servicio Jesuita a Refugiados* (SJR), una organización internacional creada en 1980 por el jesuita Pedro Arrupe para el acompañamiento, servicio y defensa de derechos de las personas refugiadas, aquellas en situación de desplazamiento forzosos y personas retornadas.

6.3. Sur Sudán

6.3.1. Contexto

El programa de SJR surgió para dar cobertura a las necesidades educativas de la población desplazada, retornada y local que habita la zona conocida como el Corredor de Nimule⁵, en los sub-condados de Nimule, Mugali y Pageri, situados en uno de los estados del Sur de Sudán.

En 1997, el SJR inició su trabajo de educación en Sur Sudán donde la zona disponía de un sistema educativo muy pobre. No había una estructura institucional que brindase educación a la población desplazada, ya que el Sur de Sudán se encontraba en guerra con el Norte. Por esta razón, la prioridad del momento se centró en la formación de docentes debido a la falta de formación y cualificación de éstos.

El objetivo era satisfacer las necesidades educativas de los niños y niñas que asistían a la escuela en los campos de desplazados del corredor de Nimule, para evitar que las familias que residían en las fronteras del Sur de Sudán cruzasen a Uganda en busca de mejores servicios educativos. También se trataba de evitar el colapso de la educación en dicha área, a través del apoyo a escuelas comunitarias (de primaria, secundaria y alfabetización de adultos). Esta labor se realizó a través de la distribución de libros de texto y material educativo, pero también se realizaba una supervisión y formación del profesorado, se beneficiaba con incentivos a los profesionales de la educación y se llevó a cabo el mantenimiento y construcción de escuelas.

Con la firma del Acuerdo de Paz en 2005, el SJR comenzó a coordinar su actividad con el trabajo del Ministerio de Educación, así como con otras agencias y organizaciones no gubernamentales. UNICEF empezó a proporcionar asistencia en educación primaria colaborando con el Ministerio de Educación. Además, durante la guerra se había apoyado la estructura educativa primaria, pero en este momento, el SJR comenzó a apoyar en mayor medida la educación secundaria, que estaba totalmente desatendida.

Actualmente, el SJR está reforzando la capacidad institucional de las estructuras gubernamentales a todos los niveles para trasladar la responsabilidad del sistema educativo al gobierno y a instituciones locales.

⁵ Corredor abierto por ACNUR en agosto de 2007, a través de la ciudad de Nimule, para el retorno de refugiados sudaneses desde Uganda

6.3.2. El programa educativo de SJR en Nimule

En este contexto, el programa del SJR en Nimule contempla varias líneas de acción, con el objetivo de dinamizar el sistema educativo y promover y consolidar la paz:

- Educación Primaria y Secundaria.
- Alfabetización Funcional para Personas Adultas.
- Promoción y Construcción de la Paz.
- Acción afirmativa⁶ / VIH-SIDA.

En todas estas líneas de acción, se realizan actividades para promover la educación de niñas y mujeres, ya que se enfrentan a mayores dificultades para asistir a la escuela o completar su educación. Hay una falta de concienciación sobre la necesidad de educación de las niñas y mujeres que suelen tener poco tiempo disponible por su dedicación a las tareas domésticas. Generalmente, las familias no pueden permitirse los costes de escolarización de todos los hijos e hijas y por ello, suelen dar prioridad a los varones. Además, existe una fuerte presión cultural para la celebración de matrimonios tempranos, por culpa de los cuales, se dan muchos embarazos prematuros por lo que muchas jóvenes abandonan la escuela sin haber recibido una educación básica. La falta de condiciones y facilidades sanitarias es otro factor que no ayuda a la mayoría de las adolescentes.

En la fase de la educación primaria, hay casi el mismo número de niñas que de niños pero su presencia va disminuyendo en los grados superiores, hasta que en secundaria se reduce de manera drástica. En esta última etapa escolar, generalmente, el número de chicos triplica al de chicas. Esta situación, unida al largo período de guerra vivido en la zona, tiene como consecuencia unas tasas muy elevadas de analfabetismo entre la población adulta, donde la mayoría de las mujeres no ha recibido nunca educación.

Teniendo en cuenta esta situación, el SJR ha levado a cabo una serie de actuaciones para favorecer la permanencia de las niñas en las escuelas de primaria y secundaria y para alfabetizar y fomentar la autosuficiencia de las mujeres en el Programa de Alfabetización de Personas Adultas.

El programa de Acción Afirmativa

El SJR lleva a cabo diversas acciones para sensibilizar a la población sobre la importancia de la educación de las niñas y promover la permanencia de éstas en las escuelas. En esta línea, desarrolla actividades para orientar a las estudiantes de secundaria y capacita a los docentes en habilidades de orientación y asesoramiento. También despliega iniciativas para sensibilizar a niñas y niños, profesores y padres sobre la importancia de la educación de las niñas.

Entre estas acciones, destacan la celebración del Día de la Educación de las niñas en las escuelas, el apoyo en secundaria a la formación de clubs centrados en temas de género, la capacitación sobre derechos de la infancia, autoestima y género y la concienciación sobre la importancia y necesidad de la educación de las niñas a padres, madres, líderes comunitarios y participantes en el Programa de Alfabetización de Personas Adultas.

Además, el SJR subvenciona el 75% de la tasa de matrícula de las alumnas de secundaria y proporciona material deportivo y productos de higiene específicos a las alumnas y a los centros educativos.

⁶ El objetivo del Programa de Acción Afirmativa es lograr una mayor igualdad de género, centrándose en la educación de las niñas y jóvenes en Nimule.

Todas estas medidas, han tenido un impacto positivo en el acceso a la educación en la zona donde se ha implementado el proyecto:

- Se ha incrementado la tasa de permanencia de las niñas en la escuela.
- La tasa de abandono escolar se ha reducido.
- Se han reducido los índices de absentismo escolar.
- Se han reducido el número de embarazos tempranos y se ha conseguido que las niñas cooperen entre ellas y participen en actividades deportivas.

El Programa de Alfabetización Funcional para Personas Adultas

El Programa de Alfabetización de Personas Adultas se ha desarrollado en quince centros de la zona. Los contenidos que se han impartido en dichas clases están orientados a que el alumnado adquiera habilidades básicas para la vida: leer, escribir, llamar por teléfono, cambios de moneda, cálculo de pérdidas y ganancias... También se proporciona formación profesional.

Es importante señalar que se financian los estudios en Uganda de varios participantes y se llevan a cabo cursos de seis meses en corte y confección. También se desarrollan otros talleres de capacitación para la puesta en marcha de pequeños negocios.

Algunos resultados y el impacto del programa son que las personas adultas están mucho más motivadas y aprenden de manera más rápida y mejor todo aquello que consideran relevante y que contribuye a mejorar su vida, incluida la capacidad para generar ingresos.

En general, el impacto de este programa, en concreto, puede resumirse en los siguientes puntos:

- Adquisición de conocimientos y destrezas. Más de 3.000 personas adultas, en su mayoría mujeres, han aprendido a leer, escribir y hacer cálculos matemáticos sencillos.
- Formación profesional para generar ingresos. El programa ha favorecido el empleo y autoempleo de muchos beneficiarios, destacando las mujeres que han emprendido pequeños negocios y las que han empezado a confeccionar ropa.
- Mejora en las relaciones y participación activa de las mujeres en la comunidad.

6.3.3. La CME en Sudán

La Campaña Mundial por la Educación tiene su presencia en Sudán a través de la coalición nacional que radica en dicho país *The Sudanese Network for Education for all* (SNEFA). Se ha intentado analizar la existencia de relación entre dicha coalición y el SJR, para intentar probar la influencia que ha podido llegar a tener la CME en la región, pero dicho punto no se ha podido probar. Se ha podido constatar la existencia de la coalición nacional en Sudán, pero no se ha encontrado información sobre las acciones que desarrolla en el país ni el enfoque de dichas actividades.

Es importante señalar que la Coalición Española de la Campaña Mundial por la Educación está formada por Ayuda en Acción, Educación sin Fronteras y Entreculturas, por lo que de este hecho puede derivarse que el proyecto implementado por ésta última en Sudán, junto con el SJR, puede estar apoyado por la coalición nacional de Sudán, aunque esto simplemente es una hipótesis.

Además, los últimos acontecimientos acaecidos en Sudán, han traído la división oficial y formal del país en dos estados diferentes y por ello, tampoco se tiene constancia de lo que ha ocurrido con la coalición nacional. La cuestión que se plantea aquí es si la coalición se ha escindido en dos para poder dar cobijo a las demandas en defensa de la educación en ambos territorios o si se ha quedado incardinada en uno de ellos.

Por otra parte, en relación al proyecto implementado por SJF en Sur Sudán, por la forma en que ha ido creciendo su actividad y la influencia que ha podido ejercer en el Ministerio de Educación, recuerda a la forma de actuar de las coaliciones nacionales africanas de la CME que se han analizado con anterioridad en este trabajo. Tal y como ha ocurrido con éstas en Malawi, Kenya, Zimbabwe y Uganda, la importancia que SJF ha adquirido en la región, ha hecho que se haya convertido en socio del Ministerio. Además, el hecho de que la zona de trabajo de la organización sea vecina a Uganda, donde el trabajo de la coalición nacional de educación ha sido un éxito y ha servido de punto de partida para otras coaliciones vecinas, puede señalar que el trabajo de SJF se haya visto influenciado por la forma de trabajo y accionar de la FENU. SJF ha logrado mejorar la situación de la educación en la región y también convertirse en un socio importante en el sector educativo en relación con los órganos gubernamentales.

Es importante resaltar que ya se ha señalado cuál es el ideario de la Campaña Mundial por la Educación así como su defensa de la educación. Por ello, aunque por ahora no ha realizado ninguna actividad de sensibilización en concreto, durante la SAME, sobre los problemas que afrontan los países afectados por conflictos armados o de otro tipo en materia de educación, no cabe duda de que dichos países cuentan con el apoyo y la ayuda de la CME. Sólo con mirar la presencia que la Campaña tiene en todo el mundo, puede observarse que trabaja a través de sus coaliciones regionales y nacionales en diversos países donde están presentes los desplazados y refugiados: Sudán, Somalia, Ruanda, Uganda, Colombia, Irak, Pakistán...

Además, durante el desarrollo del presente trabajo, se ha tenido oportunidad de conocer el trabajo que se realiza por la coalición de Uganda y también en Sur Sudán, por lo que se ha podido comprobar que dichos países se encuentran conectados de múltiples formas, de forma que también se está trabajando a favor del acceso a la educación de toda la población desplazada y refugiada de la zona.

A través del presente análisis, se ha probado que la Campaña Mundial por la Educación se organiza como una red transnacional de defensa de la educación y que dicho movimiento ha tenido un impacto importante en las políticas de educación, especialmente a nivel mundial, a través de sus coaliciones regionales y nacionales.

A la CME se le atribuyen resultados altamente influyentes en el Foro Mundial de Dakar sobre la Educación del 2000 y ha conseguido aumentar la participación ciudadana en la sociedad a nivel mundial, tal y como se ve reflejado en la posición que ocupa en los foros internacionales más importantes. Por otra parte, también se establece que la CME y sus miembros han tenido el mérito de haber aumentado la ayuda destinada a la educación, aunque algunos apuntan a que ese aumento es reducido para lo que verdaderamente haría falta para conseguir la Educación Para Todos.

De esta forma, los avances realizados por la CME pueden resumirse en seis puntos:

- ❖ 40 millones más de niños y niñas asisten ahora a la escuela.
- ❖ Las tasas escolares han disminuido drásticamente en muchos países como Kenia, Tanzania, Uganda o Burundi.
- ❖ Países como Blangadesh, tienen el mismo número de niñas que de niños en la escuela primaria, gracias a que han fomentado la escolarización de las niñas.
- ♣ La tasa de alfabetización de adultos en los países en desarrollo han pasado del 68% al 77% entre el periodo 1985-1994 y el periodo 1995-2004.
- En América Latina el gasto público en educación se ha incrementado visiblemente
- ♣ La Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) en educación se ha multiplicado por tres desde el año 2000.

Sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer para alcanzar la educación básica universal y de calidad en 2015 porque:

- La educación primaria NO está garantizada: unos 69 millones de niños y niñas en el mundo no están escolarizados.
- La educación no formal para personas jóvenes y adultas sigue olvidada por los gobiernos y los organismos de ayuda.
- La alfabetización de personas adultas se subestima: 759 millones de personas adultas carecen de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo. El 64% de ellas son mujeres.
- ➤ El Objetivo de Desarrollo del Milenio para 2005 que se refiere a alcanzar un igual número de niños y niñas en enseñanza primaria y secundaria, no se ha logrado en 94 países. De seguir esa tendencia, se corre el riesgo de que 86 de esos países no alcancen la paridad ni siguiera en 2015.
- En muchos casos, la calidad de la educación es insuficiente: no se adapta a las realidades de los niños y las niñas, faltan materiales educativos adecuados, las aulas están saturadas... La consecuencia es clara, más de un tercio del alumnado de primaria no llega al último grado.

A pesar de los logros conseguidos, los objetivos por cumplir son muchos y existen grandes desafíos al respecto. Por ello, la CME exige determinados comportamientos tanto a los países del Sur, a los países del Norte así como a las instituciones internacionales.

Por una parte, ha solicitado a los países del Sur que garanticen que el 20% de los presupuestos nacionales y que el 6% del PNB se destine a la educación, a la vez que se eliminen toda clase de tasas y costes en la enseñanza. También que incluyan medidas específicas para que la educación transforme la situación de los alumnos más vulnerables. Deben elaborar políticas y prácticas destinadas a lograr la igualdad de género a través y en la educación. Por último, les exigen que incrementen una estrategia para mejorar la calidad de la educación, que dé unos resultados que supongan que los alumnos por aula no sean más de 40, que se contemple el derecho a recibir 9 años de educación o que se fomente la participación de los niños y de toda la comunidad educativa.

La CME solicita a los países del Norte que incrementen la ayuda internacional al desarrollo hasta alcanzar, como mínimo 16.000 millones de dólares anuales, apoyando las iniciativas orientadas a la universalización de la ecuación básica de calidad, como la Iniciativa de Vía Rápida de Educación para Todos. También, deben garantizar que las cantidades de ayuda internacional al desarrollo sean comprometidas a 10 años vista, para favorecer que una mejor planificación entre los países del Sur y una mayor eficacia. Además, exigen que aseguren gastos tan fundamentales como que los salarios de los docentes cuentan con la financiación adecuada. Deben contribuir a solucionar el problema de la deuda externa y destinar el importe de los canjes de deuda a la educación y a otros servicios sociales básicos. Por último, la CME solicita a los países del Norte que desarrollen mecanismos innovadores para hacer frente a la educación básica de las personas afectadas por los conflictos en el sur.

En relación a las instituciones internacionales, la Campaña les exige que todos los países del Sur que cuenten con un Plan de Educación para Todos, acorde con los compromisos de Dakar, deben poder recibir el apoyo de la Iniciativa de Vía Rápida, en especial los 60 países de renta baja. Además, el Banco Mundial debería garantizar que sus préstamos sirvan para apoyar a un país, sector o plan con fondos predecibles y armonizados, de manera acorde con los principios de Educación para Todos. Por último, el Fondo Monetario Internacional debería eliminar la imposición de políticas fiscales como la limitación salarial en el sector público, que impide que los países del Sur aumenten el gasto interno destinado a la Educación para Todos.

Otro problema añadido al que se enfrenta la Campaña Mundial por la Educación es que la educación, todavía, se considera un problema de segunda fila. Tal y como se menciona en la introducción del trabajo, en todas las sociedades siempre ha habido gente que ha luchado por hacer realidad los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación se encuentra dentro de ese conjunto de derechos y creo que es necesario que las distintas agrupaciones, ONG, académicos y demás organizaciones y personas se unan para reclamar, promover y defender los derechos humanos de todas las personas.

La adopción de dos pactos internacionales separados, en 1966, marcó la división entre los derechos civiles y políticos, por un lado, y los derechos económicos, sociales y culturales por otro. Esta división se plasmó en una posición dominante de que los DESC no eran justiciables. Mientras que el Protocolo Facultativo del Pacto de Derechos Civiles y Políticos permitía al Comité de Derechos Humanos, responsable de la supervisión del Pacto, recibir casos individuales sobre violaciones de los derechos recogidos en dicho instrumento, el Comité de DESC, responsable de la supervisión del Pacto de DESC no contaba con un mecanismo similar de quejas individuales.

Con el paso del tiempo, la evolución del régimen internacional de los derechos humanos ha permitido una nueva lectura de los DESC, que han pasado gradualmente de ser considerados como derechos programáticos y de aplicación progresiva a derechos plenamente exigibles. En dicha transformación han intervenido, una pluralidad de actores incluyendo el Comité de DESC y otros mecanismos de derechos humanos, las comunidades epistémicas y las agencias internacionales. Las ONGs y actores locales, han jugado un papel clave gracias a una serie de

éxitos en la reforma jurídica y legislativa a nivel doméstico y ante los tribunales internos, contribuyendo a generar nuevas percepciones de los DESC a nivel internacional.

Un hito en la evolución del régimen internacional de derechos humanos ha sido la adopción, primero por el Consejo de Derechos Humanos y luego por la Asamblea General de la ONU, de un Protocolo Facultativo al Pacto de DESC, que cuando entre en vigor, permitirá a los individuos demandar a sus propios Estados ante violaciones de los derechos recogidos en el Pacto. Aunque la adopción de dicho instrumento no ha sido apoyada directamente por la Campaña Mundial por la Educación, a través de la Coalición internacional de ONGs por un Protocolo Facultativo al PIDESC, es una medida que favorece los objetivos que persigue. El hecho de que los individuos puedan demandar a sus propios Estados por violaciones del derecho de educación, permitirá que la CME pueda insistir en el cumplimiento del derecho, llevando a cabo una gran presión sobre los Estados que incumplan sus obligaciones.

En este aspecto, tal y como señalaba Abramovich (2002)⁷, han impulsado la adopción del Protocolo Facultativo al PIDESC lo que él denomina "litigios estratégicos", casos que crean jurisprudencia pero que en cierta manera anticipan situaciones. Esos casos sirven para la implementación de los DESC y dan contenido mínimo a los mismos. En el ámbito de la educación también existen casos que han sido objeto de estudio en tribunales y que han llegado a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, lo que supone un gran paso para la justiciabilidad de los DESC. De esta forma, se ayuda al cumplimiento de respetar y proteger los DESC y en concreto del derecho a la educación.

Prosiguiendo con los retos a los que la CME se enfrenta, nos encontramos con que los donantes aún no proporcionan la ayuda suficiente. Además, si analizamos los resultados de la CME a nivel de países, éstos han sido irregulares, han dependido del éxito del trabajo de las distintas coaliciones nacionales, muchas de las cuales necesitan más apoyo, lo que significa que habrá que fomentar el nacimiento de más redes de este tipo.

Por otra parte, para tener más impacto, la CME debería utilizar más los medios de comunicación en el contexto de una estrategia a largo plazo. Sólo se tiene noticias de la Campaña durante la Semana de Acción Mundial, es cuando dicha actividad se publicita, pero durante todo el año se llevan a cabo distintas actividades que merecen ser conocidas.

Para acabar con las dificultades ya mencionadas, sería necesario que la CME establezca una estrategia global, coherente y a largo plazo, para que aúne las tendencias de trabajo de la CME, más allá de los planes estratégicos que se adoptan para un determinado tiempo. Es necesario la creación de una agenda de la CME y continuar ejerciendo presión para lograr más y mejor ayuda, pero con objetivos más claros y mensajes más diferenciados.

Lo que es totalmente sorprendente es que aunque se han logrado algunos avances en materia de educación, si se mantiene la misma línea de acción que hasta ahora, no se alcanzarán los objetivos de Dakar ni en 100 años más. Es totalmente inadmisible que actualmente haya 774 millones de personas adultas analfabetas y que 69 millones de niños y niñas no tengan acceso a la escuela. En este sentido, la capacidad de movilización de la sociedad civil de la Campaña Mundial por la Educación es totalmente necesaria y puede ayudar a que esta situación cambie.

Por otra parte, garantizar el derecho a la educación a la población refugiada es un gran reto, que en ocasiones se olvida, aunque supone un imperativo legal y ético para la comunidad internacional. En este punto, lo importante será considerar el acceso a la educación desde una perspectiva de derechos, para que cualquier organización que trabaja con estas poblaciones, enfoque sus actuaciones, estrategias y políticas hacia la garantía y respeto de este derecho.

_

⁷ ABRAMOVICH, Víctor (2002), "Líneas de trabajo en derechos económicos, sociales y culturales: Herramientas y aliados", *SUR: Revista Internacional de Derechos Humanos*, Vol. 2

Una buena forma de concluir todo este análisis es recordando unas palabras pronunciadas por Kofi Annan en abril de 2000, cuando todavía era Secretario General de la ONU: "Las ONG han hecho una aportación notable en el logro de la educación en muchos países y ahora se han unido en una Campaña Mundial por la Educación. Hoy les digo a la comunidad de ONG: no podemos ganar la batalla... sin vuestra experiencia, energía y capacidad de acción."

8. Bibliografía

- ABRAMOVICH, Víctor (2002), "Líneas de trabajo en derechos económicos, sociales y culturales: Herramientas y aliados", SUR: Revista Internacional de Derechos Humanos, Vol. 2.
- AMNESTY INTERNATIONAL (2005), "Human Rights for human dignity: A primer on economic, social and cultural rights", Amnesty International.
- CLAASEN, M. (2009), "Making the Budget Work for Education: Experiences, achievements and lessons from civil society budget work", Commonwealth Education Fund, London.
- Culey C, Martin A and Lewer D: "Global Campaing for Education: 2007 Mid-term Review", Firetail.
- Entreculturas SJR (2010), "Educación en tiempo de espera. Un derecho vulnerado para millones de personas refugiadas y desplazadas", Entreculturas.
- Margaret E. Keck y Kathryn Sikkink: "Introduction" y "Conclusions", en id., Activists
 Beyond Borders: Advocacy Networks in International Politics, Ithaca, Cornell University
 Press, 1998.
- OKEOWO, Ademola Oladimeji (2008), "Economic, Social and Cultural Rights: Rights or Privileges?" Mimeo.
- Africa Network Campaign on Education for All: www.ancefa.org
- Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos (1981).
- Campaña Mundial por la EDUCACIÓN en España: www.cme-españa.org:
 - o Semana de Acción Mundial de la CME (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012).
 - o Posicionamiento SAME (2007, 2008, 2009, 2010, 2011).
 - o Folleto de pertenencia como miembro.
 - o Informe escolar sobre contribución de los países ricos en el logro de la Educación Primaria Universal (año 2015).
 - o Informe FTI
 - o CME: análisis semestral de 2007.
 - o Plan estratégico trienal de la CME: 2008-2010.
- Coalición Internacional de ONGs por un Protocolo Facultativo al PIDESC: www.opiscescr-coalition.org/spainditex.htm
- Europa. El portal de la Unión Europea: http://europa.eu/index-es.htm:
 - o Carta Social Europea (1961).

- Global Campaign for education: www.campaignforeducation.org
 - La educación al borde del abismo ¿El Nuevo impulse del FMI facilitará o entorpecerá al avance hacia los objetivos de educación?
 - o Fondos Nacionales y Regionales de la Sociedad Civil para la Educación (FRESCE).
 - o Informe anual 2009.
 - o Real World Strategies Towards Education for All by 2015.

Organización de las Naciones Unidas: www.un.org/es

- o Informe 2008. Objetivos de Desarrollo del Milenio.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):
 - Foro Mundial Sobre la Educación, Dakar, Senegal, abril de 2000. Informe Final.
 - Foro Mundial Sobre la Educación, Dakar, Senegal, abril de 2000. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir con nuestros compromisos comunes.
 - Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2008. Educación para Todos. Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?
 - Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2009. Educación para Todos. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza.
 - Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2010. Educación para Todos. Llegar a los marginados.
 - Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2011. Educación para Todos. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.
 - Boletín del Sector de la UNESCO Educación Hoy. ¿Educación para la guerra o para la paz?
- o Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos:
 - Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
 - Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).
 - Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación racial (1969).
 - Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979).
 - Convención sobre los derechos del niño (1989).
 - Protocolo Facultativo PIDESC (2008).
 - Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- o Oficina de las Naciones Unidas para los Refugiados:
 - Global Trends Refugees Asylum-Seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons (2010).
- "Protocolo San Salvador". Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos económicos, sociales y culturales (1988).
- Red-DESC: www.escr-net.org