

Revista de  
**RADIO Y EDUCACIÓN**  
de personas adultas y nuevas tecnologías

**LA  
EDUCACIÓN Y LA  
TRANSFORMACIÓN  
SOCIAL**



Boletín nº55  
Radio ECCA Fundación Canaria  
[radioecca.org](http://radioecca.org)

## PRESENTACIÓN: UNA NUEVA ETAPA



This is a very special number. We begin a new stage. Three characteristics are designing this new way: information and communication technology, a three continental perspective (America, Africa, Europe) and the implication in adult people education. This first number is about education and social transformation.

Este es un número especial. Desde el respeto por el trabajo realizado hasta ahora, emprendemos una nueva etapa que estará marcada por la preocupación tecnológica, la tricontinentalidad y la formación de las personas adultas. Este primer número aborda el tema de la relación entre educación y transformación social.

## UNA NUEVA ETAPA, UN TEMA DE SIEMPRE: LA EDUCACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Lucas López Pérez sj<sup>1</sup>

*Radio y Educación de Personas Adultas* inicia una nueva andadura. Durante más de veinte años ha sido un instrumento válido para la reflexión y el intercambio de experiencias en la formación de personas adultas. *Radio ECCA Fundación Canaria* se siente orgullosa del trabajo realizado por tantas personas para hacer posible esta publicación. Por eso, en esta hora, no pretendemos rebajar sus objetivos, pero sí especificarlos.

### Nuevas características

Las nuevas tecnologías nos permiten ahora un modo más ágil y rápido de intercambio de experiencias. La página web de la *Fundación ECCA* sirve ya –y esperamos que mejore cada día– para ese fin. Por eso, la revista *Radio y Educación de Personas Adultas* no será, en esta andadura, el canal para vehicular la mera presentación de experiencias o la opinión de personas recogida a través del género

periodístico de la entrevista. Tampoco servirá para recoger las noticias referidas a la educación de las personas adultas o a la red de instituciones del *Sistema ECCA*. Igualmente, *Radio y Educación de Personas Adultas* pierde el valor como instrumento para presentar agendas o recoger la reseña a las publicaciones que recibimos en la casa. Todas estas tareas pasarán paulatinamente a la web de la *Fundación ECCA*.

*Radio y Educación de Personas Adultas* seguirá abordando los temas que afectan directamente a la formación de las personas adultas. En este primer número, en coherencia con la reflexión de una institución hermana, la *Federación Fe y Alegría*, hemos querido abordar el poder transformador de la educación. En cartera tenemos otros temas, todos ellos referidos al núcleo central de la formación de personas adultas: movimientos migratorios, interculturalidad,

## Presentación

legislación, ética, familia y sociedad, medios de comunicación de masas.

Con estos supuestos, son tres, también, las pretensiones que deben marcar el carácter de esta publicación en su nueva etapa: la perspectiva tricontinental, el carácter académico y la preocupación por la formación de las personas adultas a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

Este último objetivo no necesitaría más explicación para quien conociera la trayectoria de la *Fundación ECCA* y del centro educativo *Radio ECCA*. En mitad de los sesenta, bajo el impulso del *P. Francisco Villén Lucena sj*, se puso en marcha un proyecto que alió, en torno a sí, a muchas personas, grupos e instituciones. El profesorado de la institución se alió con el alumnado al que dirigió toda su actuación. La Administración Pública se alió con la iniciativa social privada. Personas con profundas convicciones religiosas se unieron a instituciones aconfesionales por definición. Esta alianza múltiple puso en marcha una institución que utilizó, desde sus inicios, lo más avanzado de las tecnologías de la comunicación y la información propias de su época: la radio. A lo largo de su historia, *ECCA* ha ido incorporando innovaciones a su sistema pedagógico, siempre con un pie en el desarrollo tecnológico.

Hoy en día, la teleformación se combina con la radio en el esfuerzo de formación que *ECCA* hace a favor de las personas adultas.

Situada su sede central en mitad de la *Macaronesia*, en *Canarias*, la *Fundación ECCA* mira la realidad con una perspectiva tricontinental. *Europa, África y América*, principalmente *Latinoamérica*, configuran el marco geográfico donde tienen lugar la mayor parte de los fenómenos sociales, culturales, económicos, religiosos o políticos que llaman nuestra atención. Por todo ello, cada número de nuestra revista tendrá siempre la pretensión de reunir estas tres miradas. En el presente número, la experiencia africana nos viene de la mano de *D. Manuel Carvalho*, secretario de estado para la educación superior de la República de *Cabo Verde*. La visión latinoamericana la aporta *Jorge Cela*, el coordinador general de la *Federación Fe y Alegría*. La perspectiva europea viene de la mano de *Ramón Flecha y Olga Serradell*, del *CREA*, de la *Universidad de Barcelona*. El artículo editorial es responsabilidad del Consejo de Redacción de *Radio y Educación de Personas Adultas* y pretende exponer la reflexión y la experiencia de la propia *Fundación ECCA*.

Junto a la preocupación por las personas adultas y el uso de las

tecnologías de la comunicación y la información, además de la óptica tricontinental, la pretensión de la revista, en esta nueva etapa, se centra en la elevación del nivel académico de los artículos. Abordaremos los diferentes temas con la profundidad de una reflexión asentada y con la justificación crítica de una experiencia que querrá ir más allá de una praxis concreta y local. Por tanto, queremos invitar a publicar en esta revista a las personas que aporten, ya sea con la innovación de sus planteamientos o ya con la buena síntesis, siempre reflexionada, de lo que otros y otras hacen.

## Educación y cambio

En este número, punto y seguido de una historia rica, abordamos un tema de alto interés: ¿sirve la educación para el cambio de las personas y la transformación de las sociedades? Las diferentes perspectivas, señaladas más arriba, nos irán guiando por un itinerario a la vez crítico y esperanzado.

No queda más que invitarles a la lectura de los artículos que publicamos y ponernos a su disposición para las sugerencias que consideren convenientes. 

---

### Notas

1) LUCAS LÓPEZ PÉREZ es el director general de *Radio ECCA Fundación Canaria* y el coordinador del Consejo de Redacción de *Radio y Educación de Personas Adultas*.

## ECCA Y CAMBIO

Radio ECCA's teaching experience allows us to come to some conclusions: education is a tool to achieve a personal and social change. However, it is not an almighty instrument. These statements are coherent with the conflict that arises between freedom and the determinism that can be found in the history of thought and the schools of psychology. The ECCA experience is located in the context of the First World, it is based on theoretical guides and on the deep educative sensibility of the Ignacian tradition and the pedagogical reflections by Faure and Freire. We have always taken good care of each aspect of the ECCA's educative technology, which could be used as an appropriate instrument to carry out the needed educative transformation. Not only teachers, but all the people who work in this Institution are ready to help those who want to study, so that they can achieve a more responsible and freer perspective of their surrounding reality.

Radio ECCA



La experiencia educadora de Radio ECCA nos permite sacar algunas conclusiones: la educación es un instrumento de cambio personal y también un instrumento de cambio social. Sin embargo, no se trata de un instrumento todopoderoso. Estas afirmaciones son coherentes con la tensión entre libertad y determinismo que encontramos en la historia del pensamiento y en las escuelas de psicología. La experiencia de ECCA, situada en un contexto de primer mundo, tiene guías teóricas y de sensibilidad educativa profundas: la tradición ignaciana y las reflexiones pedagógicas de Faure y Freire. La tecnología educativa de ECCA, cuidada en cada uno de sus pilares, se muestra como condición de posibilidad para esta pretensión transformadora. No sólo las personas docentes, sino toda la Institución es instrumento para apoyar a quienes se acercan a estudiar y posibilitarles, así, un contacto más libre y responsable con la realidad en la que viven.

## EDITORIAL: ECCA, EL CAMBIO EN LAS PERSONAS Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

*En ECCA tenemos la convicción de que nuestra acción educativa transforma los modos de vivir de las personas. A casi ningún profesional de la Casa le resulta extraña la experiencia concreta de que una persona le comente el cambio experimentado en su vida desde el momento en que decidió formarse a través de nuestra radio. Recuerda una profesora que le pidió al taxista que la llevara a nuestras oficinas en Las Palmas de Gran Canaria y que culminó con una conversación en la que el joven taxista insistía: «Radio ECCA me cambió la vida» El taxista le explicó que era un campesino del sur de Gran Canaria, que la radio y los maestros orientadores de Radio ECCA lo habían enseñado a leer y escribir, que gracias a ellos había conseguido un empleo y contraído matrimonio. «En serio se lo digo, Radio ECCA me cambió la vida. A mí y a muchos».*

### ¿Cambia la educación? Una tesis básica

En principio, queremos partir de una afirmación básica: el sistema educativo es el instrumento que una sociedad tiene para transmitir sus valores culturales a la siguiente generación. En este sentido, la educación, lejos de ser un instrumento de cambio social es, fundamentalmente, el mejor medio que tienen las sociedades y los sistemas socioculturales para perpetuarse. Esta convicción nos avoca a una contradicción que queremos subrayar desde el inicio: que la educación sirve para

integrar en la estructura social vigente y que la educación sirve, también, para generar personas con valores capaces de alterar toda estructura social. En este último sentido, podemos decir que la educación es un «arma de liberación», una «revolución tranquila».

En buena medida, esta sentencia podría explicar la enorme controversia política suscitada en torno al sistema educativo. El modelo social que orienta las posturas de unas y otras personas es, en definitiva, lo que tratan de plasmar en las excesivamente cambiantes leyes educativas.

## Una persona adquiere una serie de habilidades que le permiten elegir un modo nuevo de vida

Precisamente, el cambio legal y, sobre todo, la profundidad de las diferencias entre los planteamientos que han marcado en nuestro país la llegada de la LODE, la LOGSE, la LOCE (que no llegó siquiera a entrar en vigor en todos sus aspectos) y, ahora, la nueva LOE, en fase de discusión parlamentaria, han servido para desorientar la labor educativa hasta situarnos en los últimos puestos de casi todas las evaluaciones internacionales realizadas en años recientes.

### ¿Qué significa el cambio a través de la educación?

¿De qué hablamos cuando señalamos el cambio como objeto de la educación? Fundamentalmente, señalamos dos procesos diferentes.

En primer lugar, hablamos de aquello que se produce a nivel de cada individuo concreto. La anécdota con que encabezamos nuestro artículo editorial ejemplifica perfectamente este concepto de cambio educativo: una persona adquiere una serie de habilidades que le

Hace a las personas dueñas de su propia vida, sujetos responsables de sus propias decisiones

permiten elegir un modo nuevo de vida, pasar del contexto campesino y del trabajo rural al nuevo mundo urbano y a un empleo más adecuado al mismo. La educación le cambia la vida porque le altera su «status vitae». De todos modos, la experiencia de quienes educan -también la experiencia de *Radio ECCA*- muestra cómo este cambio de «status» no es un cambio que garantice siempre la realización de la persona, su consecución de la felicidad, la comprensión de la propia vida como algo que ha merecido la pena. Por eso, nuestro contacto con la realidad nos dice que el cambio que busca la educación no es meramente la propiciación de un cambio de estatus social. Más bien, el cambio buscado en la educación -también en *ECCA*- es aquel que

hace a las personas dueñas de su propia vida, sujetos responsables de sus propias decisiones.

Pero el cambio que busca la educación tiene también otro sentido que nos remite a la transformación de una sociedad, de sus valores, de sus estructuras cultura-

les, políticas y económicas. En síntesis, lo que hemos experimentado es que el cambio al que se llega a través de la formación nos remite a las demás personas, a la sociedad en la que estamos. El paso de una sociedad autoritaria a una democracia participativa, la profundización en la igualdad de derechos y deberes entre hombres y mujeres, la capacitación para el desempeño de roles laborales con más valor añadido, la extensión de una cultura de la solidaridad y la cooperación para el desarrollo de otros pueblos, el aprendizaje de las habilidades necesarias para vivir en los nuevos contextos interétnicos e interculturales o la profunda transformación de los elementos simbólicos, religiosos y cosmovisionales que sacuden las culturas en este inicio del tercer milenio son, sin duda, algunos de los parámetros que permitirían preguntarnos en qué sentido la educación transforma las sociedades. Hay personas que viven en nuestras sociedades y que, sin embargo, no tienen acceso a los recursos económicos, no disfrutan de la mayoría de los bienes culturales, no se ven protegidas por el conjunto de las instituciones sociales que deberían garantizar sus derechos, no son realmente sujetos políticos capaces de decidir en el gobierno de la cosa pública. Por eso, el cambio buscado a través de la educación, que afectará a personas concretas, deberá incidir igualmente en las estructu-

ras inclusivas o excluyentes de la sociedad en la que se realiza.

En síntesis, cuando hablamos de la educación como propiciadora del cambio, estamos estableciendo dos niveles: el que se refiere a las personas concretas y el que nos eleva a las estructuras sociales, sus mecanismos y sus justificaciones.

En este artículo editorial queremos reflexionar sobre el modo en que la labor de *Radio ECCA* ha permitido a muchas personas adquirir una serie de habilidades de todo tipo con las que transformar su vida. También queremos mostrar en qué sentido la tarea de esta emisora ha generado cambios en la sociedad a la que sirve. La experiencia de *Radio ECCA* en la formación de personas adultas se da, sin embargo, en medio de un contexto de reflexión mucho más amplio, el que venimos planteando sobre la educación como instrumento de cambio personal y social. Esta reflexión, a su vez, exige una mirada más profunda, la que se pregunta por la capacidad humana para decidir sobre los modos de su propia vida.

### **Los pensadores de la libertad**

Una de las tensiones que atraviesa toda la historia del pensamiento humano es la que se da entre los polos del determinismo y de la libertad.

No sólo la filosofía, sino también la propia teología cristiana, se vio estirada entre los extremos de la pura gracia y de la voluntad humana. La radical separación que, hace cinco siglos, se dio entre dos visiones del cristianismo tiene, sin duda, detrás, la acentuación de uno de esos polos. Mientras la Iglesia católica puso el acento en que toda acción de la gracia esperaba una respuesta libre por parte de las personas, la tradición de las iglesias de la reforma sostuvo el carácter determinante de la actuación gratuita de Dios. En sus extremos, el catolicismo afirmaba la libertad de las personas y las iglesias de la reforma sostenían la voluntad determinante y gratuita de Dios.

Del campo de la pura reflexión teológica se pasó a la organización de la vida y la sociedad a lo largo de cien años de enfrentamientos bélicos y religiosos. *Max Weber*, durante los años 1905

y 1906, publicó una serie de artículos que, a la postre, compusieron su libro *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. En ellos pretende mostrar cómo un determinado concepto de la relación entre gracia y libertad, entre determinismo e indeterminismo, aquel que se

estructuró como corazón de las élites calvinistas acabó por generar, no sólo un estilo de vida, sino todo un sistema socioeconómico: el capitalismo.

De alguna manera, *Weber* pretendía responder a la postura que, enraizada en el idealismo y evolucionada a partir de la izquierda hegeliana, había formulado *Karl Marx*. Para este último, es el puro materialismo el que, con un rigor determinista y dialéctico, dibuja la historia humana. Si *Max Weber* pensaba que una ética, una

*Max Weber* pensaba que una ética, una ideología o unas convicciones religiosas podían llegar a plasmarse en una determinada configuración socioeconómica

ideología o unas convicciones religiosas podían llegar a plasmarse en una determinada configuración socioeconómica, *Marx* había defendido, medio siglo antes, que era la estructura económica material la que generaba una determinada justificación. A esa justificación, la denominó ideología. *Marx* estaba convencido de que la libertad hu-

mana queda determinada por la posición de las personas en el sistema socioeconómico. En última instancia, la verdadera dirección de la historia sólo la aportaba la perspectiva del proletariado, aquel que soportaba la injusticia social. Posteriormente, la denominada *Escuela de Frankfurt*, con pensadores como

*Adorno, Horkheimer, Marcuse* o, de un modo muy evolucionado, *Jürgen Habermas*, pondrán el acento en las condiciones sociales, políticas y económicas de todo pensamiento humano.

Tras la Segunda Guerra Mundial, otro grupo de pensadores subrayará la capacidad humana de decidir sobre su futuro. Los pensadores existencialistas y personalistas de mitad del siglo pasado, con posiciones enfrentadas, defenderán, sin embargo, una tesis muy similar: la libertad. *Jean Paul Sartre* afirmaba contundente que las personas estamos *condenadas a la libertad*. *Martin Heidegger*, heredero del fenomenismo de *Edmond Husserl* imagina al hombre como «pastor del ser» y, de ese modo, le atribuye esa capacidad de guiar la realidad que, en nuestra cultura, hemos denominado siempre **libertad**. La narrativa de *Albert Camus* nos introduce en ámbitos donde la responsabilidad y el compromiso se enfrentan al misterio de una realidad que arremete contra las personas donde menos lo esperamos (*La Peste*). Incluso ante el fracaso de nuestra pretensión de cambiar la realidad, *Sísifo* sonríe: vuelve a escalar la montaña empujando la piedra que, seguramente, volverá a rodar ladera abajo. En última instancia, ninguna persona puede lavarse las manos sin sentir su culpa, sin sentir *La caída*. *Emmanuel Mounier*, desde el cam-

po del personalismo, con una visión mucho más esperanzada y con notable influencia de la visión cristiana de la realidad, entenderá que está en manos de las personas decidir qué hacer con lo que la vida les ofrece. La libertad no será ya, para las personas, una condena. Será una tarea.

A la pregunta por la capacidad de la educación de generar cambios, probablemente todos los pensadores anteriores marcarían condiciones diferentes para que ese proceso educativo fuera, en efecto, un proceso de construcción de la persona y la sociedad. Sin embargo, está claro que todos ellos responderían afirmativamente. En la educación tenemos el instrumento más importante para plasmar el sueño humano de libertad, justicia y fraternidad.

### Los pensadores del determinismo

Aunque nacido en Budapest, será otro pensador alemán, *Karl Mannheim* quien lleve a su extremo la lógica del pensamiento marxista. En él, ninguna de las perspectivas sobre la realidad deja de ser otra cosa que perspectiva. Su libro, *Ideología y utopía* (1936), pone en marcha la sociología del conocimiento: todo lo que creemos saber sobre las cosas, sobre el mundo, sobre la sociedad y sobre nosotros mismos es, en realidad, pura construcción social.

## Editorial

En 1967, *Peter Berger* y *Thomas Luckmann* publicaron *The social construction of reality*. En este tratado de sociología del conocimiento, los autores encadenan una serie de observaciones que acaban en círculo cerrado: las personas hemos generado un conjunto de instituciones sociales que, a su vez, determinan nuestro modo de entendernos y vivirnos. El análisis, fruto aparente de la libertad y la autodeterminación humana, conduciría así, por arte de su propio virtuosismo, a la descripción, no sólo de la conducta humana, sino también de la auto-comprensión de las personas y de la cosmovisión en la que vivimos, como procesos rígidamente determinados. La sociedad, nacida de las relaciones entre los individuos, sería, en última instancia, una estructura determinante de esas mismas relaciones. Los roles, los valores, los sentimientos, los sueños, las decisiones, los procesos educativos, los ritos religiosos, las fiestas y los duelos, no serían tanto el escenario en el que las personas despliegan su creatividad y su libertad, cuanto los condicionantes que las atan.

En el campo de la crítica literaria (*Roland Barthes*), la antropología (*Claude Lévi-Strauss*), la economía política (*Louis Althusser*), el psicoanálisis (*Jacques Lacan*) y la propia filosofía (*Michel Foucault* o *Jacques Derrida*), el pensamiento estructuralista hace un duro ataque a «todos los que creen en el hombre, en su libertad, en su personalidad».

En *Tristes Trópicos*, *Claude Lévi-Strauss* sostendrá que, al final, cada ser humano se disuelve: por abajo, en bioquímica, y, por arriba, en astrofísica. Somos, a su juicio, solamente un montón de fuerzas que se relacionan de acuerdo con las leyes naturales siguiendo el más riguroso determinismo. Eso que llamamos la persona, el yo, no es más que un lugar de paso: un **lugar en el que habla la cultura** en la que estamos inmersos. Ni siquiera el «nosotros» se sostiene. Las personas, lejos de ser los núcleos de libertad capaces de oponerse a esta poderosa entropía del universo, son precisamente lo contrario: la máquina más perfecta para acelerar esa entropía. Entropía es, en definitiva, determinismo.

Los roles, los valores, los sentimientos, los sueños, las decisiones, los procesos educativos, los ritos religiosos, las fiestas y los duelos, no serían tanto el escenario en el que las personas despliegan su creatividad y su libertad, cuanto los condicionantes que las atan

Para estos autores, la pregunta guía de nuestra reflexión tendría una respuesta diferente. La educación no es el lugar donde se genera el cambio de las personas o las culturas. La educación es el método concreto por el que un sistema rígidamente determinado prepara y selecciona a los individuos que mejor lo usufructúan.

### Conducta y dinamismo en las escuelas psicológicas

En paralelo a los pensadores, los psicólogos realizaron un trabajo con connotaciones muy similares.

El padre del **conductismo**, *Skinner*, afirmaba convencido que con doce niñas y niños pequeños un maestro o maestra podría conseguir cualquier objetivo de aprendizaje que se propusiera. Su modo de entender al ser humano se reducía, en última instancia, a las consecuencias del binomio **estímulo versus respuesta**. Al nacer, cualquier persona sería como una tablilla, todavía absolutamente limpia, en la que los condicionantes sociales, políticos, económicos, culturales, escribirían el perfil del ser recién nacido: su carácter, sus gustos, sus habilidades. Educar es aquí el proceso por el que se estimula a las personas de modo que obtengamos de ellas las cualidades que nos parecen más apropiadas.

Frente al pensamiento conductista, el **psicoanálisis** de *Sigmund Freud*

cristaliza la postura de las escuelas de psicología dinámica. La limpia tabla sobre la que escribir una biografía es más bien un manojito de tensiones aparentemente indescifrables. Las personas nacemos ya con un mundo de deseos poderoso y determinante. La sociedad y la cultura tratan de encauzar ese dinamismo en los modelos rígidos de lo que se entiende como conductas y sentimientos aceptables. Entre el estímulo y la respuesta existe una especie de caja negra de difícil comprensión. Educar es, según esta escuela, el proceso por el que la persona consigue encauzar su dinamismo, sus deseos, de un modo no destructivo para la sociedad que le da cobijo.

A lo largo de todo el, ya finalizado, siglo XX, la psicología irá aportando desde la crítica a ambas posturas. La escuela **cognitiva**, que pone todo su interés en los procesos por el que las personas conocemos la realidad, la que nos circunda y la que propiamente somos cada uno de nosotros y nosotras, marcará una tercera dirección en la comprensión de la psicología humana. En esta escuela, la educación se convertirá, fundamentalmente, en el desarrollo de habilidades cognitivas; es decir, desde una perspectiva optimista, la capacidad humana para conocer la realidad sin distorsiones y para transformar esa realidad en la dirección deseada.

**ECCA, que dedica todos sus esfuerzos a la formación de personas adultas, constata en su trabajo diario que estas traen un carácter ya marcado, un temperamento muy definido, unas convicciones personales diseñadas con trazos bastante firmes**

Otras influencias irán llegando al campo de la psicología. De ese modo nacieron corrientes que, en algunos casos, han llegado a convertirse en subdisciplinas de la ciencia psicológica. La psicología social y su hermana la socio-psicología han puesto especial fuerza en mostrar cómo todos los procesos personales se dan en medio de los grupos humanos. La psicología de la imagen o de la «gestalt» se centró en los procesos de percepción de la realidad y mostró la enorme capacidad de nuestro psiquismo para completar y dotar de sentido a todo aquello que acontece en nuestro campo de percepción. La psicología personalista de *Rogers* y *Maslow* nos impide olvidar que todo proceso educativo involucra a las personas, con todos sus deseos, sus necesidades, su voluntad de sentido y sus patologías.

### Una propuesta de síntesis

A comienzos del tercer milenio, desde el mundo del pensamiento y la psicología, se elaboran múltiples síntesis. Detrás de la tarea educati-

va de *ECCA* no hay una única opción filosófica ni adoptamos una escuela de psicología como la única posible. Sin embargo, nuestra experiencia se sostiene sobre algunos subrayados especialmente decisivos.

Nuestra experiencia nos dice que, efectivamente, los condicionamientos biográficos personales afectan todo proceso educativo. *ECCA*, que dedica todos sus esfuerzos a la formación de personas adultas, constata en su trabajo diario que estas traen un carácter ya marcado, un temperamento muy definido, unas convicciones personales diseñadas con trazos bastante firmes. Las personas con las que recorremos el camino de la formación son hombres y mujeres en los que sus biografías han dejado una marca insoslayable. No son una tabla en blanco. Su capacidad de elegir y decidir se nos muestra, así, condicionada por los hitos que han marcado su historia personal. Por tanto, también el proceso educativo estará marcado por esos mismos hitos que nos ayudan a entender los modos en los que

cada persona concreta lleva adelante sus procesos de aprendizaje, de adquisición de nuevas habilidades, de percepción de su propia realidad física y, a la vez, espiritual, y, en definitiva, de su modo de comportarse en el mundo en el que vive.

Nuestra experiencia nos dice igualmente que los condicionamientos sociológicos y culturales contemporáneos son también decisivos en todo proceso educativo. Cada persona que llega a *Radio ECCA* lo hace en medio de un contexto sociológico y cultural que la condiciona de modo notable. El mundo de valores éticos que orientan su vida, el tipo de conductas que considera aceptables, la valoración y la viabilidad de los deseos que anhela en su corazón tendrán mucho que ver con el conjunto de normas, más o menos definidas, que deciden sobre lo correcto o lo incorrecto, lo plausible y lo despreciable en el contexto cultural en el que se mueven tanto las personas como la propia institución educativa. Los medios de comunicación de masas no sólo transmiten los mensajes dados por las instituciones legitimadoras del comportamiento humano (políticas, culturales, religiosas, económicas), sino que se convierten en sí mismos en instituciones dadoras de sentido, capaces de marcar la vida de la gente y de influir en los mensajes de las demás instituciones legitimadoras. Por tanto, todo el pro-

ceso educativo estará marcado por las líneas de lo socialmente plausible. Los procesos de aprendizaje y de adquisición de nuevas habilidades, la propia percepción que las personas tienen del mundo y de sí mismas no son ajenos a lo que las instituciones sociales dicen.

Nuestra experiencia nos dice también que cada persona, condicionada por su propia biografía y por las líneas culturales y sociales en las que vive, es capaz de elegir libremente. En buena medida, cada cual se vive como un proceso inacabado. Su biografía no se cierra hasta el último aliento de su cuerpo. Su inserción en la sociedad y en su contexto no se muestra como un camino rígidamente determinado, sino como un campo donde pueden expresarse las posibilidades de elección y apertura del ser humano. *Xavier Zubiri*, probablemente el pensador más original de la segunda mitad del siglo XX en España, entiende a las personas como seres constitucionalmente inacabados y, por tanto, abiertos a la autoconstrucción. Es a esa apertura a la que llamamos libertad.

Así pues, lejos de la ingenuidad de quien imagina el proceso educativo como un permanente acto de elección absolutamente libre, nos sabemos también distantes de quienes entienden la educación como una pura suma de condicionantes encaminados a adaptarnos lo mejor po-

## Editorial

sible a las marcas que nuestra trayectoria vital y la cultura en la que vivimos nos deja. En definitiva, desde nuestra experiencia entendemos que el proceso educativo es precisamente una tarea de construcción de la libertad. Las personas que llegan a *Radio ECCA* encontrarán en ella elementos que las ayuden en ese proceso:

- una tecnología educativa altamente testada,
- un profesorado consciente de su responsabilidad y
- una convicción esperanzada, un proyecto.

Al hablar a sus alumnos y alumnas de la libertad, *Andrés Tornos*, profesor de Antropología Filosófica en la *Universidad P. Comillas*, proponía la siguiente metáfora: las personas son como el paracaidista que salta junto a otro desde un avión a gran altura. El primero lleva paracaídas. El segundo debe reunirse con el primero para poder sobrevivir gracias al enorme paracaídas común. En su caída, la capacidad de desplazamiento es pequeña. Está condicionada por muchos elementos físicos y por las propias habilidades para lidiar con ellos. La libertad es siempre una libertad condicionada, pero

Entre sociedad y persona, entre cultura y sujeto individual, la capacidad transformadora de la educación quiere afectar a la sociedad como tal

en su correcto ejercicio, en la capacidad de adquirir las habilidades que la hagan más y más grande, nos va la vida. Exactamente igual que al paracaidista le va la vida en esa pequeña capacidad de desplazamiento controlado mientras se da la caída libre.

Queda, sin embargo, un paso ulterior. En el

complejo de relaciones entre sociedad y persona, entre cultura y sujeto individual, la capacidad transformadora de la educación quiere afectar a la sociedad como tal. La pequeña libertad del paracaidista no lo salva únicamente a él. Salva también a su pareja. El que tiene el paracaídas, al usar su pequeña pero definitiva libertad de desplazamiento mientras continúa la caída libre, puede llegar a salvar al compañero o compañera que baja a su lado. La educación de las personas las hace libres para conducir, junto a otras personas, el conjunto de la vida social. La transformación de la persona ha de ser coherente con la transformación de la sociedad, con el horizonte hacia el que queremos caminar. Aquí, al contrario que el consabido dilema del huevo y la gallina, no hay un orden temporal: todo es contemporáneo y todo es, a

la vez, asimétrico. No es posible hacer personas más justas sin hacer más justa la sociedad. Del mismo modo, es impensable una sociedad justa construida por quienes cometen injusticias con sus comportamientos. No es posible una sociedad transparente si quienes la viven son hipócritas. Es imposible la educación de personas honestas si las estructuras sociales son injustas.

Sin embargo, los cambios que abarcan a sociedades enteras nacen muchas veces en pequeños grupos germinales, en las propuestas de una mujer o un hombre con una visión más clara, en el sacrificio y el esfuerzo de significación por parte de quienes entran en contacto con un proyecto diferenciado.

En síntesis, el cambio es posible. La educación puede servir para el cambio. La libertad de los individuos, condicionados por su biografía y su contexto sociocultural, es el motor de ese cambio y, a su vez, en buena medida, la meta misma de toda transformación personal.

### **Las escuelas pedagógicas y sus rastros en ECCA**

Toda esta reflexión filosófica y psicológica tiene su correlato pedagógico. En la tecnología educativa de *Radio ECCA* se puede reconocer el rastro de la reflexión pedagógica de diferentes escuelas. No se trata, sin embargo, de posiciones contradic-

torias entre sí, sino más bien de aportaciones perfectamente integrables: el **paradigma pedagógico jesuítico**, la **educación personalizada** de *Pierre Faure* y la **pedagogía libertadora** de *Paulo Freire*.

El nacimiento de *Radio ECCA*, de la mano del jesuita *Francisco Villén*, está ligado, en cierta manera, a los modos pedagógicos de la Compañía de Jesús. El *paradigma pedagógico ignaciano o jesuítico* se dibuja en cinco momentos:

- Situar la realidad en su **contexto**. Esto obliga al conocimiento del entorno concreto del alumnado, no siempre coincidente con el de la Institución y su profesorado.
- Experimentar esa realidad contextualizada. **La experiencia** concreta y directa de la realidad es el punto de referencia continuo en el proceso de aprendizaje. Los materiales educativos deben apoyarse y remitir siempre a la experiencia de la realidad.
- La experiencia contextualizada de la realidad es una invitación permanente a la **reflexión**, es decir, a entender y captar el sentido de esa experiencia y a juzgar su valor.

- Toda reflexión se orienta a la **acción**, al compromiso transformador o preservador de la realidad, así experimentada, así valorada.
- Finalmente, la realidad se erige en criterio definitivo de toda actuación. Para eso, el proceso de **evaluación** que nos remitirá a una nueva contextualización se integra desde el comienzo en todo proceso de aprendizaje.

El jesuita y pedagogo francés *Pierre Faure*, repensará su pedagogía desde múltiples influencias, para, finalmente, hacer su propuesta de **pedagogía personalizada**. En síntesis, en *ECCA* reconocemos el rastro de su pensamiento en nuestra tecnología educativa cuando:

- Intentamos superar la barrera de un medio masivo, como es la radio, introduciendo elementos de respeto a la **singularidad** de cada persona que se acerca a formarse en nuestra institución.

- Ponemos todo nuestro empeño en hacer consciente a la persona adulta de su propia **autonomía y libertad**, incluso frente a la propuesta pedagógica que le hacemos. Cada propuesta de acción educativa será una oportunidad para decidir y elegir responsablemente.
- Tratamos de atenuar la frialdad de nuestra mediación tecnológica proponiendo una **apertura** continua de las personas que realizan el aprendizaje mediante el contacto con otras personas y la participación en foros y debates a los que puede sentirse invitado.

La coherencia de las dos escuelas anteriores es evidente. En *ECCA*, las intuiciones básicas del pensamiento pedagógico de *Paulo Freire* se dan la mano con las tradiciones anteriores. En un contexto muy diferente del vivido por el pedagogo brasileño, *ECCA* no pretende convertir cada una de sus acciones educativas en una propuesta de políti-

Intentamos superar la barrera de un medio masivo, como es la radio, introduciendo elementos de respeto a la **singularidad** de cada persona que se acerca a formarse en nuestra institución

ca partidaria; sin embargo, sí buscamos que cada persona sea capaz de poner nombre a su experiencia y de sacar consecuencias prácticas de la misma. En ese sentido, Freire atraviesa la actividad educativa de *Radio ECCA*: desde técnicas muy básicas de aprendizaje, como el uso de la «palabra generadora» en los cursos de lectoescritura, hasta la convicción de una nueva relación entre docentes y discentes, en la que ambas partes se ayudan, se entregan, se enriquecen y aprenden.

### **Educar en la libertad**

Decíamos más arriba, tras los pasos de *Xavier Zubiri*, que la libertad aparece como la proyección necesaria del carácter inacabado de la persona humana. Los deseos que llevamos dentro, las ofertas y las presiones de nuestro entorno social, cultural, biológico, juegan en el proceso de nuestras decisiones. Una buena gestión de los mismos nos hace personas libres y transformadoras de nuestro entorno. Sin embargo, una mala gestión de los mismos provoca la pérdida paulatina de libertad que cada ser humano experimenta en su interior o en la sociedad en que vive. Perder la libertad es posible. Del mismo modo, si bien es posible una educación en la libertad, igualmente es posible una educación manipuladora, destructora o ineficaz. Nuestra experiencia muestra que hay una serie de

condiciones de posibilidad de la educación en libertad.

En el proceso educativo intervienen diferentes elementos que, si bien no se dan aislados, se pueden, sin embargo, distinguir.

La persona, en nuestro caso adulta, que emprende el aprendizaje es, sin duda, el sujeto principal del proyecto educativo. Cuando hablamos de condiciones de posibilidad de la educación y la transformación, hablamos de las condiciones psicológicas de la persona, de su contexto sociocultural, de su entorno material.

Las personas que reciben el encargo de «maestría» son, por supuesto, un elemento irrenunciable del proceso educativo. De nuevo, cuando hablamos de condiciones de posibilidad de la educación y de la transformación a través de la misma, estamos hablando de las condiciones del maestro o maestra, de su psicología, su cualificación, el contexto sociocultural en el que se mueve, la realidad natural y material en la que vive.

El método o tecnología educativa, como instrumento que orienta a todas las personas que se mueven en un determinado proceso, aparece igualmente en el centro decisivo de la formación. La cualidad de los elementos materiales, la fiabilidad de los procesos, la oportunidad de su

## Editorial

pretensión educativa, aparecen, igualmente, como condiciones de posibilidad del mismo.

Educación en libertad exige personas capaces de hacerse sujetos de su propio aprendizaje; exige también personas capaces de ser guías para otras; y, por supuesto, exige un modo de hacer las cosas. Repasémoslo con mayor detenimiento.

## Educadores y educadoras en la experiencia de *ECCA*

En *ECCA*, las educadoras y educadores concretos son sujeto activo del proceso de formación. Además, tenemos claramente conciencia de que la propia Institución desempeña como tal un papel protagonista en la misma tarea educativa. Muchas de las afirmaciones que, a continuación, hacemos sobre las personas que se encargan de la labor docente en *ECCA* deben decirse del conjunto de nuestra emisora cultural.

Para poder llevar adelante su labor educativa, *ECCA* ha contado siempre con un cuerpo docente caracterizado por eso que llamaríamos el «perfil *ECCA*». Este perfil se ha definido a partir de la experiencia concreta: las personas con conocimien-

to crítico de la propia realidad y de sí mismas, capaces de actuar en coherencia con el proyecto axiológico del que forman parte, competentes en las materias que son objeto de su docencia, con fuerte sentido del trabajo en equipo y de la representación institucional que ejercen.

Entre quienes fundaron *ECCA* se cuenta la historia de un candidato a maestro que llegó a la oficina con el periódico en la mano. «Este es de los nuestros», comentaron los que ya participaban del proyecto educativo de la Emisora. Efectivamente,

La propia Institución desempeña como tal un papel protagonista en la misma tarea educativa

la preocupación por la realidad, en la que lleva adelante su misión educadora, es característica irrenunciable del maestro o la maestra. Por supuesto, no hablamos únicamente de la preocupación por la realidad publicada. Por eso, el contacto directo con el entorno

social de la población a la que dirigimos nuestra actuación es condición indispensable de nuestra labor educativa.

En los tres pilares sobre los que se monta el sistema educativo *ECCA*, intervienen los educadores y educadoras. La elaboración del esquema o material didáctico gráfico no puede ser ajeno al contexto. Dibujos y mensajes, simplificados y

adaptados a los diferentes niveles educativos, deben ser reconocibles por quienes los van a recibir. Deben, igualmente, cuidarse de contaminaciones significativas que podrían darse si hiciéramos una elección irreflexiva e inexperimentada de esos mismos dibujos y mensajes. La reciente experiencia de la elaboración de los cursos de alfabetización en árabe para los programas realizados en la *República Islámica de Mauritania* fue posible únicamente gracias al trabajo realizado por profesorado autóctono. Esto nos permitió configurar unos materiales que, partiendo de los centros de interés propios del contexto cultural mauritano, pudieran servir en la pretensión alfabetizadora de los programas.

En el sistema *ECCA*, la clase se graba por una pareja de docentes, hombre y mujer. El conocimiento del entorno y su reflejo como contexto de la grabación es igualmente decisiva. Es cierto que determinados conocimientos se podrían transmitir de forma más o menos intemporal y descontextualizada. Sin embargo, eso reduciría el aprendizaje a una mera adquisición de algunos instrumentos para desenvolverse en no se sabe muy bien qué vida. Por eso, el profesorado encargado de grabar hará un esfuerzo permanente por guiar al alumnado, no sólo con pistas técnicas sobre el esquema que tiene delante, sino también con re-

ferencias que personalicen, que lo hagan sentirse el principal sujeto activo de su propio aprendizaje y con referencias actuales a su contexto social y cultural que le den pistas suficientes para enganchar su aprendizaje con su propia vida, con la vida que puede realmente vivir.

Sin duda, en el tercer pilar del sistema, la labor de la orientación presencial, reside buena parte del buen hacer educativo de la Institución. La preparación técnica, el conocimiento de los temas y la capacidad de asesoramiento sobre los contenidos de la materia de aprendizaje es un requisito indispensable. El maestro, la maestra, debe ser competente en la materia en la que está. Pero esto no nos basta, de los profesores y profesoras se espera conocimiento real de su alumnado, interés y preocupación por lo que éste vive. No se trata de que el maestro o la maestra de respuesta a todas las preguntas que alguien pueda plantearle, se trata, más bien, de que el profesorado sea capaz de ayudar a esa persona de modo que sea capaz de dar forma a las preguntas y de encontrar los recursos necesarios para formular las respuestas.

En la experiencia *ECCA*, la persona encargada de la docencia no es, por tanto, un único sujeto independiente en su actuación del resto de otros elementos del sistema. Por eso, la coherencia interna en la puesta en práctica del sistema *ECCA* es vital

La coherencia axiológica entre la programación lúdica, cultural y de servicios, con la programación específicamente docente es, en nuestra experiencia, un elemento importantísimo de cara a nuestra misión educadora

para que la persona adulta que acude a nuestra emisora en busca de formación no quede defraudada. El contacto concreto con el profesorado orientador tiene que ser para el alumnado *ECCA* un reflejo coherente de lo que ha escuchado por la radio y de lo que ha visto en los esquemas que usa para el seguimiento de las clases. Pero, para eso, también la propia Institución ha debido dotarse de una guía axiológica, acorde a su historia y objetivamente plasmada en sus documentos.

Porque, efectivamente, como decíamos al principio de este apartado, en *ECCA*, la labor de los educadores y educadoras concretos, tiene el respaldo de la Institución como tal. La historia de *ECCA*, su modo de hacer, su modo de organizarse y la imagen pública que se ha ganado en la sociedad, son un respaldo necesario para la actuación de cada uno de los hombres y mujeres que realizan la labor docente directamente. Además, toda una amplia programación no docente apoya esta imagen de *ECCA* como una radio cultural y de servicios. La coherencia axiológica entre la programación

lúdica, cultural y de servicios, con la programación específicamente docente es, en nuestra experiencia, un elemento importantísimo de cara a nuestra misión educadora.

Es ese modo de hacer las cosas de *ECCA* el que sus documentos plasman como guía axiológica.

### Las personas que vienen a formarse en *ECCA*

*ECCA* dedica su formación exclusivamente a personas adultas. Su sistema educativo a distancia, tiene elementos de semipresencialidad. Además, *ECCA* dirige su actuación prioritariamente a quienes más necesidades educativas tienen. Las tres cosas combinadas generan un perfil del estudiante *ECCA* muy diferente al que se puede encontrar en otras instituciones educativas.

En general, la persona que llega a *ECCA* viene con todo su **mundo de valores** tan perfectamente construido como lo permite la sociedad en la que vivimos. No se trata de niños o niñas todavía muy moldeables por la acción de quien educa. El carácter adulto nos habla de personas

con criterios y valores definidos de acuerdo con el contexto sociocultural en el que viven.

Esta gente adulta se acerca a *ECCA* con **motivaciones diferentes**. Muchas veces se trata de obtener un título que permita el acceso a determinadas oposiciones o de acumular puntuación para poder participar con mayores garantías en el concurso para un determinado puesto de trabajo. Otras veces, se trata de personas que necesitan mejorar sus posibilidades de empleo capacitándose en el uso de determinadas herramientas: idiomas, informática, ofimática, formación del profesorado. También se acercan quienes pretenden adquirir una mayor sabiduría con la que afrontar importantes facetas de su vida: salud, escuela de padres y madres, tiempo libre, y más. No menos importante es la persona, generalmente mujer, que se acerca a la formación para poder ayudar a sus hijos e hijas en los estudios. Las diferentes motivaciones con las que la gente se acerca al centro de orientación, a la oficina de *ECCA* o a la terminal de ordenador a través de la cual obtiene información y se matricula, tienen mucho que ver con la modalidad de relación educativa que adopte finalmente.

Este alumnado adulto, poco moldeable, que se acerca a la Casa con motivaciones tan dispares, pasará **muy poco tiempo en contacto presencial** con nuestro profesorado.

## *ECCA transforma*

Un porcentaje todavía pequeño, en torno al cinco por ciento, se relacionará exclusivamente mediante una tutoría telemática. La inmensa mayoría se relacionará con las voces de la radio, las letras y dibujos del material impreso y, a lo sumo semanalmente, con su maestro o maestra orientador/a y sus colegas de estudio en el centro de orientación.

Estas personas adultas, poco moldeables, con motivaciones dispares y que tienen poco contacto presencial con el profesorado de la Casa, son, por lo general, muy **responsables**, con capacidad de sacrificio, con interés en relacionarse con otros y otras, con muchas ocupaciones profesionales y familiares.

En *ECCA*, con mucha frecuencia, observamos cómo estas personas se convierten en sujetos activos de su propia educación. Alcanzan con facilidad hasta el 70% de seguimiento en sus cursos y con muy alta frecuencia se vuelven a matricular en otra acción educativa de la Institución. Estas personas adquieren un alto nivel de satisfacción consigo mismas y contagian a otras su deseo de estudiar.

## **Una apuesta axiológica**

El aprendizaje es, sin duda, un asunto entre varios agentes y elementos. También es una cuestión de valores.

## Editorial

En el contexto en el que vivimos, la mentalidad repentista y mercantilista tiende a convertir todos los asuntos y relaciones en una cuestión de mercado. De ese modo, las cosas que existen tienen siempre un valor de transacción comercial. El aprendizaje entra también en esta dinámica. El poder socializador de esta mentalidad mercantilista es enorme y, en buena medida, la experiencia nos dice que un enfrentamiento directo contra esta cosmovisión dominante está condenado al fracaso. En ese sentido, el ejemplo bíblico de un pequeño David enfrentado a un gigantesco Goliat nos refleja parcialmente. Goliat es muy fuerte y no cae nunca definitivamente. Otro ejemplo bíblico, el del ejército israelita organizado y girando en torno a Jericó a la espera de que caigan sus murallas, nos sirve también, aunque nos hace reconocer que no sabemos siempre qué murallas son las que rodeamos y debemos hacer caer; tampoco tenemos claro si es posible reducirlas y cuáles son los plazos.

*ECCA*, desde sus inicios, inspirada en la tradición cristiana, colocó la ayuda a la persona más desfavore-

cida como centro de sus actividades. Esta ayuda, también dentro de la mejor tradición sapiencial, la entendía no tanto como dar pescado sino como enseñar a pescar y proporcionar, en todo caso, la primera caña. *ECCA* no es un centro de acción caritativa, es un centro educativo que ha ayudado a muchas personas a encontrar herramientas con las que adueñarse de sus propias vidas. Los efectos de elevación del nivel cultural son evidentes allí donde *ECCA* se establece o transfiere su tecnología educativa a otros grupos e instituciones. Con la actuación de *ECCA* se experimenta que la educación es una barrera muy poderosa contra la pobreza de las personas y los pueblos.

El conjunto de valores que mueven a la Fundación *ECCA* quedó plasmado en sus estatutos, en el capítulo 3º del Título Primero, sobre la naturaleza jurídica de la Institución.

Toda la tabla axiológica de *ECCA* tiene como clave su misión institucional. *ECCA* se dedica primordialmente a la cultura, a la educación (artículo 6). Esta dedicación primordial se dirige sobre todo a las perso-

*ECCA* no es un centro de acción caritativa, es un centro educativo que ha ayudado a muchas personas a encontrar herramientas con las que adueñarse de sus propias vidas

nas con más necesidades educativas; de ese modo, *ECCA* pretende colaborar en la progresiva liberación de los seres humanos y en la solución de la discriminación que tiene su origen en razones culturales. Como la educación es en sí misma un bien, *ECCA* no excluye, en segundo término, a nadie de su labor educativa. Se trata, en síntesis, de llevar «...para el mayor número posible de personas, la mejor formación posible» (artículo 7).

Los valores de *ECCA* quieren ser contagiosos. Dentro del marco jurídico de la Constitución Española, dentro de una concepción pluralista y respetuosa con otros puntos de vista, *ECCA* quiere contagiar un modo de ser persona que se define por sus aspiraciones:

- ...más a ser que a tener.
- ...a desarrollar sus capacidades de conocer el mundo en el que vive.
- ...a tener una conciencia bien formada con la que tomar las decisiones que le competen en la vida con un procedimiento realmente ético.
- ...a desempeñar un papel en su sociedad de modo que esta se encamine siempre hacia los valores de la justicia social.

- ...a valorar positivamente la dimensión trascendente de la vida humana y de la tradición cristiana en particular.

El mundo en el que *ECCA* nació tiene rasgos muy diferentes al mundo en el que *ECCA* realiza hoy su misión. Ha cambiado el contexto cultural y también han cambiado las necesidades culturales concretas de las personas con las que vivimos. Ha cambiado el contexto religioso y, en buena medida, la cosmovisión de nuestra sociedad occidental. Ha cambiado el modo de estructuración política. Ha cambiado también la situación socioeconómica de los grupos humanos con los que *ECCA* ha llevado adelante su misión desde sus orígenes. En medio de todos estos cambios, *ECCA* misma necesita cambiar para seguir siendo instrumento de cambio en la vida de las personas y de transformación en la sociedad. *ECCA*, de hecho, ha cambiado.

*ECCA* ha cambiado en su configuración jurídica. Comenzó siendo una entidad dirigida por la Compañía de Jesús y actuada por maestros y maestras del funcionariado público. Hoy, es una fundación privada con participación pública y actuada por profesorado de diferente estatuto laboral.

*ECCA* ha cambiado en su relación con la administración pública. Ori-

## Editorial

ginariamente, *ECCA* recibía de la Administración Pública su titularidad y el personal educativo que trabajaba en ella. Actualmente, *ECCA* se relaciona con la Administración Pública en tres niveles diferentes: en dos de ellos, la licencia para actuar y la provisión económica para el profesorado, *ECCA* es igual a cualquier otro centro concertado; en el tercero, *ECCA* tiene una relación especial, puesto que el Gobierno de Canarias se constituye como parte importante del propio Patronato de la Fundación.

*ECCA* ha cambiado también en su modo de estar en el conjunto de la sociedad donde se encuentra radicada. *ECCA* siempre fue y sigue siendo una entidad de servicio público. Si bien, en un principio, la actividad docente podría suponer cierto beneficio económico para quienes prestan ese servicio, nunca el afán lucrativo orientó sus actividades. En la actualidad, bajo el régimen de concierto con la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y el estatuto de Fundación como entidad con fines no lucrativos, *ECCA* colabora en una comprensión de la formación permanente de las perso-

En realidad, todo cambio personal está orientado hacia una relación más «humanizadora» con el propio contexto social, político, cultural y natural

nas adultas como servicio público, y no como negocio con ánimo de lucro.

*ECCA* ha cambiado en su organización interna. En esto, *ECCA* ha ido ensayando figuras diferentes que responderían a las necesidades de una organización que crecía en volumen y extendía su actuación lejos del territorio insular en el que nació. Igualmente, la nueva realidad sociolaboral ha ido orientando la organización de *ECCA* hacia la profesionalización de las personas que asumen la gestión de la misma.

Todos estos cambios, siempre inacabados, son, a nuestro juicio, cambios necesarios para que *ECCA* siga teniendo esta importante utilidad social educativa: ha servido y quiere seguir sirviendo para que las personas adultas tengan instrumentos con los que cambiar su vida y poder dirigirla adonde su conciencia libre y formada quiera llevarles.

El filósofo jesuita *Ignacio Ellacuría* -asesinado en la República de El Salvador junto a otros compañeros y dos empleadas de la institución en la que trabajaba- siguiendo el pensamiento de *Xavier Zubiri*, defendía que la auténtica formación

---

transformadora era aquella que preparaba a las personas para esta triple actividad:

- **Hacerse cargo** honestamente de la realidad mediante todas nuestras capacidades intelectuales.
- **Cargar con** lo que esa realidad nos muestra en la vida cotidiana, sus dificultades y durezas, sus injusticias sociales, sus problemáticas no siempre resolubles con facilidad.

### *ECCA transforma*

- **Encargarse de** las tareas pertinentes para ayudar a la transformación del propio entorno de modo que se resuelvan esas situaciones de injusticia, desolación, desigualdad, en que tantos y tantas viven.

En realidad, todo cambio personal está orientado hacia una relación más «humanizadora» con el propio contexto social, político, cultural y natural. Esa es, también, la pretensión en *ECCA*.



## EDUCACIÓN COMO FACTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: FE Y ALEGRÍA

Jorge Cela sj<sup>1</sup>

*Tengo guardada en mi memoria una anécdota de los años setenta. Años de sueños latinoamericanos donde los educadores populares del continente, guiados por Paulo Freire, pensamos que estaba en nuestras manos transformar el continente. Una joven que trabajaba con entusiasmo en un programa de educación de adultos me contó su decepción como educadora. Su mejor alumno, un joven que no sólo captaba rápidamente los nuevos conocimientos que iba adquiriendo y se apoderaba de ellos con especial destreza, sino que además participaba en las discusiones sobre la realidad con capacidad crítica y notable agudeza, había logrado terminar el último curso de educación básica.*

Su maestra estaba orgullosa de este primer fruto de su trabajo como educadora popular concientizadora. Y, efectivamente, terminado el curso el joven dio muestra de su calidad humana al volver a visitar a su maestra para agradecerle lo recibido. Y con una sonrisa de satisfacción y agradecimiento le dijo: «Maestra, quiero agradecerle porque gracias a usted he logrado realizar el sueño de mi vida: ser admitido en el ejército».

Para la maestra aquellas palabras fueron un duro golpe. Ella esperaba que el proceso de educación concientizadora lo hubiera hecho crítico del carácter represivo de los cuer-

pos militares y de la injusticia del régimen dictatorial. En todo caso hubiera esperado que el joven le anunciara que marchaba a la guerrilla. Pero nunca a las filas militares. ¿En qué había fallado?

Los educadores y educadoras, como los padres y madres, esperamos que el esfuerzo mejor y el cariño puesto en nuestra tarea, deben dar los frutos que esperamos. Y llegamos a forjarnos la ilusión de que la buena educación modela como un troquel. Quizá debemos, más bien, atrevernos a pensar que educar no es entrenar sino liberar, que no produce competencias sino personas

## Estudios e informes

que luchan, sueñan, transforman el mundo y se hacen solidarias. Por eso, como decía *Paulo Freire*:

«La tarea del docente... requiere... un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros, sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir<sup>2</sup>»

*Paulo Freire*

También el *Padre Vélaz sj*, fundador de *Fe y Alegría*, afirmaba:

«Esta tesis humanística es también una tesis social que ahonda en la capacidad de transformación y de autopromoción que tiene el Hombre Educado Integralmente, para trazarse caminos mejores en el orden individual, como sujeto miembro de una colectividad solidaria y de la gran familia humana».

*P. José María Vélaz sj*

Hoy diríamos que pensamos la educación como abrir el abanico de posibilidades a la persona que se educa, abrirla a la libertad. Una libertad que no es

simple posibilidad de escoger entre diferentes opciones, sino que es, sobre todo, definir su opción, con criterios de calidad.

Pero esta apertura a la libertad no es sólo interior. No basta con desarrollar las capacidades que permitan nuevas opciones. Es necesario que las capacidades se conviertan en posibilidades para que abran realmente a nuevas oportunidades.

Repasemos un momento estos términos antes de continuar. Cuando hablamos de oportunidades nos referimos a abrir puertas en la vida. A veces encontramos gente que no puede crecer porque no le dan la oportunidad. No requieren tanto nuestra ayuda asistencial que les da lo que pueden conseguir por sus propios medios, sino la oportunidad de poderlo alcanzar.

Pero para que estas oportunidades sean reales deben desarrollar capacidades. El cierre de oportunidades viene muchas veces por la falta de desarrollo de capacidades. Poblaciones que por condición económica, étnica, política, religiosa, no pueden desarrollar capacidades que les permitan acceso a las oportunidades de crecer. Pero a veces es la definición misma de las capaci-

Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir

dades requeridas la que excluye a ciertas poblaciones.

Pero a veces existiendo las oportunidades y las capacidades no existe la posibilidad. Las sociedades a veces excluyen de ciertas posiciones por razón del género, la nacionalidad, la etnia u otra razón. Un caso claro en nuestras sociedades es la exclusión por discapacidad física. Con frecuencia las personas con discapacidad quedan excluidas o «compiten» en desventaja habiendo las oportunidades y teniendo las capacidades. Algo externo a ellas las excluye. Las estructuras sociales no les dan la posibilidad.

Con la educación puede pasar lo mismo. Puede desarrollar capacidades pero a veces no mejora las posibilidades. Y sólo sirve entonces para convertirse en un criterio de exclusión. Los que tienen mejor educación consiguen las pocas oportunidades porque la sociedad no ha abierto nuevas posibilidades. La educación desarrolla capacidades, pero no crea posibilidades.

Esta perspectiva nos completa el panorama de cómo las estructuras influyen en la vida de las personas: creando o cerrando oportunidades, desarrollando o abortando capacidades, abriendo o recortando posibilidades.

Aquella maestra de los 70 intuía en su reacción las tres ideas que quiero compartir:

- 1- Que las estructuras educan, y por eso sabía que aquel joven, entrando en una estructura como el ejército concreto al que se incorporaba, tendría pocas posibilidades de conservar los valores que había aprendido. Y por eso es tan importante crear espacios con otras estructuras que eduquen a nuevas formas de convivencia.
- 2- Que las estructuras cambian, por eso merece la pena trabajar dentro de estructuras corrompidas para transformarlas, por eso educar es siempre labor de esperanza.
- 3- Que la educación puede ser un aporte, y muy fundamental, a la transformación de las estructuras y por eso es muy importante apostar por este servicio.

### Las estructuras educan

Solemos decir que el rol de la escuela en la vida moderna es socializar para la plena incorporación en la sociedad. Esto incluye el aprendizaje de una serie de conocimientos, comportamientos y valores. En ese sentido se hablaba de la escuela como de uno de los aparatos ideológicos del estado a través del cual éste socializa a los nuevos miembros de la sociedad para integrarse a la

vida ciudadana. De esta manera la escuela es útil, funcional, en cuanto prepara a ciudadanos y ciudadanas con los conocimientos, habilidades y valores que una determinada sociedad requiere.

Sabemos que el rol de la escuela en la transmisión de valores se ha encojido con la aparición de nuevos actores como los medios de comunicación y los juegos del mercado. Sabemos que los golpes asestados al estado, que han provocado su pérdida de credibilidad y poder real, han disminuido el rol tradicional de los «aparatos ideológicos del estado». Los procesos de privatización también han afectado las funciones sociales fundamentales y en los procesos de socialización hoy el Estado, la familia, la escuela, la religión comparten su rol con muchos otros actores. Como dice *Freire*, incluso la ciudad misma es también educadora y educanda y...

«buena parte de su tarea educativa tiene relación directa con nuestra posición política... con la manera en que ofrecemos el poder en la ciudad, y en el sueño o la utopía de que impregnamos la ciudad,

al servicio de qué y de quién la hacemos. La política del gasto público, la política cultural y educacional, la política de la salud, del transporte, la del tiempo libre<sup>3</sup>»

*Paulo Freire*

Por eso la escuela ha tenido que buscar nuevas funciones. No se trata ya simplemente de transmitir conocimientos útiles para la actividad económica. Se trata de forjar las nuevas formas de convivencia, la nueva cultura en red con muchas otras instituciones que participan del pluralismo propio de la sociedad moderna. El paquete de conocimientos, comportamientos y valores comunes que componían las culturas tradicionales y se compartían con todos los miembros de la sociedad, ha quedado notablemente menguado. Las ciudades hoy son ferias culturales por el impacto que la globalización y la comunicación han creado en nuestro mundo. Y poco puede hacer la escuela para detener esto. Probablemente hoy sabemos más de geografía por la televisión, los viajes que hemos hecho o los turistas que he-

Se trata de forjar las nuevas formas de convivencia, la nueva cultura en red con muchas otras instituciones que participan del pluralismo propio de la sociedad moderna

mos conocido que por lo aprendido en la escuela.

Indudablemente esta diversidad tiene una inmensa riqueza cultural. Pero muchos se han sentido amenazados. Sabemos que aprendemos por estímulos. No sólo el innato deseo de aprender, sino también la búsqueda de satisfacciones, nos mueven a investigar y a someternos a procesos de aprendizaje. El mismo proceso nos va reconociendo con premios que nos estimulan a seguir aprendiendo. En el permanente proceso de intento y error, que es nuestra vida, los aciertos son estímulos más gratificantes para el aprendizaje que los errores y sus castigos. La vida nos va enseñando a base de premios y castigos. Por eso las sociedades reconocen los valores que quieren cultivar.

Y ese es uno de los problemas de las sociedades modernas. Se ha roto el pacto social que planteaba una cultura homogénea con un acuerdo tácito de los valores aceptables. La cultura moderna admite multitud de opciones, incluso contradictorias, que conviven en el mundo plural que habitamos. Y la transmisión de esos valores están en manos de mecanismos no convencionales, que se ven debilitados por esta pluralidad. Familia, escuela, iglesia, estado ven reducida su capacidad de impacto en los valores. Para promoverlos tienen que recurrir a compe-

tir en el mercado con las fuerzas económicas.

La educación, formal o informal, se convierte en instrumento para potenciar las capacidades productivas y no para la práctica de la libertad. En el fondo hay una antropología, una concepción diferente de la persona humana como simple pieza de la maquinaria del mercado. Esta modernidad unidimensional se traiciona a sí misma al negar la persona como sujeto. Tenemos que reivindicar la modernidad traicionada, que fue sometida a la dinámica económica del mercado con su lógica utilitarista, abandonando las dimensiones de afirmación de la persona como sujeto de derechos y de libertad. En esta era del capitalismo neoliberal predomina la razón técnica y el pensamiento útil y se subordina la persona que debía ser el sujeto protagonista.

Asimismo tenemos que situarnos ante el pluralismo moderno. No se trata de un simple «todo vale» sin juicio crítico. No es mera aceptación de la diversidad. Es necesario afirmar la igualdad en las diferencias. No basta con aceptar que somos diferentes (razas, géneros, clases, nacionalidades, culturas,...). Hay que afirmar positivamente que la diversidad crece en un sustrato de igualdad como seres humanos. Y de ahí la importancia de la afirmación de los derechos y sus consecuencias prácticas.

## Estudios e informes

Pero toda esta reflexión nos enseña que las estructuras educan. Las estructuras crean el contexto que hace que ciertos valores y comportamientos sean premiados con el éxito mientras otros son castigados con el fracaso. En iguales circunstancias, el premio suele tener un efecto más permanente y fuerte que el castigo. Los regímenes represivos tienen su límite. La fuerza de la sociedad de mercado, del consumismo que promueve, es que su premio es la buena vida: placer, reconocimiento, poder. Y esta oferta funciona hasta para los que nunca llegan a alcanzarla, pero viven aspirando a ella. La lógica del mercado se vuelve así creadora de valores y de nuevos comportamientos. La estructura comienza a educar. Y con mucha mayor eficacia que el simple conocimiento teórico. Es la fuerza del conocimiento productivo en una sociedad marcada por la competencia y el logro. Las estructuras tienen una dinámica autoreproductora para garantizar su sobrevivencia. El comportamiento humano es inteligente y siempre escoge como norma colectiva (cultural) la que más le conviene. El punto está en la defini-

ción de los criterios de conveniencia que predominan en un determinado grupo social. Eso explica por qué grupos enteros son conducidos al suicidio colectivo o a sacrificios grandes en aras a valores menos materiales o tangibles.

Con frecuencia, la tentación es la absolutización de los valores. A veces se ha intentado demonizar el mercado. No hay duda que es una actividad humana que estructura las relaciones económicas y nos sirve para organizar nuestros intercambios, que estimula la creatividad y la productividad, que permite organizar la sobrevivencia. El problema está cuando absolutizamos su valor. Entonces la propia persona humana, sujeto de derechos y protagonista de la historia, aparece subordinada a la dinámica del mercado que se transforma en fin. La propia libertad humana se define a partir del libre mercado. Y reducimos la vida humana a una función económica. Es el cuestionamiento que se hace a algunos tratados de libre comercio. Que consideraciones ecológicas, de derechos humanos o de pluralidad cultural caen ante la absolutización de la libertad de merca-

Pero toda esta reflexión nos enseña que las estructuras educan. Las estructuras crean el contexto que hace que ciertos valores y comportamientos sean premiados con el éxito mientras otros son castigados con el fracaso

dos. Y estas estructuras nos educan en una manera de convivencia marcada por la competencia contra la solidaridad, por los objetos sobre los sujetos, por el poder sobre la libertad, por el control del saber sobre la creatividad, por el tener sobre el ser.

Cuando estas estructuras adquieren dimensiones globales este proceso de absolutización se agrava con la universalización de los mercados, la sobredimensión de los capitales, la comunicación global y la mecanización de muchos de los procesos humanos. El propio conocimiento se convierte en producto de mercado que se posee y se negocia. La sociedad del conocimiento, marcada por la privatización y la desigualdad institucionaliza y reproduce la exclusión social. En vez de redes de comunicación construimos trampas de exclusión. Desarrollamos la ética del ganador, aunque éste sea un corrupto. Fragmentamos la sociedad y la persona misma, cuya identidad queda diluida en las marcas registradas del mercado. Somos el hombre *Marlboro*, la mujer *Fabergé* o el chico *Calvin Klein*. Nos ahogamos en un torbellino de informaciones y rápidos cambios que no nos dan tiempo a pensar, a reconocernos, a disfrutar de la contemplación, de la mirada gratuita, del amor. La tecnología cambia tan rápidamente que nos hace sospechar que el futuro será de quienes puedan

### *Estructuras y cambio en FyA*

aprender más rápido, cambiar más rápido de identidad, ... Quizá el futuro sea de los educadores que puedan enseñarnos a aprender al ritmo de estos procesos.

Y como uno de los resultados marginales de estas estructuras que nos educan está la pobreza creciente. El mundo cada vez más rico tiene cada vez más pobres. Entre 1999 y 2001 los pobres de *América Latina* aumentaron en dos millones novecientos mil; y los indigentes en tres millones ochocientos mil. La pobreza se convierte en el medio ambiente de los pobres y genera una cultura. Las culturas son mapas de sobrevivencia. Cuando escasean los recursos las culturas se especializan en sobrevivir. A mayor especialización menos flexibilidad. La pobreza extrema genera una cultura que se especializa en sobrevivir y pierde flexibilidad para aprender a vivir bien, es decir, a salir de la pobreza. Mientras más pobre, más difícil salir de la pobreza. La pobreza no es sólo un problema económico: aumento de productividad. Es también social: calidad de vida disfrutada por la totalidad de la población, que incluye elementos económicos, pero también políticos (libertad, participación) y culturales (identidad, ocio, creatividad, organización social).

La sociedad de consumo, desde sus estructuras, nos enseña que valemos lo que tenemos. Cuando se vende la educación como camino de sali-

Coleccionamos títulos e informaciones. Y la educación se orienta a adquirirlos. Y eso nos produce un atragantamiento ideológico de saberes inútiles no gratuitos. Nuestro discurso nos aleja igualmente de los «ignorantes» no iniciados como de la realidad

da de la situación de pobreza estamos cambiando el paradigma: vales lo que sabes. Entonces definimos los conocimientos que tienen valor y los vendemos. Creamos la sociedad tecnocrática. Justificamos el poder de los que saben. Y fomentamos la ansiedad por comprar en el supermercado de saberes. Y lo que hemos adquirido con tanto esfuerzo es nuestra cuota de poder. Necesitamos sentar bien claro que somos lo que poseemos. Es nuestra arma de exclusión del ignorante.

El saber se convierte en mecanismo de ascenso social. Se confunden saber e intereses. El reconocimiento de la pluralidad de saberes amenaza nuestros intereses. La profesión es un medio de ganarme la vida. Dar participación implica compartir información, reconocer otras dimensiones del problema que yo no domino, perder poder.

Lo importante no es que mi saber resuelva, sino que me dé poder. Por eso a la larga los papeles que certifican mi saber son más importantes que la utilidad de mi saber. Y los estudios de-

jan de ser una carrera por aprender para ser una carrera por ascender.

Coleccionamos títulos e informaciones. Y la educación se orienta a adquirirlos. Y eso nos produce un atragantamiento ideológico de saberes inútiles no gratuitos. Nuestro discurso nos aleja igualmente de los «ignorantes» no iniciados como de la realidad.

Pero este tipo de saber no funciona en el mundo moderno, no da competitividad. Por lo tanto se refugia en el sector público, más marcado por la lucha del poder que por la eficiencia. Y se reproduce en los sectores populares, que no tienen acceso a los servicios privados.

Así la rigidez administrativa no es más que el síndrome de la castración educativa. Dar participación es poner en peligro mi poder. Y, como aprendimos en la escuela, reproducir la línea bajada sin cuestionarla es la clave del éxito. Y así como vaciábamos los conocimientos memorizados en el examen, sin que afectara para nada nuestras vidas, así perdemos flexibilidad para responder a la realidad. Podemos ha-

cer planes de casi todo sin conocer para quiénes son.

Creamos nuevas formas de exclusión desde el saber, desde el manejo de la información. Y los jóvenes que se descubren entrando en su plenitud de vida sin futuro por su exclusión de los saberes buscan atajos para llegar a la vida buena, obsesión del morador barrial según Pedro Trigo. Y entonces el riesgo sustituye al conocimiento en los resquicios que dejan nuestras sociedades modernas a la actividad ilegal, sea tráfico de drogas o armas, migración ilegal o prostitución.

En la cultura de la pobreza, el aprendizaje fundamental es aprender a «buscársela». Unos desarrollan habilidades extraordinarias de inventiva, negociación, capacidad de resolver. Otros recurren al camino de la ilegalidad en ese juego de fuerza y riesgo como camino al poder. Y los perdedores renuncian a su subjetividad para convertirse en objetos de caridad pública o de manipulación política.

Si queremos que la educación se encuentre con esta necesidad primaria tiene que, de alguna manera, responder a ella. ¿Cómo educar para «buscársela» sin necesidad de recurrir a la ilegalidad o la renuncia de los derechos? ¿Cuáles son las habilidades de quienes saben «buscársela»?

1- Un correcto análisis de la situación. Su primera capacidad es la de **caer en la cuen-**

## *Estructuras y cambio en FyA*

**ta de su entorno y de sus posibilidades en él.** Por lo tanto hay que educar para estar alerta, para saber captar las oportunidades, para analizar las situaciones. Hay que enseñar a leer la realidad. Hay que partir siempre de ella.

2- Saber usar los recursos que se tienen a mano. Despertar la creatividad. **La realidad tiene que ser problematizada.** Aprender es encontrar soluciones. Y parte de esta búsqueda es saber descubrir recursos asequibles y utilizarlos para resolver.

3- **La información es percibida entonces como un instrumento y no como una posesión.** Esto es lo fundamental de la educación técnica. Si educamos en esta habilidad cada sujeto buscará la información que necesite. Sin ella la información transmitida será una carga inútil. Lo importante no es saber conjugar un verbo. Lo importante es conjugarlo para comunicarnos.

4- Pero esta visión puede producir una educación utilitaria que produzca esa deformación de la modernidad que es la tecnocracia: la ins-

Estas dos dimensiones, instrumental y ética, son imposibles de integrar si no creamos un ambiente de participación donde cada persona se constituya en sujeto en libertad

trumentalización de todo, incluso las personas, para conseguir los fines. Y entonces creamos la sociedad violenta donde el fin justifica los medios.

Por eso, la otra vertiente tiene que ser la dimensión ética: la educación en los valores. Y de nuevo estos no consisten en un conjunto de contenidos, sino de actitudes. ¿Cómo hacer que el proceso educativo produzca los valores de la sociedad que queremos construir? ¿Cuáles son esos valores y cómo se enseñan?

Estas dos dimensiones, instrumental y ética, son imposibles de integrar si no creamos un ambiente de participación donde cada persona se constituya en sujeto en libertad, con plena conciencia de su realidad, con responsabilidad ante ella, y con soluciones que tengan que incorporar a las otras personas en la construcción de la convivencia social.

Así, tenemos que inventar estructuras educativas y sociales que integren la dimensión tecnológica y política de la modernidad en la constitución de sujetos de derechos, ciudadanos y ciudadanas.

### Las estructuras cambian

Hoy hablamos de capital humano. Y decimos que es el más importante para un país. La velocidad del avance de las tecnologías, los rápidos cambios que requiere un mundo globalizado. La prudencia de palomas y la astucia de serpientes, en el complejo mundo moderno, requieren de unas capacidades desarrolladas al máximo. Y no basta con élites bien formadas.

Las posibilidades de embarcarse en el rápido torbellino de las nuevas tecnologías requieren capacidades, habilidades, competencias en la población total. Por eso hablamos de educar para las competencias necesarias en un mundo globalizado.

La racionalidad moderna se confunde cuando convierte los fines en medios renunciando a su elemento fundamental: la centralidad de la persona

Pero la expresión capital humano se nos queda corta. Capital es lo que invertimos para producir. No es fin, sino medio. La racionalidad moderna se confunde cuando convierte los fines en medio renunciando a su elemento fundamental: la centralidad de la persona. Modernidad no es sólo el uso de nuevas tecnologías y una racionalidad sistémica para aumentar nuestras capacidades de producción. Modernidad es constituir un mundo de sujetos libres y felices, solidarios y fraternos, donde las personas, todas las personas, sean fin y no medio.

Las construcciones sociales de nuestro mundo tecnificado no han sido exitosas. No han logrado terminar las guerras, sino mejorar la capacidad de matar con nuevas y más poderosas armas; no han logrado mejorar la comunicación entre culturas, países y personas, sino aumentar nuestras confusiones; no han logrado el bienestar para todos y todas sino un mundo donde las diferencias parecen insalvables. No han logrado acabar con la pobreza, sino excluirla del acceso a los bienes materiales y culturales. No han alcanzado la felicidad prometida, sino un mundo marcado por el stress, la exclusión, la violencia. Algunos llegan a hablar del fracaso de la modernidad.

Por eso, tenemos que educar en valores que construyan sentido desde la solidaridad y la justicia. Por

eso no sólo tenemos que invertir en capital humano, sino formar los nuevos sujetos para que sean los protagonistas de un mundo diferente. Por eso, además de las competencias científicas y tecnológicas, tenemos que cultivar la ternura y la fraternidad.

No soñamos con un mundo computarizado, sino con un mundo sonriente. No soñamos con un mundo sin dolor, sino con uno donde todos los dolores puedan ser de parto de nuevas realidades y no de víctimas de la injusticia. Que sean realmente camino de resurrección.

Somos conscientes que la educación no transforma el mundo. Pero también que sin ella no hay transformación. Hemos vencido el determinismo mecanicista que planteaba que mientras no hubiera transformación de la infraestructura no habría cambio. Y hemos superado también la ilusión de que si educamos todo cambia, como si la educación fuera la varita mágica del hada madrina. Con *Freire* hemos descubierto la dialécticidad de conocer y transformar. De conocer para transformar.

La escuela, como parte de la vida, como formadora para la vida, puede ser crisol donde se incuben las nuevas realidades. Y en este momento de lucha entre valores viejos y nuevos valores, entre valores que promueven el bien común y valores que

## Estudios e informes

exaltan el individualismo y lo privado ...de lucha entre dos proyectos de sociedad, lucha entre el proyecto neoliberal que pretende ser hegemónico y el proyecto de sociedad crítica, la tarea educativa tiene un importante rol en definir el futuro.

Las estructuras cambian las personas. Las estructuras cambian la vida. Las estructuras se hacen caducas cuando no responden a la vida de las personas. Construir personas nuevas para otras estructuras carcome las estructuras envejecidas. La amistad, la solidaridad, la ternura pueden vencer el desenfreno competitivo y excluyente. La participación promueve democracias que sobrepasan el formalismo de la tiranía de las mayorías. La institucionalidad puede conservar la cercanía humana de las sociedades premodernas. La creatividad puede ser parte de nuestra planificación estratégica. El desarrollo puede ser humano. Debe ser humano. Tiene que ser humano o no es desarrollo.

La rapidez del mundo moderno nos ha permitido ver las estructuras cambiar, para bien o para mal. Hemos vivido exitosos períodos de

transición que han generado nuevas estructuras. Y hemos visto brutales imposiciones que no han logrado cambiar las corrientes subterráneas de las estructuras culturales. Hemos visto el autoritarismo convertirse en trabajo en equipo, y hemos visto los intereses económicos romper solidaridades y promover xenofobias. Las estructuras cambian. Las estructuras, como parte de la vida humana, están en continuo cambio. Para bien o para mal. Y son sensibles a la acción humana. Hemos descubierto que este cambio no es dirigido por las leyes inexorables de la historia ni por el gran servidor central de la supercomputadora que mueve el mundo. Y a veces la fragilidad es capaz de desatar grandes procesos. Es importante descubrir las fuerzas que cambian la vida.

Este descubrimiento de que las estructuras cambian y que podemos influir en las dinámicas de su transformación nos desvela nuestra responsabilidad ética. Somos responsables de las estructuras. Nuestra acción las fortalece o las impulsa a cambiar. Nuestros valores y comportamientos tienen un contenido ético más allá de la ética individual. No

Las estructuras cambian. Las estructuras, como parte de la vida humana, están en continuo cambio. Para bien o para mal. Y son sensibles a la acción humana

basta con que yo no mate, no robe, no mienta. Yo, de alguna manera, soy éticamente responsable de las estructuras en las que vivo.

Pero vivimos en un mundo que evade su responsabilidad ética, sea declarándose impotente, sea limitándola al estrecho ámbito de mi comportamiento individual. Somos seres en relación. Quizá este sea el aporte más importante de la antropología de la nueva modernidad. Así como la primera modernidad nos descubrió que éramos sujetos individuales de derecho, hoy nos reconocemos como sujetos sociales, como personas en relación cuya identidad se define en relación a los demás. Estamos descubriendo la dimensión social de nuestro yo, de nuestra intimidad. Una dimensión que se hace global al momento de salir de las fronteras de nuestra epidermis. Nos aterra esta responsabilidad social en medio de la conciencia de nuestra pequeñez e impotencia en un mundo globalizado. Y rehuimos asumir nuestra responsabilidad de la historia.

En esta «crisis de la humanidad ética» (*Freire*) es necesario retomar los valores del humanismo frente a la competencia sin límites, el individualismo, el hedonismo promovido por el consumismo que proclama que todo vale si vende bien. Es necesario redescubrir el valor de toda vida humana ante el terrorismo de Estado que justifica que todo vale

### *Estructuras y cambio en FyA*

contra el enemigo, sea este el presunto delincuente barrial, el inmigrante llamado ilegal o el potencial terrorista de las poblaciones civiles del medio Oriente.

Es importante que como educadores y educadoras reconozcamos nuestra responsabilidad ética con la sociedad, su reto y sus potencialidades.

### *Fe y Alegría y el cambio de estructuras*

En octubre de 1985 el *Padre José María Vélaz sj.*, escribía:

«*Fe y Alegría* ha hecho hace muchos años la declaración de que quiere ser una obra de educación integral para que el pueblo marginado tenga capacidad para autoliberarse de la injusticia y para autopromoverse a los más altos niveles sociales y técnicos»

Hablaba de potenciar la capacidad del pueblo marginado para autoliberarse de la injusticia. Se refería por tanto al sujeto social pueblo marginado y a su proyecto histórico de liberación, es decir de cambio de estructuras. Y colocaba este sujeto social no como el objeto de este propósito de *Fe y Alegría*, sino como sujeto de su autoliberación. Esto ya representaba un cambio de estructuras, una nueva forma de constituir la relación de los sujetos en los procesos históricos. Y veía esta dimensión estructural ligada a la di-

Se trata de concebir la persona como centro de un proceso en el que se ensambla con su entorno, sobre todo su entorno humano, hasta convertirse en un sujeto social anclado en una historia y una geografía concretas

mención personal de «autopromoverse a los más altos niveles sociales y técnicos». No se trata de la subordinación funcional de las personas a los metaproyectos históricos. Se trata de concebir la persona como centro de un proceso en el que se ensambla con su entorno, sobre todo su entorno humano, hasta convertirse en un sujeto social anclado en una historia y una geografía concretas.

*Fe y Alegría*, desde sus inicios, como proyecto educativo definió su objetivo como la transformación social. Una transformación que recuperaba la centralidad de la persona como sujeto, en todas sus dimensiones: intelectual, productiva, afectiva, lúdica, espiritual; pero como sujeto social, compartiendo su historia en solidaridad y ternura, con sus compañeros y compañeras de camino en la historia.

Continuaba *Vélaz*:

«La estructura academicista de la educación que hoy en su inmensa mayoría recibe nuestro pueblo, es suficiente

para abrirle el camino de las aspiraciones y de las vanidosas esperanzas, negándole cruelmente la meta de las soluciones».

No podemos sembrar ilusiones sin transformar estructuras. Los nuevos valores no pueden ser meras capacidades. Tienen que ser nuevas posibilidades abiertas en el surco de nuevas estructuras más justas y equitativas.

En este sentido la educación debe ser para la transformación social. Pero ella misma debe ser un proceso de transformación estructural de las relaciones educativas. Y esto implica un cambio en las estructuras de su entorno.

Las estructuras actuales cierran el paso a quienes quisieran desarrollar sus capacidades. De nuevo el *P. Vélaz*:

«¡Tanto que hablamos de una educación liberadora, cuando no hay dinero sino para dejar al pueblo en míseras escuelas primarias y en rutinarias escuelas secundarias que carecen de medios

proporcionados para darle una educación capaz de promoverlo en la vida con igualdad cívica y socioeconómica!...Para que las clases establecidas lleguen a una preparación para la vida que van a vivir y para las profesiones que van a desempeñar, hay dinero, existen recursos, pero estos no existen para el pobre enfáticamente declarado igual, pero condenado a quedarse bruto con sus mejores cualidades inservibles.»

Ya en 1981 insistía:

«La dificultad más repetida para empezar y mantener una Escuela Profesional es su alto costo. Hacen falta recursos pecuniarios para construirla, para equiparla de máquinas, herramientas y materias primas y sobre todo, para pagar dignamente a buenos profesores e instructores de taller. Y con este propósito ni el Estado, ni la sociedad, tienen dinero para invertirlo en la preparación y formación profesional de los pobres aunque el presupuesto necesario sería el mejor remedio contra el atraso, el subdesarrollo y la miseria<sup>4</sup>»

*P. José María Vélaz sj*

Por eso soñó con un gran movimiento social, de sociedad civil, diríamos hoy, que como fuerza nacional, e incluso internacional, pudiera impulsar una acción conjunta de Estado y sociedad civil en el área

educativa que transformara los parámetros de la educación pública:

«Somos tan insignificantes ante cualquier propósito educativo universal, que el único camino realista para alcanzarlo es dejar sistemáticamente de ser pequeños, agregando gente convenida y entusiasta a nuestro diminuto ejército de educadores, para que se convierta en una gran movilización también universal. Los fermentos invisibles pueden llegar también a ser masa visible, intrépida y en cierto modo avasalladora de las barreras y dificultades de todo género»

*P. José María Vélaz sj*

En este movimiento social el pueblo pobre, como sujeto social, debe tener un papel protagónico. Entonces las educadoras y educadores tenemos que redescubrir el rol de la comunidad como sujeto de los procesos de aprendizaje, como educadora y como educanda. La escuela ya no se puede entender fuera de una comunidad de la que viene, a la que sirve y que marca las necesidades y posibilidades de los aprendizajes y comparte la función didáctica para la vida. La escuela debe percibirse como parte de una comunidad viva y no puede más pensarse aisladamente de ella. La tarea educativa debe incluir el implicarse en la vida de una comunidad que late y crece en la escuela. A través de la comuni-

## Estudios e informes

dad la escuela se integra en las estructuras sociales que pretende transformar.

Esta visión de la educación introduce nuevos parámetros para medir la calidad educativa. No se trata simplemente de un proceso de transmisión de conocimientos que se mide por el número de conocimientos transferidos. La calidad debe ser medida (igualmente por la solidaridad de clase que haya construido, por la posibilidad de que todos los usuarios de la escuela, incluidos padres y comunidad, la puedan utilizar como un espacio para la elaboración de su cultura).

Tenemos que aprender a medir nuestra capacidad de crear nuevas formas de convivencia que reduzcan los crecientes niveles de violencia que experimentamos en nuestras ciudades; que potencien el protagonismo de los nuevos sujetos sociales, como son los y las indígenas, las mujeres, los y las jóvenes, los moradores y las moradoras barriales; que construya una democracia con un nuevo concepto de poder más incluyente; que integre en

La calidad debe ser medida «igualmente por la solidaridad de clase que haya construido, por la posibilidad de que todos los usuarios de la escuela, incluidos padres y comunidad, la puedan utilizar como un espacio para la elaboración de su cultura»

igualdad de oportunidades a los excluidos por raza, religión, nacionalidad, discapacidad, género,...; que reduzca el stress, la deshumanización de nuestros ritmos de vida, las formas de evasión; que promueva la responsabilidad ciudadana con su entorno y su historia.

Y entre tantas tareas pendientes quiero tomar una que considero crucial en la transformación de las estructuras que buscamos: la feminización de nuestras sociedades. Como sabemos, en nuestra cultura los roles sociales han sido repartidos también por género. No voy a entrar en la discusión de si están

bien o mal repartidos. Sólo constato el hecho de que a los hombres se les han asignado los roles relacionados con la productividad, el mercado, la tecnología, el poder, la fuerza agresiva; mientras a la mujer se le asignaron los roles relacionados con la ternura, la unidad, la belleza, la familia, la espiritualidad.

El resultado ha sido un mercado cada vez más duramente competitivo y un poder cada vez más agresivo. Nuestra organización económica ex-

cluye millones de personas; nuestra organización política justifica guerras que matan pueblos enteros. Y cuando se mezclan intereses económicos con poder, como en el caso del narcotráfico, el resultado son ciudades inhóspitas, hostiles, auto-destructivas.

El otro resultado es la reducción de la ternura, el amor, la espiritualidad al ámbito puramente doméstico, el espacio femenino del hogar. Esta privatización de la dimensión afectiva mientras la racionalidad pragmática se roba el espacio público, dicotomiza la convivencia humana hasta deshumanizarla.

Tradicionalmente la escuela ha sido un espacio privilegiadamente femenino. Sin embargo, en ella creamos un microcosmos en el que se dan estructuras de poder, que cada vez más en el mundo y en la escuela, están condicionadas por el dominio de la información y el saber. La forma en que organizamos el acceso y uso de la información y los conocimientos, la manera en que construimos las relaciones de poder en el ámbito de la escuela, muchas veces reproducen y preparan para las estructuras de la sociedad en que vivimos. Por eso quizá una consciencia feminización de las estructuras educativas nos podría ayudar para aprender a vivir con otros valores, con otras formas de relación.

No se trata de colocar mujeres en las aulas o en los puestos directivos (aunque también) sino de feminizar las estructuras. El que haya mujeres en las aulas y puestos directivos es un problema de equidad. Esto es un problema cultural. Tenemos que crear estructuras que hagan «rentables» valores como la solidaridad, la ternura, la compasión, la paz,...

Finalmente, no hay duda de que existe una correlación entre la fuerza con que *Fe y Alegría* logra extenderse y fortalecerse en un país y el compromiso que los gobiernos asumen con ella. Los gobiernos han ido descubriendo en *Fe y Alegría* un aliado para el difícil reto que representa la educación de calidad para todos y todas en un país en vías de desarrollo. Pensamos que ese desafío sólo puede ser enfrentado desde una acción pública no sólo estatal, sino que incorpore la sociedad civil. Queremos contribuir a que la educación pública, en su conjunto, sea una educación de calidad y accesible a todos y todas y esto se ha ido traduciendo en mejores relaciones, en más esfuerzos conjuntos y en mejores acuerdos. Nuestro reto es afinar nuestra capacidad de negociación e incidencia para que las políticas educativas alcancen prioridad en todas las agendas y giren alrededor de estos valores.

Para nosotros la finalidad consiste en colaborar para convertir nuestros

## Estudios e informes

estudiantes en sujetos libres, constructores de un mundo nuevo y distinto, con las capacidades que demandan las nuevas tecnologías y los valores que exigen las nuevas tensiones sociales.

Hoy, más que nunca, estamos convencidos de que *Fe y Alegría* es más que una red de escuelas, es un movimiento de educación popular integral que nos involucra a todos y todas, desde nuestra responsabili-

dad social. Es fruto del esfuerzo conjunto de los sectores público y privado, de las capacidades para la solidaridad y la ternura que los mercados no tienen por qué suprimir o ignorar. Del compromiso de miles de personas: maestros y maestras, estudiantes, padres y madres, funcionarios, religiosas, empresarios, trabajadores y trabajadoras, que, de mil formas van tejiendo una red solidaria para un mundo mejor.



---

## Notas

1) *Cela, Jorge sj.* es el coordinador general de la Federación Internacional Fe y Alegría. Este escrito reproduce su ponencia con el mismo título en las Jornadas Internacionales de Fe y Alegría, en Madrid, noviembre de 2005. Agradecemos al autor y a la Fundación Entreculturas la autorización para publicarlo.

2) Citado por CABRERA, ONAVIS *Paulo Freire*, UASD, Santo Domingo, 2004, p.100.

3) CABRERA, ONAVIS, O.C., p. 27.

4) VÉLAZ, JOSÉ MARÍA SJ., *Fe y Alegría: Características Principales e Instrumentos de Acción*, 1981.



## EDUCACIÓN INTEGRADORA: EUROPA

Education is the best instrument in the European society to achieve the social cohesion of a multicultural continent. Education, understood as a lifelong learning process, must not be reduced to a mere imitation. On the contrary, it is a necessary process to improve the quality of life and to increase economic competitiveness and social cohesion. However, this is not a neutral process. There are ethical problems which can generate conflict. Scientific quality can be an inclusive or an exclusive one. The inclusive option implies that quality is offered to everybody, and also that the guarantee of quality does not lie in choosing only the best ones and their success, but in the democratization of the educative offer. To succeed in it, we must be very sensitive when creating the educative offer, which must be also committed to diversity through educative projects for everybody in order to strengthen social cohesion and guarantee a permanent education which does not exclude anyone living in Europe. When planning primary and secondary education for adults, we must consider those dynamics which make possible students' active participation in the activities. The educative project we work in must be the one that the participants dream of, so new spaces must be created for those people who are also the ones that should become the main protagonists of that transformation.



Radio ECCA

Europa tiene en la educación el mejor instrumento para la cohesión social de un continente multicultural. La educación, entendida como un proceso para toda la vida, lejos de ser una herramienta para garantizar el mimetismo, es un proceso necesario para alcanzar una mayor calidad de vida y para aumentar la competitividad económica y la cohesión social.

Sin embargo, no es un proceso neutro. Hay problemas éticos que se plantean a modo de tensiones. La calidad científica puede ser una calidad excluyente o incluyente. La opción incluyente implica que se ofrece calidad a todas las personas, y que la garantía de la calidad no radica en la selección de «los mejores» y su éxito, sino en la democratización de la oferta educativa. Para ello, debe ser especialmente sensible y estar particularmente comprometida con la diversidad, a través de proyectos educativos para todas las personas, que potencien la cohesión social y que aseguren una formación permanente que no excluya a ninguna persona que vive en Europa. Desde la Educación de Personas Adultas, se requieren prácticas que superen las dinámicas poco participativas en la educación primaria y secundaria. Debemos hacer posible que los espacios de participación aumenten y que el proyecto educativo por el que trabajemos sea el proyecto educativo que «sueñan» las personas participantes y que ellas sean también protagonistas de esa transformación.

## EUROPA 2010: HACIA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD, DEMOCRÁTICA E INCLUSORA

Ramón Flecha y Olga Serradell <sup>1</sup>

*La Unión Europea se ha consolidado como un marco promotor de la educación, entendida no sólo como una simple forma de transmisión de conocimientos y tradiciones, sino también como un instrumento de desarrollo económico y social. La educación se ha afianzado como una herramienta clave para conseguir la cohesión social en una Europa cada vez más multicultural y para erradicar las desigualdades sociales. A continuación, veremos cuáles son sus principales planteamientos al respecto, su relación con la educación de personas adultas y nos centraremos, después, en las características que, relacionadas con estas directivas, promueven una educación de personas adultas (EA) científica, inclusiva y de calidad. Una EA, en definitiva, que responda al objetivo de transformación social que también plantea la Unión Europea a través de sus prioridades dirigidas a la superación de la exclusión y a la consecución de la cohesión social.*

Los planteamientos básicos de actuación de la UE se fundamentan en la cumbre de Lisboa y en las posteriores revisiones de estos acuerdos. El principal objetivo de Lisboa recoge aspectos tanto económicos como sociales y, aunque la propia Comisión Europea afirma que es un objetivo todavía no conseguido, sigue marcando las líneas prioritarias de las diferentes políticas:

«convertirse en la economía basada en el conocimiento más

competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social<sup>2</sup>»

La sociedad del conocimiento enmarca los objetivos europeos y, por tanto, introduce la relación entre economía, cohesión social y educación. La economía basada en el conocimiento necesita que la formación a lo largo de toda la vida, la formación permanente, se introduz-

ca en todos los ámbitos ya que supone la creación y mantenimiento de empleo. La cohesión social, en una sociedad multicultural se consigue potenciando estrategias y acciones tanto sociales como educativas. Estos principios se reflejan en las prioridades europeas, tendentes a modernizar el modelo social europeo invirtiendo en las personas para combatir la exclusión social. La sociedad del conocimiento, en este sentido, ofrece un gran potencial para reducir la exclusión social, abriendo nuevas vías de participación social y educativa.

En este contexto la educación, en todos sus niveles, se configura como un objetivo al alcance de todas las personas. La formación permanente, tal y como se desprende de *Lisboa*, responde a las necesidades de la nueva sociedad del conocimiento y se plantea como un aprendizaje dirigido al máximo de población, sin discriminación alguna:

«El aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos. En la próxima década debe hacerse realidad esta visión. Todos los que viven en *Europa*, sin excepción, deben tener las mismas oportunidades para adaptar-

se a las demandas que impone la transformación social y económica y para participar activamente en la concepción del futuro de *Europa*<sup>3</sup>»

La UE, considera la educación como una de las herramientas clave para la consecución de sus objetivos y la entiende como un espacio al que debe tener acceso todas las personas que viven en *Europa*. Esta concepción está lejos de los discursos reproductivistas y de la concepción de la educación como un simple espacio de transmisión de conocimientos y valores culturales. La educación, y en concreto la educación a lo largo de toda la vida, se entiende como un proceso necesario para alcanzar una mayor calidad de vida y para aumentar la competitividad económica y la cohesión social. Documentos posteriores a la cumbre de *Lisboa* recogen recomendaciones más concretas que apuntan la necesidad de un reparto más igualitario de los recursos educativos y destacan el hecho de que cuanto más formación para todos y todas más igualitaria es la sociedad y menos desigualdad existe entonces en un contexto marcado, también, por los constantes cambios económicos y sociales:

«A menudo, el acceso a la formación financiada por las empresas sólo está al alcance de los que ya tienen buenas calificaciones, mientras que algunos grupos se

encuentran bloqueados en las categorías más bajas del mercado laboral. Desarrollar la educación y la formación permanente de forma que los cambios económicos y las reestructuraciones no tengan efectos adversos sobre la cohesión social es un reto considerable<sup>4</sup>»

Cohesión social y educación vuelven a formar parte de un mismo objetivo en las directrices europeas más recientes, también en el campo de la investigación e innovación. La convocatoria de proyectos de investigación del año 2004 del VI Programa Marco de la UE ha definido una prioridad específica para el desarrollo de investigaciones que analicen y propongan *estrategias educativas para la inclusión y cohesión social y su relación con otras políticas* (Comisión Europea 2004: 8). Este programa recoge de nuevo los objetivos de *Lisboa*, potenciando la investigación que dé respuestas a los retos educativos para la Europa del conocimiento y entendiendo que la educación y el aprendizaje constituyen un fundamento básico para el desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento que combata la exclusión. El objetivo de esta prioridad es analizar cómo la educación y la formación, en interacción con otras áreas de políticas sociales, contribuyen a superar las desigualdades sociales, la vulnerabilidad, la marginalidad, la

Desarrollar la educación y la formación permanente de forma que los cambios económicos y las reestructuraciones no tengan efectos adversos sobre la cohesión social es un reto considerable

desvinculación y de qué forma resultan medios para reforzar la cohesión social.

Las diferentes líneas de actuación que hemos comentado reflejan la vinculación que, cada vez más, la UE establece entre educación y cohesión social, entre educación y erradicación de desigualdades, en definitiva, entre educación y transformación en la sociedad del conocimiento. Ahora bien, el reto sigue estando presente en el desarrollo de prácticas educativas europeas: conseguir que todas las personas tengan acceso a una

Reflejan la vinculación que, cada vez más, la UE establece entre educación y cohesión social

Los proyectos educativos basados en el modelo de calidad exclusora se caracterizan por conseguir un alto nivel académico a través de la selección de «los mejores» y excluyendo al resto

educación de calidad, una calidad democrática y que recoja la diversidad de nuestra sociedad. La formación permanente y de personas adultas, dentro de este contexto, además de ser una de las bases para la consolidación de la economía del conocimiento, es también uno de los principales espacios en los que calidad, democracia y diversidad se pueden encajar para conseguir resultados que nos acerquen a los objetivos europeos. Esta es una educación que, en palabras de Freire, «necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías<sup>5</sup>».

En los siguientes apartados analizaremos con más detalle las características que pueden comportar una EA más exclusora o más inclusora en la *Europa* del conocimiento, siempre partiendo de los ejes que destaca la UE y de las demandas y trans-

formaciones hacia las que se dirige nuestra sociedad: calidad, democracia y diversidad.

### Calidad científica-inclusora versus calidad exclusora

La calidad educativa se identifica con la obtención de altos niveles de rendimiento académico. Este es el objetivo de los proyectos educativos que pretenden tener éxito en la sociedad del conocimiento. En general, existen dos modelos de calidad, que hemos llamado calidad científica o inclusora y calidad exclusora. Los proyectos educativos basados en el modelo de calidad exclusora se caracterizan por conseguir un alto nivel académico a través de la selección de «los mejores» y excluyendo al resto. Se produce, por tanto, una selección discriminatoria que puede basarse en la clase social (clasismo), la etnia (racismo), el género

Se produce, por tanto, una selección discriminatoria que puede basarse en la clase social (clasismo), la etnia (racismo), el género (sexismo) y la edad (edismo)

(sexismo) y la edad (edismo). En este modelo de calidad también se puede seleccionar a partir de los méritos (meritocracia), un proceso que, aunque no se pueda identificar con la selección discriminatoria, refleja el planteamiento de que la oferta educativa sólo es válida para unos cuantos, y no para todos y todas.

La calidad científica o inclusora se caracteriza por conseguir niveles altos mejorando las bases teóricas, las investigaciones empíricas, la preparación docente y la vinculación a las necesidades sociales del modelo educativo. Esto implica que se ofrece calidad a todas las personas, y que la garantía de la calidad no radica en la selección de «los mejores» y su éxito, sino en la democratización de la oferta educativa. En otras palabras, si el proyecto educativo es de calidad, lo será para todos y todas. Desde este planteamiento, la diversidad o la democracia son elementos que mejoran la calidad de un proyecto y garantizan su desarrollo en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Podríamos hacer un símil de estos dos modelos de calidad educativa en otros ámbitos donde no estarían tan cuestionados, por ejemplo en el ámbito sanitario. Si un hospital sólo aceptara pacientes que no tienen ninguna enfermedad nueva, grave o complicada, seguramente la comunidad sanitaria internacional no lo consideraría de calidad. En cambio,

se aceptaría calificar un hospital como de calidad si está consiguiendo importantes avances científicos para la cura de enfermedades graves, de forma que la mayoría de sus pacientes, sin «selección» alguna, se recupera. En este caso, no habría dudas en cuanto a la calidad del hospital.

La diferenciación entre dos modelos de calidad en educación que hemos realizado se caracteriza por una serie de elementos que pueden tener importantes repercusiones en los proyectos educativos en los que se implemente. Estas diferencias recogen, principalmente, las afirmaciones que acompañan a uno y otro modelo:

**CALIDAD EXCLUSORA**

La diversidad perjudica la calidad  
La democracia perjudica la calidad  
La investigación de calidad requiere exclusión

**CALIDAD CIENTÍFICA**

La diversidad mejora la calidad  
La democracia mejora la calidad  
La investigación de calidad requiere inclusión

Hemos destacado tres diferencias básicas en estos dos modelos que representan posturas que pueden favorecer la inclusión y cohesión

## Estudios e informes

que prioriza la UE o la exclusión a la que se pretende hacer frente. En los próximos apartados nos centraremos en los dos primeros elementos, diversidad y democracia para una educación de personas adultas que responda a las prioridades europeas y las necesidades de todas las personas.

### Una educación de personas adultas basada en la calidad científica requiere diversidad

El reconocimiento de los beneficios que conlleva la diversidad es una de las características de la calidad científica y de una educación que pretende trabajar por la transformación social. Las experiencias educativas que han conseguido que la diversidad esté presente entre el alumnado, el profesorado y en la institución educativa, y que han conseguido que los sectores de población de clases o culturas más desfavorecidas tengan presencia en las aulas y éxito académico, son las que perdurarán en la historia como

referentes de una educación crítica y transformadora.

Este es el caso del *Highlander Research and Education Center*.<sup>6</sup> Actualmente cualquier libro de historia que explique la conquista de los derechos civiles del colectivo afroamericano en Estados Unidos tiene como referencia obligatoria a *Highlander*. Se fundó en el año 1932 por *Myles Horton* y *Don West* en el *Condado de Grundy, Tennessee*. En 1944, se iniciaron los talleres compartidos entre blancos y afro-americanos, este hecho fue un desafío y a la vez una provocación a las convenciones de la sociedad sureña, a las políticas segregacionistas y a las leyes discriminatorias y racistas que todavía estaban vigentes. Highlander luchó contra ese racismo y la segregación con el fin de acabar con la pobreza y ganar un cambio progresista. En Highlander se formaron los principales líderes de la revolución afro-americana. Estuvieron allí importantes líderes como *Rosa Parks* o *Martín Luther King*. Entre otras

Las experiencias educativas que han conseguido que la diversidad esté presente entre el alumnado, el profesorado y en la institución educativa, y que han conseguido que los sectores de población de clases o culturas más desfavorecidas tengan presencia en las aulas y éxito académico, son las que perdurarán en la historia como referentes de una educación crítica y transformadora

iniciativas, hacia mediados de los años 50, *Highlander* inició las *Escuelas para la Ciudadanía* en las que se enseñaba a los afro-americanos a leer para que de esta forma pudieran pasar los exámenes de alfabetización, ya que éste era requisito indispensable para poder votar en el Sur.

*Paulo Freire*, el máximo representante de la corriente crítica en educación y el pedagogo más importante del siglo XX, conectó con la práctica educativa de *Highlander* (Gaventa, Peters y Bell 1991). *Highlander* y las palabras de *Freire*, recogen sin ninguna duda la misma idea respecto a la necesidad de incluir a todas las culturas para conseguir una educación de calidad. *Freire* dice que

«por eso es un imperativo ético luchar contra la discriminación. Discriminados por ser negros, mujeres, brasileños, árabes, judíos... no importa por qué tenemos el deber de luchar contra la discriminación. La discriminación nos ofende a todos porque hiere la sustantividad de nuestro ser<sup>7</sup>»

La clave para que la educación sea transformación pasa porque ésta sea una educación inclusiva y que rompa con cualquier exclusión por condición de raza, género, clase social, etc. Ahora bien, no hemos conseguido que en el sistema educativo accedan y se promocionen por

igual la población mayoritaria y, por ejemplo, las minorías culturales. El modelo de calidad científica o inclusora ha respondido a esta situación con prácticas como la acción afirmativa. *Highlander*, en 1944, ya hizo posible que personas negras y blancas compartieran clases en contra de las leyes y la presión social. Más de medio siglo más tarde, las leyes de *Estados Unidos* no sólo permiten sino que lo consideran totalmente necesario tomar medidas políticas (como la acción afirmativa) que contribuyan a que los centros educativos sean cada vez más inclusores y que sean representativos de la sociedad.

La diversidad se ha considerado como una de las claves de éxito del sistema de educación estadounidense. Así, lo han expresado muchas de las universidades norteamericanas, en las cuales garantizar un acceso más democrático de grupos sociales que tradicionalmente no han estado presentes en estas instituciones constituye uno de sus retos más prioritarios. De hecho, en la *Universidad de Harvard*, una de las universidades más prestigiosas del mundo, la diversidad se identifica no sólo en la diversidad de su alumnado, profesorado o personal de servicios, sino que además se potencia esta práctica como símbolo de riqueza indiscutible para la institución. *Larry Summers*, actual presidente de *Harvard*, afirmaba que

La diferencia cultural es un valor potenciado y buscado entre las instituciones educativas que pretenden aumentar la calidad y el nivel académico de sus estudiantes

«El grado de desigualdad en el acceso a la educación superior es un problema que debe ser afrontado porque la excelencia en educación depende de la diversidad... Si nuestros estudiantes tienen que aprender unos de otros, debemos asegurar que provienen de una variedad muy amplia de contextos»<sup>8</sup>.

La diferencia cultural es un valor potenciado y buscado entre las instituciones educativas que pretenden aumentar la calidad y el nivel académico de sus estudiantes. Conseguir superar las múltiples barreras que existen en el acceso de determinados grupos no es ni ha sido fácil, pero se han desarrollado mecanismos para que un mayor acceso sea posible. Un ejemplo de ellos son las políticas de acción afirmativa que ayudan a corregir las discriminaciones que pueden surgir de la selección meritocrática. Más allá de las cuotas, existen múltiples mecanismos que pueden favorecer la di-

versidad en nuestras aulas. Como explica *Gary Orfield*, uno de sus principales impulsores,

«los responsables del acceso a estas universidades saben muy bien que las medias y los expedientes académicos miden sólo cierto tipo de méritos y potencial, y que unos criterios más amplios son muchas veces más válidos como indicadores del potencial de cada estudiante de contribuir a la comunidad universitaria»<sup>9</sup>»

Diferentes medidas de acción afirmativa también se ha implementando en otros países, como *Brasil* y *Rumania*. En todos ellos se entiende que la educación requiere diversidad para garantizar cierta calidad para todos y todas. En el contexto Europeo, la educación de personas adultas también necesita estar orientada hacia la calidad inclusora. Para ello, debe ser especialmente sensible y estar particularmente comprometida con la diversidad, a través de proyectos educativos para todas las personas, que potencien la cohesión social y que aseguren una formación permanente que no excluya a ninguna persona que vive en *Europa*. No obstante, encontramos ejemplos continuamente dentro del modelo de calidad exclusora, como requerir el graduado escolar para acceder a un curso de informática, o no facilitar la entrada de personas inmigrantes al GES por no tener un

buen dominio de la lengua castellana. La acción afirmativa y el reconocimiento de los beneficios educativos y sociales que conlleva la diversidad cultural pueden empezarse a potenciar desde nuestros centros y aulas. Si la *Unión Europea* quiere hacer realmente de la educación una herramienta para la transformación social, será necesario cambiar muchas de las dinámicas actuales, incluyendo la diversidad como elemento de calidad, y no contraponiéndola a ella como se ha hecho en muchas ocasiones.

### La educación de personas adultas basada en la calidad científica requiere democracia

La democracia es uno de los requisitos indispensables para poder llevar a cabo una educación de calidad y científica. Desde la Educación de Personas Adultas, se requieren prácticas que superen las dinámicas poco participativas en la educación primaria y secundaria. Debemos hacer posible que los espacios de participación aumenten y que el proyecto educativo por el que trabajemos sea el proyecto educativo que «sueñan» las personas participantes y que ellas sean también protagonistas de esa transformación.

Todo ello puede hacerse de nuevo desde las posibilidades que se nos abren en *Europa* a través de la idea

y el fomento de la participación activa. La participación activa no tiene otro objetivo que escuchar la voz de las personas, hacer que las decisiones institucionales o las políticas se hagan cada vez más desde un mayor consenso social y en sintonía con la voz de los ciudadanos y ciudadanas. Las propuestas de *Nikolai F.S. Grundtvig* (1783-1872) que orientaron la educación de personas adultas en el centro y norte de *Europa*, son importantes para el diseño de una educación de personas adultas de calidad científica que fomente esta participación. Las aportaciones de *Grundtvig* han marcado una de las líneas básicas de la Educación Permanente en todo el mundo: aquella que parte más que de las directrices estatales, de la realidad de las personas participantes. Esta educación, de destacada influencia en la calidad actual de la Educación Permanente en países como *Dinamarca*, puede situarse en la línea de las orientaciones marcadas por *Europa*. Precisamente *Grundtvig* es el nombre escogido por la Comisión Europea para el programa europeo de investigación en Educación de Personas Adultas.

La participación activa de la ciudadanía es una oportunidad para radicalizar la democracia, pasando de una democracia representativa, a una democracia deliberativa. De la misma manera que ya en la *Decla-*

## Estudios e informes

*ración de Hamburgo* se planteó la educación como una herramienta para la participación social:

«La educación a lo largo de toda la vida es, por lo tanto, más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad»

La construcción de Europa se define también adjudicando un importante papel a la educación permanente. A través de la participación activa dentro de los centros educativos podremos contribuir a la democratización del sistema educativo y a su vez fomentar una educación basada en la calidad y dirigida a la transformación social. En *Europa* existen diferentes referentes de educación democrática y de modelos educativos que nos dan elementos claves de cómo y hacia dónde las teorías y prácticas educativas que quieran verdaderamente promover la transformación social deben dar sus pasos. Estas iniciativas están creando cada vez más espacios de participación que se conforman como parte de los proyectos educativos y están obteniendo importantes resultados.

Los centros educativos en los que se generan espacios para la toma de decisiones conjuntas basadas en el consenso, están creando nuevas

guías para el desarrollo del proyecto, aumentando los procesos de democracia deliberativa que superan el patrón de la democracia representativa y occidental. Existen muchos ejemplos de la vida diaria de un centro en los que se demuestra cómo la democracia deliberativa ofrece un procedimiento para tratar la diversidad cultural democráticamente. Si en el debate de cómo se acomoda la diversidad cultural en un centro no está presente la voz de los diferentes grupos culturales que participan en él, se puede llegar a soluciones exclusoras. Así se podría llegar a defender, por ejemplo, que las minorías culturales se integraran a los cánones occidentales, consiguiendo con ello reacciones de resistencia y rechazo a la institución educativa o reacciones de pasotismo hacia aquellas actividades que no gustan a todo el conjunto del alumnado. Ambas situaciones no contentarían a la totalidad de las personas participantes. La democra-

Existen muchos ejemplos de la vida diaria de un centro en los que se demuestra cómo la democracia deliberativa ofrece un procedimiento para tratar la diversidad cultural democráticamente

cia deliberativa permite decidir en función de un diálogo intersubjetivo mediante el cual se decide por consenso, en función de la validez de los argumentos que sustentan cada una de las aportaciones y no por el cargo que ocupan las personas (Habermas, 1997). En un espacio de democracia deliberativa es posible llegar a un acuerdo, por ejemplo, sobre la celebración de diferentes festividades, de forma que todas las personas se sientan parte de las decisiones tomadas.

Un ejemplo real de esta práctica deliberativa de la democracia se encuentra en el *Centro de Educación de Personas Adultas de la Verneda Sant Martí (Barcelona)* que aglutina a más de 1700 personas participantes de más de 40 nacionalidades diferentes, más de 120 personas voluntarias de diferentes edades, culturas, etc. Por medio de los diferentes espacios de participación, y siempre a través de la deliberación y el consenso, se llegó al acuerdo unánime de que las celebraciones del centro debían responder a las necesidades de todas las personas participantes y después de una lista larga de celebraciones a elegir se consensuó tener como celebración central del centro el 10 de diciembre: Día Internacional de los Derechos Humanos. Además, se acordó mantener las fiestas tradicionales y otras como la fiesta del cordero (fiesta árabe) en el que toda persona del

centro que lo desee, está invitada a participar.

Llegados a este punto es necesario romper también con la falsa idea, pero sin embargo tan extendida (especialmente en el ámbito de educación de personas adultas), de que las personas no participan. Numerosas investigaciones demuestran que esta afirmación no se corresponde con la realidad de muchos proyectos educativos, sino que cabe analizar qué barreras se encuentran para la participación, qué barreras se están poniendo desde las instituciones educativas o a qué se llama participación. Esta diferencia la explica una mujer participante en una investigación llevada a cabo en el 2001, donde ponía de manifiesto que las formas de participación de que disponía su centro educativo no respondían al sentido que para ella tenía la participación:

«Eso es una manipulación de personas. Yo, la primera vez que empecé a participar, sí, (...) no sé qué, participas hoy haciendo comida para trescientas personas, otro día haciendo cuscús, luego el pollo al estilo magrebí. (...) Eso no es ayudar a las mujeres. Igual que las personas no conocen un plato de cuscús, las personas normales que quieren conocer un plato de cuscús que vayan a un restaurante que hagan esta comida, o las invitas a casa. Pero que hagan unas jornadas para

Participantes, educadores y educadoras y profesorado universitario aúnan sus esfuerzos en un compromiso y un código ético en el que se comprometen a trabajar por los intereses y necesidades de las personas participantes

que tres o cuatro personas estén todo el día cocinando y luego te vas con la mano en la cabeza a tu casa. Eso no es ayudar a las mujeres ni conocer la cultura ni nada de nada<sup>10</sup>».

La voz de las personas participantes también debe estar presente en los espacios de gestión y organización educativa. En la actualidad, se ha desarrollado en *España* un movimiento de educación democrática de personas adultas protagonizado por las personas participantes. CONFAPEA, la Confederación de Federaciones y Asociaciones de Participantes en Educación de Personas Adultas, tiene un funcionamiento democrático, ya que prioriza las voces de los más silenciados partiendo del hecho de que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción. Así es como en CONFAPEA las únicas personas que tienen voz y voto son personas que no tienen titulaciones universitarias y que, por lo tanto, no han tenido la oportunidad de participar en los ámbitos de decisión sobre la educación de la que participan. Al mismo tiempo, estas personas re-

presentan el sector de población con más riesgo de sufrir la exclusión social y laboral.

CONFAPEA actualmente cuenta con el apoyo de la REDA, la Red de Educación Democrática de Personas Adultas, formada por educadores y educadoras del ámbito de la educación de personas adultas, y el Grupo 90, formado por profesorado e investigadores de diferentes universidades españolas en Educación de Personas Adultas. Este movimiento ha sido capaz de coordinar acciones que hasta ahora se habían dado por separado. Participantes, educadores y educadoras y profesorado universitario aúnan sus esfuerzos en un compromiso y un código ético en el que se comprometen a trabajar por los intereses y necesidades de las personas participantes.

Desde este movimiento se están realizando importantes actuaciones a diferentes niveles con gran repercusión social y política. En mayo de 2005 se celebrará el primer *Congreso Internacional de Participantes en Alfabetización*,<sup>11</sup> gracias al convenio firmado el pasado mes de ju-

lio de 2004 entre la Asociación de Participantes Ágora (miembro de la CONFAPEA) y la consejería de Educación del Ayuntamiento de *Porto Alegre, Brasil*. *Porto Alegre* simboliza un ejemplo de radicalización y reivindicación de la democracia con prácticas como el presupuesto participativo o la ciudad-corazón del *Forum Social Mundial*. Este es un ejemplo de como desde CONFAPEA y el movimiento de participantes se están desarrollando prácticas que dan la voz a las personas participantes y que fomentan la educación permanente y las actuaciones relacionadas con la transformación social.

Otro ejemplo de estas prácticas fue la creación de la *Declaración de los Derechos de las Personas Participantes* iniciada en 1996. Las personas participantes reclamaban ser escuchadas y esa demanda, junto con otras aportaciones consensuadas, se traducía en los artículos de la Declaración:

«Es derecho de los participantes intervenir en las políticas educativas; así como en las conferencias, congresos y foros donde se aborden aspectos relacionados con la educación de personas adultas y la participación social y cultural en general»<sup>12</sup>.

Otra demanda para una educación permanente de calidad científica,

democrática, multicultural e inclusiva, es la necesidad de incorporar la transformación tecnológica en los centros. La educación permanente de la sociedad del conocimiento tiene que aprovechar las tecnologías de la comunicación y la información para facilitar que el aprendizaje a lo largo de la vida pueda llegar a muchas más personas y la tecnología puede contribuir a ese objetivo.

La educación de personas adultas en *Europa* es más que una prioridad, como marcan las directrices de la *Comisión Europea*. Se trata y se promueve como una necesidad urgente, una necesidad para la economía y para la cohesión social. Pero, como hemos visto, se considera también una de las principales vías para la inclusión social y educativa de todas las personas. Para responder a los objetivos de la *Europa* del 2010, esta educación no puede dejar de lado la calidad, una calidad científica e inclusora basada en la diversidad y en la democracia, elementos que configuran la realidad europea y que pueden ser clave para la transformación social que queremos.



---

## Notas

- 1) Ramón Flecha es profesor de Teoría sociológica en la Universidad de Barcelona. Olga Serradell es investigadora en la Universidad de Zaragoza.
- 2) Comisión Europea (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, 2. Bruselas: Autor.
- 3) Comisión Europea (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, 3. Bruselas: Autor.
- 4) Comisión Europea (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, 8. Bruselas: Autor.
- 5) FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, p. 34.
- 6) Para conocer más la historia y el presente de este emblemático centro se puede consultar la amplia literatura que se ha publicado o visitar su página web en <http://www.highlandercenter.org>.
- 7) FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, p. 94.
- 8) Larry Summers, presidente de Harvard, en una conferencia titulada «Higher education and the American Dream» ofrecida en el American Council on Education. Puede consultarse en <http://www.president.harvard.edu/speeches/2004/ace.html>
- 9) ORFIELD, G. & MILLER, E. (1998). *Chilling Admissions. The Affirmative Action Crisis and the Search for Alternatives*. Cambridge, MA: Harvard Educational Publishing Group, p. 98.
- 10) CREA (2001). *Dona Immigrant*. Institut Català de la Dona. Generalitat de Catalunya.
- 11) El primer congreso de participantes en alfabetización en Europa se desarrolló en la localidad de Sant Boi de Llobregat en 1999. Desde entonces se ha celebrado uno cada año con importantes consecuencias, algunas de ellas, doblar los recursos destinados a Educación de Personas Adultas en determinadas localidades. En Brasil Paulo Freire ya había desarrollado esta iniciativa el 16 de diciembre de 1990.
- 12) Declaración de los derechos de las personas participantes: 1999

---

## Bibliografía

- Comisión Europea (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Comunicación de la Comisión Europea. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea (2002). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. Comunicación de la Comisión Europea. Bruselas: Autor.

Comisión Europea (2004). *FP6 Specific Programme «Integrating and Strengthening the European Research Area». Priority 7: Citizens and Governance in a knowledge based society. Work Programme 2004-2006*. Bruselas: Autor.

CREA (2001). *Dona Inmigrant*. Institut Català de la Dona. Generalitat de Catalunya.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid. Siglo XXI.

Gaventa, J.; Peters, J. & Bell, B. (ed) (1991). *We Make the Road By Walking: Conversations on Education and Social Change*. Temple University Press.

Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol I y Vol II. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.

Orfield, G. & Miller, E. (1998). *Chilling Admissions. The Affirmative Action Crisis and the Search for Alternatives*. Cambridge, MA: Harvard Educational Publishing Group.

#### **Webs consultadas:**

Consejo de Lisboa (23 y 24 de marzo 2000). Consultada el 15 de marzo 2005 en [http://www.europarl.eu.int/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_es.htm)

Experiencia educativa Highlander Research and Education Center. Consultada el 15 de marzo del 2005 en <http://www.highlandercenter.org>

Declaración de los derechos de las personas participantes (1999). Consultada el 15 de marzo 2005 en <http://www.facepa.org/PDF/ES/decla.pdf>

Declaración de Hamburgo (1997) Consultada el 15 de marzo de 2005 en

<http://www.redadultosmayores.com.ar/docsPDF/DeclaracionHamburgoEducacionAdultos.pdf>

MIT Newsletter. (2003). *MIT, Stanford, DuPont, IBM, NAS, NAE, NACME ask Supreme Court to allow race as a factor in U. Michigan admissions case*. Consultada el 15 de marzo de 2005 en [http://www.stanford.edu/dept/legal/Worddocs/VestAmicus\\_Rels21703.pdf](http://www.stanford.edu/dept/legal/Worddocs/VestAmicus_Rels21703.pdf)

Conferencia: «Higher education and the American Dream» de Larry Summers, presidente de Harvard, ofrecida en el American Council on Education. Consultada el 15 marzo del 2005 en <http://www.president.harvard.edu/speeches/2004/ace.html>

Prioridad 7: Ciudadanos y Gobernabilidad en una sociedad basada en el conocimiento. Programa de trabajo 2004-2006 del VI Programa Marco. Consultada el 15 de marzo del 2005 en <http://www.cordis.lu/fp6/citizens.htm>.

## LA EXPERIENCIA DE CABO VERDE

In Africa, the political independence did not come together with the necessary resources which made possible a democratic construction of the state. The lack of human and material resources determines the everyday reality of this continent. So, there are important reasons to wonder: Will the African society be able to take part in the required and needing changes? In our opinion, any answers to this question must be related to the following one: Which role does education play in Africa's school

transformation? The Cape Verde Republic has proved that the development of a certain country is possible. The level of human development of a country is measured by the UNDP (United Nations Development Program) by using four very well-known indicators: life expectancy for newborns; literacy rate of adult persons; the schooling year average and the economic yield. In all these aspects Cape Verde shows several initiatives which help to fight the fatalism within the African context.



Radio ECCA

En África, la independencia política no llegó acompañada de los medios necesarios para la construcción democrática del Estado. La pobreza y la falta de recursos personales y materiales caracteriza la situación actual del continente. Hay motivos para preguntarse con rotundidad: ¿Podrá la sociedad africana acompañar y ser sujeto activo

de todas las transformaciones que necesita? A nuestro juicio, cualquier respuesta a esta cuestión pasa por esta otra que es el objeto de esta reflexión: ¿Qué papel tiene la educación en la transformación social en África? La República de Cabo Verde muestra un ejemplo de desarrollo posible. El nivel de desarrollo humano de un país es medido por PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) a través de cuatro indicadores muy conocidos: la esperanza de vida al nacer; la tasa de alfabetización de personas adultas; el promedio de años de escolaridad y el rendimiento económico. En todos estos parámetros Cabo Verde muestra una serie de iniciativas que ayudan a revertir el fatalismo del contexto africano.

## TRANSFORMACIÓN SOCIAL CON LA EDUCACIÓN: LA EXPERIENCIA DE CABO VERDE

Manuel Carvalho<sup>1</sup>

*La segunda mitad del siglo XX fue importante para el continente africano, pues aparecen los primeros estados independientes. Pero esa independencia, para la mayoría de los países, no pasó de una cierta libertad política. No se crearon las condiciones básicas para que los países que se liberaron del dominio colonial se sintieran verdaderamente independientes. Su economía seguirá siendo muy frágil. La tasa de analfabetismo escala posiciones altísimas. El desarrollo de salud pública está por debajo de lo mínimo deseable. Consecuentemente, la pobreza domina el continente.*

En los últimos años hubo transformaciones profundas en el desarrollo de las sociedades en todos los aspectos que las configuran: económico, social, político, ideológico, científico-tecnológico y medio ambiente. Debemos, sin embargo, resaltar algunas cosas concretas:

- el final de la intensa rivalidad global que denominamos «guerra fría»;
- la aceptación universal del importante papel de los mercados en las decisiones económicas básicas de utilización y asignación de recursos y el reconoci-

miento simultáneo de la necesidad de un estado regulador y no emprendedor, incluidas también las regiones económicas con más dificultades en África;

- el final del régimen del «apartheid» en Sudáfrica y las oleadas democratizadoras que se extienden por todo el continente africano, donde se darán unas elecciones pluralistas en casi todos los países, y se abrirán nuevas perspectivas al desarrollo del mercado africano y de su me-

¿Podrá la sociedad africana acompañar y ser sujeto activo de todas esas transformaciones? A nuestro juicio, cualquier respuesta a esta cuestión pasa por esta otra que es el objeto de esta reflexión: ¿Qué papel tiene la educación en la transformación social en África?

jor inserción y participación en el cuadro global;

- las profundas mutaciones tecnológicas, con relevancia determinante para las telecomunicaciones y las nuevas tecnologías de la información.

Sin embargo, permanecen incertidumbres. Hay motivos para preguntarse con rotundidad: ¿Podrá la sociedad africana acompañar y ser sujeto activo de todas esas transformaciones? A nuestro juicio, cualquier respuesta a esta cuestión pasa por esta otra que es el objeto de esta reflexión: ¿Qué papel tiene la educación en la transformación social en África?

A pesar de algunos esfuerzos de la comunidad internacional y de algunos países africanos en el empeño por dotar a la sociedad africana de los recursos necesarios para una vida más digna, África sigue sufriendo muchos males. Es cierto que algunas de estas distorsiones sociales provienen del periodo colonial.

Otras, sin embargo, son más recientes. El doloroso desarrollo de las enfermedades infecto-contagiosas, particularmente el SIDA, está desbastando el continente. El conflicto violento, que tiene su raíz en la lucha por el poder político, social y económico, es una constante en casi todas las áreas. Hay elecciones pluralistas, pero los resultados casi nunca son aceptados. La democracia apenas pasa de ser una pretensión plasmada en el papel escrito de la Constitución.

Es de sentido común afirmar que, en medio de toda esa problemática, la Educación debe jugar su papel. Se trata de transformar la mentalidad de la sociedad, para que sean posibles todos esos buenos deseos de paz, salud y desarrollo económico.

En específico, las mujeres aún esperan que se les otorgue un derecho que, sencillamente, les corresponde por su propia condición humana

co sustentable. Sin embargo, para que esta pretensión sea realista, se hace necesario crear las condiciones de posibilidad indispensables para el desarrollo de Educación. En síntesis, es imprescindible que los gobiernos dediquen una cuantía mayor de su presupuesto para este sector. El presupuesto para la defensa no puede continuar ocupando el lugar prioritario, ni puede continuar superando a las partidas dedicadas a la Educación. En la mayoría de los países africanos aún la Educación no está desempeñando un papel de transformación social. La tasa de analfabetismo es cada vez mayor. Todavía siguen los varones con prioridad en el acceso a la enseñanza y, consecuentemente, en la ocupación de los puestos públicos y políticos, ya sea en el ámbito gubernamental, en el de los partidos políticos o en el de las diferentes cámaras legislativas. En específico, las mujeres aún esperan que se les otorgue un derecho que, sencillamente, les corresponde por su propia condición humana.

Muchos de los cuadros más capacitados, que podrían dar su contribución al desarrollo y transformación de las diferentes sociedades nacionales, han salido del país para llevar adelante su formación personal y acabarán quedándose en esa sociedad que los ha acogido. ¿Cuántas personas no se encuentran ocupando altas funciones en

### *La experiencia de Cabo Verde*

varios países desarrollados, cuando debían estar a trabajar para su país? Esa fuga de cuadros también obstaculiza el desarrollo del continente.

### **El caso de Cabo Verde**

El archipiélago de Cabo Verde está constituido por diez (10) islas, de las cuales nueve (9) son habitadas; además, cuenta también con cinco (5) pequeños islotes. Está situado en la zona tropical del Atlántico Norte, aproximadamente a cuatrocientos cincuenta kilómetros (450 Km) al oeste de Dakar. Su superficie total es de cuatro mil treinta y tres kilómetros cuadrados (4.033 Km<sup>2</sup>), con una población residente de poco más de cuatrocientos treinta mil habitantes (430.000) habitantes. Más del cincuenta por ciento (50%) de la población vive en las zonas urbanas.

La historia reciente del país está marcada por su acceso a la independencia tras la «revolución de los clavetes» en Portugal. Por entonces, Cabo Verde contaba con un número muy reducido de cuadros. Los pocos que había, decidieron en buena medida abandonar la joven República y trasladarse a la metrópoli. Los que se quedaron tuvieron que hacer un esfuerzo sobrehumano para viabilizar este país. Algunos sectores claves, como el de Salud o el de Educación, que abordamos en esta reflexión, tuvieron que afrontar mu-

## Estudios e informes

chas dificultades para lograr el éxito que hoy alcanzaron.

En 1975 quedaron menos de una docena de médicos. Gracias a un gran esfuerzo en las políticas de la administración gobernante, hoy hay doscientos treinta y un (231) médicos nacionales, además de cuarenta y un (41) colaboradores de países amigos. Situación similar pasó con el sector de la educación. En 1975 había poco más de treinta mil estudiantes de todos los niveles de enseñanza. El número de profesores y profesoras superaba apenas los doscientos; la mayoría de los mismos sin cualificación pedagógica reconocida. El equipamiento en aulas se reducía a unas quinientas. La política de inversiones señalada más arriba nos trajo a un panorama actual mucho más esperanzado: el país cuenta hoy con más de ciento cincuenta mil estudiantes, más de cinco mil profesores, más de dos mil seiscientas aulas.

Pasados ya treinta años desde la independencia, los indicadores del desarrollo demuestran que Cabo Verde no quedó estancado. Su desarrollo es visible para cualquier vi-

sitante y puede ser considerado como un ejemplo diferente en África. Los datos que acabamos de dar más arriba, tanto sobre educación como sobre salud, son suficientemente locuaces. Sin embargo, queremos resaltar lo que ha sido una apuesta todavía mayor. Se trata del empeño puesto en la democratización de la educación, para la transformación social. El gobierno de la República de Cabo Verde, entendió muy pronto que no podría desarrollar la salud, el turismo, las prestaciones de servicios, las nuevas tecnologías, o la propia igualdad social, sin, antes, desarrollar la educación. Por eso se emprendieron una serie de actuaciones que deben ser calificadas como una verdadera revolución educacional.

El nivel de desarrollo humano de un país es medido por PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) a través de cuatro indicadores muy conocidos: la esperanza de vida al nacer; la tasa de alfabetización de personas adultas; el promedio de años de escolaridad y el rendimiento económico.

El gobierno de la República de Cabo Verde, entendió muy pronto que no podría desarrollar la salud, el turismo, las prestaciones de servicios, las nuevas tecnologías, o la propia igualdad social, sin, antes, desarrollar la educación

Hace treinta años, más del sesenta por ciento (60%) de la población caboverdiana era analfabeta. Lógicamente, la primera lucha que el gobierno de Cabo Verde independiente emprendió fue una gran campaña de alfabetización. Inicialmente la preocupación era la de abarcar dos sectores: 1) la educación básica de personas adultas y jóvenes, que contempla la alfabetización, pos-alfabetización y otras acciones de educación permanente; y 2) el aprendizaje y las actuaciones encaminadas a la formación profesional. Actualmente, la tasa de analfabetismo se redujo al veinticinco por ciento (25%) de la población. Pero es importante tener en cuenta la distribución del mismo según las edades: no alcanza apenas el seis por ciento (6%) en la población entre quince y treinta y cinco años, mientras que llega al catorce por ciento (14%) cuando hablamos de la población entre treinta y seis y cuarenta y nueve años.

Muchas de esas personas alfabetizadas después de la independencia lograron seguir una formación técnica, media o superior y hoy, con mucho orgullo, dan su aporte al desarrollo de esta sociedad.

En la primera fase, la campaña de alfabetización tuvo una organización espontánea. Muchas personas se adhirieron al proyecto, pero no había una definición clara de los objetivos. Lo importante era ense-

ñar a leer y escribir sin que se tomaran en consideración otros objetivos a medio o largo plazo.

Sólo más tarde se concretará un verdadero programa de alfabetización. En este segundo momento, el primer objetivo era llevar a las personas jóvenes y adultas al necesario aprendizaje en lectoescritura, pero ahora con un programa más amplio que les permitiría obtener su graduación en enseñanza primaria. Aun así, el gobierno entendió que eso no llevaría a la transformación social deseada. Por eso, se decidió que, paralelamente a la escolarización, se debía realizar un programa que preparara a estas mismas personas para adquirir las habilidades de una profesión útil para ellas y, por tanto, para la sociedad. Se trataba, por tanto, de orientar la educación también hacia la autonomía de las personas que tendrían ante sí su propio medio de subsistencia. De este modo, surgieron las actividades comunitarias, donde se aprendía tanto a leer y a escribir como algunas concretas habilidades profesionales. Fue posible desarrollar un paradigma pedagógico que se constituyó como un nuevo entendimiento de la relación que se da entre la problemática educacional y la problemática social. En realidad, el analfabetismo, al que hasta ahora se le consideraba causa de pobreza y de marginalización, pasó a ser interpretado, más bien, como efecto de la situación de

A modo de sistema de apoyo para el proyecto educativo, las autoridades gubernamentales entendieron que era necesario alimentar a los niños y niñas más necesitados. De ese modo se emprendió la distribución de alimentación en las escuelas

pobreza, causada por una estructura social no igualitaria.

La segunda prioridad de estas nuevas políticas educativas, como motor de la transformación social, fue la de no permitir que niños en edad escolar se quedaran en casa sin asistir a las clases. Se trataba, por tanto, de alcanzar la plena escolarización. En 1975, muchos niños y niñas no asistían a las clases. Además, el abandono o desistimiento escolar era grande, sobre todo entre la población femenina infantil, como sucede frecuentemente en el ámbito del continente africano. En estos treinta años de Cabo Verde como país independiente fue posible lograr que más del noventa y ocho por ciento (98 %) de los niños y niñas frecuenten la enseñanza básica. Si entonces, esta abarcaba cuatro años obligatorios, en la actualidad alcanza ya los seis años; y la actual revisión de la educación permite proyectar una enseñanza obligatoria que alcanzará pronto los ocho años. Por otro lado, no hay ya una distinción entre niñas y niños en lo concerniente a cualquier nivel de enseñanza en

Cabo Verde. Frecuentan la enseñanza básica pública más de ochenta y cinco mil (85.000) alumnos y alumnas. La universalización de la escolaridad básica está, además, consagrada en la legislación caboverdiana. La tasa de repetición y de abandono escolar es baja.

A modo de sistema de apoyo para el proyecto educativo, las autoridades gubernamentales entendieron que era necesario alimentar a los niños y niñas más necesitados. De ese modo se emprendió la distribución de alimentación en las escuelas. El alumnado tenía así acceso a una comida caliente en todas las escuelas. Paralelamente se desarrolló la red física escolar. Se emprendió la construcción de escuelas en todas las islas de la República de Cabo Verde para satisfacer así las necesidades educativas de la población.

El cambio también se ha dado en lo que se refiere a la capacitación del profesorado. En 1975, casi todos los maestros y maestras de enseñanza básica, habían sido habilitados con el 4.º grado y una formación pedagógica que no iba más allá de uno o

dos meses. Actualmente más del setenta por ciento (70%) de los profesores y profesoras de ese nivel de enseñanza tienen la formación técnico-media pedagógica.

Enseñanza Secundaria ocupa un lugar muy relevante en Cabo Verde. En la actualidad, se trata de más de sesenta mil estudiantes de este nivel de enseñanza que ocupan más de ochocientas salas o aulas existentes en el país. No era así antes de la independencia. En 1975 apenas existían dos liceos disponibles para la enseñanza secundaria. Actualmente hay establecimientos de enseñanza secundaria y pré-universitaria en todos los municipios. En 1975, prácticamente no había profesores con habilitación pedagógica para este nivel de enseñanza. Hoy más de mil doscientos profesores tienen formación específica.

La educación preescolar es, sin duda, otra de las prioridades del sistema educativo caboverdiano, como factor decisivo para la transformación social. En realidad, en 1975 no existía la educación infantil en Cabo Verde. Hoy, al llegar a la escuela primaria, los niños y las niñas traen ya un bagaje acumulado de contacto con el ambiente escolar: en todos los municipios del país existen ciclos infantiles creados por iniciativa de las instituciones municipales o de asociaciones no gubernamentales de iniciativa privada.

Consolidadas todas esas fases de enseñanza, con el objetivo de transformar la sociedad caboverdiana, se pasó a dar una mayor importancia a la enseñanza técnico profesional y superior

Consolidadas todas esas fases de enseñanza, con el objetivo de transformar la sociedad caboverdiana, se pasó a dar una mayor importancia a la enseñanza técnico-profesional y superior. Las bases del desarrollo están creadas. Pero no son suficientes, pues es necesario crear capacidades productivas. Por eso surge la enseñanza técnica que, con el apoyo muy especial de los Gobiernos de Canarias y de Luxemburgo, está tomando un rumbo certero al desarrollo. Con ese nivel de formación se está dando a los jóvenes las herramientas que les permitan participar de forma activa en el desenvolvimiento del país.

Finalmente la Enseñanza Superior es también reto de transformación social. En 1975 raro era encontrar a los jóvenes que concluyeran su formación secundaria y que tuvieran la posibilidad de continuar el nivel superior. Estos estudios eran, en todo caso, realizados en el exterior, principalmente en Portugal. No había, de hecho, ninguna institución de

## Estudios e informes

enseñanza superior en la, por entonces, colonia portuguesa de Cabo Verde. Después de independencia, gracias, en buena medida, a la cooperación internacional, los estudiantes pasaron a recibir formación en varios países amigos. Así, poco a poco, se fueron creando las condiciones necesarias para que Cabo Verde tuviera sus propias Instituciones de Enseñanza Superiores. En la actualidad hay cinco (5) instituciones públicas y, además, algunas instituciones dedicadas, fundamentalmente, a la investigación.

La apuesta de Cabo Verde fue transformar la sociedad y hacer viable este país. Desde muy pronto, los gobernantes entendieron que eso sólo era posible con una transformación social profunda, en la que la educación tenía un papel preponderante. Esta transformación debía pasar por un cambio profundo y real de la mentalidad de la población. Fue necesario instruir a las personas, desde aquellas que eran analfabe-

tas a las que estaban a la espera de una oportunidad para una formación profesional. Fue necesario que las personas entendieran que los fenómenos de la naturaleza debían ser encarados como algo normal y no como algo sobrenatural o castigo divino. Fue necesario educar a la población para la salud, o sea, las personas pasaron a entender que las enfermedades deben ser tratadas en los Centros de Salud y, sobre todo, que se debe trabajar en la prevención. Aprendieron que para que se pueda desarrollar la economía es necesario tener alguna formación académico-profesional y una salud fuerte.

Fue gracias a la estrategia de educación para la salud, para el desarrollo económico, para la valorización del ser humano, para la eliminación del analfabetismo, en fin, gracias a la educación para todos y todas, que Cabo Verde logró realizar la transformación social que le permite ser hoy un país de desarrollo medio y con esperanza en su futuro.

---

### Notas

1) Manuel Carvalho es el Director General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la República de Cabo Verde