

Revista de
RADIO Y EDUCACIÓN
de personas adultas y nuevas tecnologías

COOPERACIÓN PARA EL
DESARROLLO Y
EL DESAFÍO DE LA
EDUCACIÓN



Boletín nº57
Radio ECCA Fundación Canaria
radioecca.org

In this issue we deal with a particular and, nowadays, quite a fashionable topic in our context: cooperation for the development of nations and, particularly, for the improvement in education. Our view has been expressed in the editorial that you can find after this introduction. We reproduce a simple structure: the perspectives of three continents (Europe, Africa and Latin American countries) together with the reflections of this Institution about its own experience.

COOPERATION FOR DEVELOPMENT AND EDUCATION AS A CHALLENGE

Nous abordons dans ce numéro une thématique singulière qui est, de nos jours, très à la mode dans notre contexte: la coopération pour le développement des peuples et, concrètement, pour l'amélioration de l'éducation. Notre position est dévoilée dans l'éditorial que vous trouverez à la suite de cette présentation. Nous conservons un schéma simple: perspectives de trois continents (Europe, Afrique et Amérique Latine) ainsi que la réflexion de notre Maison sur sa propre existence.

COOPÉRATION POUR LE DÉVELOPPEMENT ET LE DÉFI DE L'ÉDUCATION

COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO Y EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN

López Pérez, Lucas¹

Abordamos en este número una temática singular y, hoy por hoy, muy de moda en nuestro contexto: la cooperación para el desarrollo de los pueblos y, en concreto, para la mejora de la educación. Nuestra posición queda fijada en el artículo editorial que encontrarán a continuación de esta presentación. Conservamos un esquema sencillo: perspectivas de tres continentes (Europa, África y América Latina) junto con la reflexión de esta Casa sobre su propia experiencia.

En las páginas que siguen, se encontrarán con un panorama incompleto, pero interesante, sobre el papel de la educación en la cooperación internacional para el desarrollo de los pueblos.

El equipo de dirección de la revista se formuló muchas preguntas:

- a) ¿Qué se puede hacer y qué se está haciendo en cooperación en el ámbito de la educación?
- b) ¿A qué nos lleva nuestra experiencia en ECCA?
- c) ¿Qué otras experiencias resultan interesantes? Desde ahí nacieron los artículos que encontrarán en nuestra revista.

Cristina Manzanedo, de la Fundación Entreculturas, nos presenta un amplio informe editado por la misma y dirigido por la doctora Rosa María Torres, ex ministra de Educación de la República de Ecuador. Con amplitud suficiente, el estudio formula doce tesis que ayudarían a mejorar la cooperación y, en particular, la cooperación en el ámbito de la educación.

El Departamento de Cooperación de Radio ECCA es el responsable del siguiente artículo. Se trata de una descripción suficientemente pormenorizada de la experiencia ECCA en cooperación: su contexto, su historia, sus objetivos, sus dificultades.

Presentación

En síntesis, nos situamos ante una experiencia que pretende transferir a otras realidades, contando con agentes de las mismas, un saber hacer muy concreto en el campo de la educación y formación de las personas adultas.

Othmar Torrico nos presenta la labor del *Irfacruz*. Su reflexión va en tres direcciones: a) la realidad contextual educativa en Bolivia, b) la adaptabilidad del sistema IRFA (Sistema ECCA adoptado por las instituciones radiofónicas de Fe y Alegría), y c) las peculiares dificultades de la cooperación educativa desde el terreno.

El profesor *José Joaquín O'Shanahan Juan*, de la *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, estudia con más detalle la experiencia educativa en el campo de la salud. Se trata de una reflexión concreta a partir de los cursos vinculados al campo de la salud, impartidos con metodología ECCA, en diferentes sociedades africanas.

Finalmente, *Juana Rosa González Gopar*, integrante del Departamento de Cooperación de Radio ECCA, analiza las relaciones entre educación y desarrollo a partir de un breve recorrido histórico.

Tras esta presentación, el artículo editorial de esta revista pretende situar las cuestiones principales y, sobre todo, plasmar el estilo de cooperación que nos parece capaz de ser, a la vez, un eficaz instrumento para la mejora de las sociedades y una respetuosa colaboración.



Notas

1) *López Pérez, Lucas S.J.* es el director general de Radio ECCA Fundación Canaria.

We are quite aware that education is not the only important thing in the process of development of societies and nations. However, a fair and sustainable development is not possible if all the social and political measures do not contemplate education as the initial leverage effort.

PUSHING DOWN THE LEVER

Nous savons que l'éducation n'intervient pas seule dans le processus de développement des peuples et des sociétés. Cependant, un développement juste et durable est impossible si toutes les mesures sociales et politiques n'envisagent pas l'éducation comme levier de développement.

LEVIER DE DÉVELOPPEMENT

EDITORIAL: PUNTO DE APALANCAMIENTO

Sabemos que la educación no es todo en el proceso de desarrollo de los pueblos y las sociedades. Sin embargo, no es posible un desarrollo justo y sostenible sin que todas las medidas sociales y políticas tengan a la educación como punto de apalancamiento.

Ahora sabemos que la educación, por sí sola, no es la solución al problema del desarrollo de los pueblos. Una visión así simplificaría demasiado una realidad compleja. De hecho, la expansión del conocimiento ha tenido, en lo que se refiere a la lucha contra la desigualdad, efectos contraproducentes. Con frecuencia, ha supuesto el crecimiento de la brecha entre las sociedades desarrolladas y aquellas que viven en la pobreza; pero, además, también ha acelerado el crecimiento de la desigualdad dentro de las mismas sociedades: pequeños porcentajes de la población, grupos de las elites eco-

nómicas y políticas alcanzan altos niveles de cualificación técnica y académica, mientras el conjunto de la sociedad a la que pertenecen se mantiene en índices de calidad de vida humana descaradamente bajos. De ese modo, algunos países -que en el denominado *índice del desarrollo humano* figuran lejos de los puestos de cabeza- pueden contar entre sus ciudadanos y ciudadanas con algunas de las personas más ricas del mundo y con acceso a la mejor formación. Por tanto, no podemos dar por supuesto una identidad isomórfica entre la excelencia de algunas instituciones educativas de

La expansión del conocimiento ha tenido, en lo que se refiere a la lucha contra la desigualdad, efectos contraproducentes

una sociedad y el desarrollo más global e integrado (social, político, económico y cultural) de la misma.

Punto de apalancamiento

Sin embargo, sí podemos decir que la educación es el **punto de apalancamiento** sobre el que plantear la lucha contra la pobreza. Ese es el sentido último del empeño del *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo* al elaborar su índice: identificar las posibilidades de mejora de los pueblos con la conjunción de estos tres parámetros: la esperanza de vida, la media ponderada de los tres niveles educativos y la renta de las personas. Podemos argumentar que ni siquiera este índice asume la complejidad real de la cuestión de la calidad de vida de una sociedad; para ello, debería incorporar también, al menos, otras referencias a la salud y a la seguridad alimentaria, las libertades y el respeto a los derechos humanos, el trata-

Ninguna sociedad alcanza un desarrollo sostenible y equilibrado sin que la educación sirva como el lugar sobre el que se apoyan todas las políticas de la Administración pública y todas las iniciativas de las empresas

Punto de apalancamiento

miento sostenible del medio ambiente, la seguridad ciudadana, las infraestructuras, las tecnologías de la comunicación y la información y, quizás, el denominado *índice de Gini*¹, que nos aporta información sobre el grado de igualdad-desigualdad que se da en un país determinado. Precisamente, este nivel de complejidad nos invita a ser cautos a la hora de ponderar el valor de la cooperación para la educación en el conjunto de la cooperación para el desarrollo.

Se trata de la aplicación de la teoría general de sistemas a la problemática del desarrollo de los pueblos y las sociedades. La metáfora del **punto de apalancamiento** nos sirve. Ninguna sociedad alcanza un desarrollo sostenible y equilibrado sin que la educación sirva como el lugar sobre el que se apoyan todas las políticas de la Administración pública y todas las iniciativas de las empresas. Las inversiones en educación y formación de las personas se convierten así en una exigencia irrenunciable de las sociedades que pretendan alcanzar metas de mayor desarrollo económico, mejor disposición de bienes y calidad de vida. Por lo mismo, la cooperación para el desarrollo ha de buscar la diana de la mejora del sistema educativo como una alta prioridad.

Al menos en cierta manera, los denominados "objetivos del milenio" asumen esta perspectiva. La lucha

La cooperación para la educación es clave si la entendemos como punto de apalancamiento del desarrollo de los pueblos

contra la pobreza, acordada por la cumbre de Jefaturas de Estado y de Gobierno, señala la necesidad de conseguir, entre otros, estos objetivos educativos: la universalización de un ciclo mínimo educativo de cuatro años² y la igualdad de acceso a la escolarización de niños y niñas. Asimismo, el denominado *Libro blanco*, lanzado por la *Comisión Europea* bajo el mandato de *Delors*, converge en esta dirección que describimos al situar como primera prioridad de las políticas europeas la siguiente: apostar por la educación y la formación a lo largo de toda la vida.

Carestías y debilidades

Se trata, por tanto, de un consenso muy amplio: la cooperación para la educación es clave si la entendemos como punto de apalancamiento del desarrollo de los pueblos. Existen, sin embargo, problemas para traducir este planteamiento en actuaciones y prácticas concretas y eficaces: los intereses de las sociedades donantes, los criterios de valoración cortoplacistas, algunas carestías institucionales de las sociedades destinatarias y la debilidad de algunas de las organizaciones del llamado sector social.

Las políticas de cooperación de los países donantes obedecen, con alguna frecuencia, a intereses diferentes a los públicamente confesados. Nos referimos a esas ayudas que incluyen determinados tratos de favor a la implantación de empresas con sede en el país donante o que obligan a la contratación de las mismas para la actuación de las denominadas ayudas al desarrollo.

La cultura occidental nos acostumbra a considerar valioso sólo aquellos esfuerzos cuyos resultados se pueden entender como éxitos en corto espacio de tiempo. La educación, de la que venimos diciendo que responde a la metáfora del *punto de apalancamiento*, no es un motor rápido y efectista del cambio social. Las ayudas a la educación exigen, para poder presentar resultados reales de cambio, su sostenimiento durante periodos largos. El fenómeno conocido como "cansancio del donante" tiene especial incidencia en un campo como el que señalamos. No parece exento de cierto cinismo el voluntarioso esfuerzo frente a las urgencias materiales que descuida o minusvalora la poca eficacia cortoplacista de los programas educativos.

En buena medida, la capacidad organizativa e institucional de una sociedad proviene del desarrollo de sus sistemas educativos

Cuando reconocemos a la educación el valor de punto de apalancamiento para el desarrollo de los pueblos, deberemos aceptar el hecho de que las sociedades con déficits en este campo tendrán igualmente desventajas en el terreno de la organización institucional, la vertebración social y la capacidad de control sobre los vicios de las administraciones públicas y privadas. En ese sentido, algunos programas de cooperación en la educación parecen exigir tal nivel de desarrollo a las contrapartes locales que, de hecho, sólo son posibles si ya estuvieran cumplidos los objetivos que ese mismo programa se plantea. Es decir, en buena medida, la capacidad organizativa e institucional de una sociedad proviene del desarrollo de sus sistemas educativos. Por tanto, no parece realista exigir, como condición para la cooperación, una alta competencia organizativa y un fuerte desarrollo institucional a las sociedades en las que pretendemos realizar determinados proyectos de cooperación para la educación.

Las organizaciones cooperantes tienen también condicionantes concretos. De alguna manera, son parecidos a los que surgen, en nuestro

mundo desarrollado, con la introducción de la iniciativa privada en el denominado "cuarto sector", los servicios sociales. A veces, nos encontraremos con organizaciones que aparecen como estructuras creadas "ad hoc" para un determinado tipo de actividad, que responden más a la necesidad de autoempleo de sus integrantes que a las necesidades concretas del problema que se pretende abordar. Otras veces, encontramos un grado insuficiente de experiencia y niveles de profesionalización muy bajos. La inestabilidad laboral puede ser excesiva en estas instituciones que contratan de modo temporal al personal que recibe el encargo de la realización o el seguimiento de los programas. De ese modo, la búsqueda de mayor seguridad en el empleo hace que buena parte de los mejores profesionales no desempeñen su tarea en instituciones que no pueden garantizar la continuidad de los programas; puesto que, con frecuencia, la financiación que reciben se fragmenta en periodos cortos y no permite su fortalecimiento institucional.

Tres conclusiones y un modo de hacer

Tenidas en cuenta todas estas complejidades, parece razonable que la cooperación educativa se convierta en un punto fuerte del esfuerzo para el desarrollo de los pueblos y las sociedades con más dificultades. Esta cooperación debería, en principio, pretender alguna cualificación:

- 1) La seriedad en los programas educativos y en la profesionalidad de quienes están encargados de realizarlos.
- 2) La implicación de las poblaciones a través de sus autoridades públicas y de su sociedad civil.
- 3) La adecuación a las condiciones de las sociedades en las que se desarrollan los programas educativos.

La educación no es la solución a todos los problemas del desarrollo de

los pueblos. Sin embargo, sí aparece como el punto de apoyo para todas las palancas, públicas y privadas, que permiten introducir dinámicas que llevan a una mayor calidad de vida. Un dicho de cierto autor renacentista nos recuerda que nadie es capaz de prestar un auténtico servicio si no respeta a la persona a la que dice querer servir; del mismo modo, nadie respetará a quien no reconoce como valioso en sí mismo y no como medio para conseguir otros fines. Sólo quien alaba desde la gratuidad (como contrapuesto a la adulación o la seducción) es capaz de respetar (como contrapuesto a la manipulación) y de ayudar (como contrapuesto a creación de dependencias). Es de eso, y no de otra cosa, de lo que tratamos cuando nos planteamos la cooperación en el campo de la educación como una auténtica cooperación para el desarrollo de las sociedades.



Notas

¹El índice Gini es un índice de concentración de la riqueza y equivale al doble del área de concentración. Su valor estará entre cero y uno. Cuanto más próximo a uno sea el índice Gini, mayor será la concentración de la riqueza; cuanto más próximo a cero, más equitativa es la distribución de la renta en ese país.

² Esta es la definición literal de los objetivos dos y tres: "Velar por que todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015".

Cristina Manzanedo presents the report *12 Theses for the Educational Change*. She explains its gestation, contents and proposals. She refers continuously to the authoress of the report: Rosa María Torres, former Minister of Education of the Ecuador Republic. The report makes a reflection on the work carried out by the educational network "Fe y Alegría" (Faith and Happiness) for fifty years, particularly in Latin American and Caribbean countries. Therefore, in contrast to other proposals offered by International Agencies based on important theories, we are dealing with a report elaborated considering the societies involved and based on their own experience.

EDUCATIONAL JUSTICE AND ECONOMIC JUSTICE

JUSTICE ÉDUCATIVE ET JUSTICE ÉCONOMIQUE

Cristina Manzanedo nous présente le dossier *12 thèses pour le changement éducatif*, nous expliquant sa gestation, ses contenus et ses propositions. Elle fait continuellement référence à l'auteur de ce dossier : Rosa María Torres, ancien Ministre d'Éducation de la République d'Équateur. Fondamentalement, le dossier envisage, à travers l'expérience d'Amérique Latine et des Caraïbes, la matière première du travail que le réseau éducatif "Fe y Alegría" (Foi et Joie) réalise depuis cinquante ans. C'est pourquoi, face à d'autres propositions faites par des agences internationales et à partir des cadres théoriques importants, nous découvrons un dossier élaboré par les propres sociétés protagonistes et dans un cadre basé fondamentalement sur l'expérience.

JUSTICIA EDUCATIVA Y JUSTICIA ECONÓMICA

Cristina Manzanedo¹

Cristina Manzanedo nos presenta el informe "12 tesis para el cambio educativo". Nos explica su gestación, sus contenidos y sus propuestas. Remite, continuamente, a la autora del mismo: Rosa María Torres, ex ministra de Educación de la República del Ecuador. El informe reflexiona, fundamentalmente desde la experiencia de América Latina y el Caribe, sobre la materia prima del trabajo que, durante cincuenta años, viene realizando la red educativa Fe y Alegría. Por tanto, frente a otras propuestas realizadas desde agencias internacionales y a partir de marcos teóricos importantes, estamos ante un informe elaborado desde las propias sociedades protagonistas y con un marco fundamentalmente experiencial.

La *Fundación Entreculturas* presentó en otoño el *Informe* titulado *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*, elaborado por la prestigiosa *Rosa María Torres*, experta en Educación y ex ministra de Educación de *Ecuador*. El *Informe* ha sido promovido por el movimiento latinoamericano de educación popular, *Fe y Alegría*², del cual *Entreculturas* forma parte.

El *Informe* realiza un diagnóstico de la enseñanza pública en *América Latina y el Caribe*, identifica los principales problemas de la educa-

ción en la región y aporta nuevos enfoques que permiten replantear el papel de esta, el de los agentes educativos y el de la cooperación internacional, con el fin de lograr el acceso real a esa educación a la que todas las personas tienen derecho.

Para facilitar su divulgación, el *Informe* está estructurado en 12 tesis, cada una de las cuales contiene el diagnóstico de la autora sobre la situación actual y la propuesta de hacia dónde habría que ir. El trabajo se completa con el análisis de caso de cinco experiencias concretas en la región -algunas públicas, otras pri-

vadas; algunas de ámbito local, otras nacional o regional- que muestran que "otra educación es posible". Por último, el *Informe* contiene un anexo estadístico con las principales cifras que sustentan las 12 tesis, así como una amplia y actualizada bibliografía sobre el tema³.

Dos características singulares sobre el *Informe*: en primer lugar, se trata de un informe elaborado desde la práctica educativa y de trabajo directo con los sectores pobres y excluidos. En segundo lugar, ofrece un diagnóstico y propuestas realizadas desde *América Latina*, en contraposición a los numerosos informes internacionales, realizados fuera de la región pero que tanto impacto están teniendo en los gobiernos, agencias internacionales, donantes bilaterales y académicos en general.

¿Cómo nació la idea?

En *Fe y Alegría* existe una conciencia clara de que, por mucho que crezca la población que atendemos, siempre será una parte pequeña del conjunto de personas marginadas y excluidas. Por eso, no queremos conformarnos con llegar solamente al público destinatario de nuestros programas, sino que queremos contribuir a generar cambios para todos y todas.

Queremos contribuir a generar cambios para todos y todas

Por otro lado, *Fe y Alegría* viene experimentando en los últimos años una toma de conciencia creciente de que la pobreza y la exclusión en general y las carencias educativas de los sectores populares en particular tienen también causas estructurales que no se solucionan con proveer de una buena educación a quienes carecen de ella. Los problemas de la educación están estrechamente vinculados a decisiones de carácter económico y político. El papel del Estado y sus prioridades, las políticas económicas, la intervención de los organismos internacionales financieros... influyen de manera directa sobre las realidades que *Fe y Alegría* quiere transformar con la acción de sus centros y programas en barrios urbanos y comunidades rurales.

Todo ello nos ha llevado a la necesidad de complementar la acción directa sobre el terreno, es decir, la atención educativa a sectores pobres y excluidos, con estrategias dirigidas a participar activamente en el diseño y ejecución de las políticas públicas de los países. Con este propósito, el Plan Estratégico del Movimiento Internacional *Fe y Alegría* para el período 2005-2009 contempla, por primera vez en su historia, un Programa

Una mirada sobre la realidad desde el mundo de los seres más pobres, con propuestas sólidas, lúcidas y viables

Regional de Acción Pública dirigido a "*incidir en políticas y programas educativos que promuevan el derecho a la educación de calidad para todos, la superación de la pobreza y la eliminación de la exclusión social en los ámbitos nacionales, latinoamericano e internacional*".⁴

Para ello, *Fe y Alegría* contempla diversas estrategias, una de las cuales es la *investigación y el análisis* dirigidos a la elaboración y difusión de pensamiento alternativo que ofrezca una mirada de la realidad desde el mundo de los seres más pobres (distinta, por tanto, a la que entregan los informes y estudios oficiales), con propuestas sólidas, lúcidas y viables, susceptibles de utilizarse para promover el diálogo con los diferentes actores en educación. Dichos estudios pueden ser realizados por miembros de nuestra fundación, pero también nos interesa contribuir a difundir el pensamiento de otros agentes relevantes cuyo posicionamiento básico compartimos. En este último caso se sitúa el *Informe* encargado a *Rosa María Torres*.

¿Cómo se gestó el Informe?

El *Informe* nace de la inquietud por presentar un diagnóstico regional sobre la educación, diferente al discurso oficial que -centrado en los significativos crecimientos de matrícula en las últimas décadas- presenta un panorama, a nuestro parecer, excesivamente optimista. Dicho aumento en el número de matrículas esconde la penuria de los medios invertidos para generalizar la enseñanza obligatoria. Ninguno de los países de la región ha conseguido que los años de educación obligatoria que los propios países han fijado se cumplan efectivamente. La ínfima calidad de la educación ofrecida a los sectores populares produce altísimas tasas de alumnado repetidor y de abandono, a la vez que las evaluaciones que periódicamente se hacen alertan sobre los bajos niveles de aprendizaje⁵.

La desigualdad social que conforma estructuralmente a *Latinoamérica* se plasma también en la educación. Así, los gobiernos planean redes virtuales de enseñanza superior y ambiciosos proyectos de investigación científica, mientras son incapaces o carecen de la voluntad política

necesaria para cumplir con el deber de garantizar la educación básica de toda la población.

En este marco, el Movimiento Internacional *Fe y Alegría* deseaba contribuir al debate sobre la idoneidad de las políticas educativas y las políticas de cooperación internacional actuales. Con ello, buscamos plantear una agenda para la reflexión y la acción educativa en el área geopolítica más desigual del mundo (222 de los 512 millones de personas que viven en *Latinoamérica* son pobres y 96 se mueven en la miseria). Una agenda que mueva especialmente a quienes toman decisiones a nivel nacional e internacional, no sólo a reorientar la política económica y educativa, sino a cambiar el modelo vigente donde la equidad brilla por su ausencia. Y es que, como se sostiene en la primera tesis, la justicia educativa (igualdad de oportunidades y aprendizajes a lo largo de la vida) depende de la justicia económica (satisfacción de las necesidades básicas, incluida la educación básica, para todos y todas).

¿Qué líneas de fuerza lo cruzan?

Rosa María Torres hace un balance del estado de la educación pública en *América Latina* utilizando para

El presupuesto destinado a educación es insuficiente en todos los países

ello las cuatro A propuestas por *Katarina Tomasevski*⁶, ex relatora especial sobre el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de *Naciones Unidas*. El análisis no pretende ser

una descripción exhaustiva ni captar la amplia variedad de situaciones sino, más bien, destacar tendencias generales, más allá de los esfuerzos que vienen dándose en todos los países por superar dichas tendencias e incluso por desarrollar modelos alternativos.

Las 4 A: Accesibilidad, Asequibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad

§ **Asequibilidad** significa presupuesto suficiente, escuelas y maestros necesarios, infraestructura y dotaciones pertinentes.

La realidad, sin embargo, es que el presupuesto destinado a educación es insuficiente en todos los países, no sólo para hacer frente a los diversos compromisos internacionales y regionales adquiridos, sino incluso para sostener al sistema en sus condiciones actuales. De no ser por la contribución de las familias, los sistemas escolares de *América Latina* no estarían en pie.

§ **Accesibilidad** significa accesibilidad económica, material y geográfica a las instituciones educativas.

Informe

Sin embargo, el principio de gratuidad ha sido abandonado en la enseñanza pública. En las dos últimas décadas los gobiernos introdujeron en la educación pública el esquema de "financiamiento compartido", que obliga a las familias a diversos tipos de contribuciones en dinero y/o en especie. Adicionalmente, la distancia entre el hogar y la escuela sigue siendo un problema crónico de acceso, sobre todo en las zonas rurales.

§ **Adaptabilidad** significa pertinencia del currículo y de la oferta educativa de acuerdo a contextos y poblaciones específicas.

En términos generales, la oferta educativa tradicional –calendarios, horarios, currículo, pedagogía, etc.– es uniforme e inadecuada para la población a la que se dirige. La oferta educativa tradicional no está pensada desde la perspectiva de quienes aprenden, sino de quienes enseñan y deciden en los distintos niveles. No está pensada desde la perspectiva de los pobres ni de los que habitan en zonas rurales.

§ **Aceptabilidad** significa calidad de la educación asociada a las necesidades, intereses y expectativas de las diversas comunidades y poblaciones.

La educación escolar sigue siendo teórica y memorística, está desconectada de la realidad del alumnado ya que no toma en cuen-

En términos generales, la oferta educativa tradicional es uniforme e inadecuada para la población a la que se dirige

El énfasis de la educación está puesto en educar para el trabajo, no para la vida en su conjunto

ta su conocimiento previo como punto de partida del aprendizaje. El énfasis de la formación está puesto en educar para el trabajo, no para la vida en su conjunto. Las evaluaciones de rendimiento escolar muestran que los alumnos no están aprendiendo lo que se espera de ellos y que sus niveles de aprendizaje están en muchos casos muy por debajo de lo considerado aceptable incluso para estándares mínimos.

Las cuatro A están estrechamente vinculadas entre sí y son interdependientes. Por ejemplo, la falta de presupuesto suficiente y de uso racional y equitativo de esos recursos (débil asequibilidad) ha llevado a las diversas propuestas de "financiamiento compartido" con las familias y al abandono del principio de gratuidad de la educación pública (deterioro de la accesibilidad). Asimismo, es difícil ver y tratar por separado la adaptabilidad y la aceptabilidad si consideramos que: (a) La pertinencia de la oferta educativa (su capacidad para responder a diferentes contextos y grupos y a necesidades específicas) es consustancial a la calidad de dicha oferta. (b) La oferta (adaptabilidad) y la demanda (aceptabilidad) se influyen recípro-

camente: una pobre demanda educativa incide sobre una pobre oferta educativa y a la inversa.

Existen, obviamente, grandes diferencias entre los países de la región en relación a todos estos aspectos, así como variaciones importantes en la oferta y la demanda educativa dentro de cada país: entre zonas urbanas y rurales y entre población indígena y no indígena (y/o negra/no negra, en países donde hay población negra y ésta es discriminada). A esto se agrega una nueva diferenciación que tiene que ver con el origen del financiamiento y/o el tipo de gestión: instituciones sostenidas o subsidiadas con el presupuesto regular del Estado y aquellas de gestión privada, o bien atendidas en el marco de algún proyecto apoyado con fondos internacionales.

Frente a esta situación, la autora ofrece 12 tesis para el cambio educativo defendidas en el capítulo IV:

Existen grandes diferencias entre los países de la región en relación a todos los aspectos, así como variaciones importantes en la oferta y demanda educativa dentro de cada país

Justicia educativa y económica

- 1) Del alivio de la pobreza al desarrollo.
- 2) De la educación como política sectorial a la educación como política transectorial.
- 3) Del predominio de los criterios económicos a una visión integral de la cuestión educativa.
- 4) De la ayuda internacional a una auténtica cooperación internacional.
- 5) De la escuela a la educación.
- 6) Del derecho a la educación al derecho a una buena educación.
- 7) Del derecho al acceso al derecho al aprendizaje.
- 8) Del derecho al aprendizaje al derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- 9) De la escuela a la comunidad de aprendizaje.
- 10) De la capacitación docente a la cuestión docente.
- 11) De la educación básica como educación escolar a la educación básica como educación ciudadana.
- 12) De adecuarse al cambio a incidir sobre el cambio.

Cada tesis es una propuesta elaborada a partir de un examen de la situación actual y su orden obedece a una lógica; aunque pueden leerse

Informe

sin respetarlo, pues cada una de ellas tiene sentido por sí misma, ofreciendo de este modo flexibilidad a la lectura.

Las experiencias inspiradoras del capítulo V que cierran el libro son esperanzadoras: el cambio educativo es posible.

¿Cómo se ha utilizado el Informe?

El *Informe* cumple dos finalidades: una, de carácter interno respecto a *Fe y Alegría* y, otra, de claro carácter externo a esta institución.

Con relación a las diferentes *Fe y Alegría*, presentes en 16 países, se pretende que el *Informe* sirva para alimentar un debate interno sobre las principales cuestiones abordadas en las 12 tesis, y con ello, ir creando un posicionamiento como movimiento internacional en torno a las cuestiones generales clave, que facilite el diálogo con los gobiernos sobre las políticas educativas regionales y de cada país. Nuestro reto es partir de nuestra amplia experiencia de trabajo directo en educación y, a partir de ahí, buscar cómo articular esa experiencia en forma de propuestas capaces de influir de forma más eficaz en la planificación y ejecución de las políticas educativas y en los procesos de toma de decisiones.

Tan importante como lo anterior ha sido, evidentemente, procurar la mayor y mejor difusión externa del

Nuestro reto es partir de nuestra amplia experiencia de trabajo directo en educación y, a partir de ahí, buscar cómo articular esa experiencia en forma de propuestas capaces de influir de forma más eficaz en la planificación y ejecución de las políticas educativas

Informe con el fin de contribuir a generar debate en torno a los temas planteados. Para ello, al trabajo de elaboración y edición del libro le siguió una amplia estrategia de difusión entre los principales actores educativos y los de cooperación internacional, tanto en *América Latina* como en *España*. En *España*, por ejemplo, el coordinador internacional de *Fe y Alegría*, *Jorge Cela*, nos visitó en octubre y durante una semana y con una apretada agenda, realizó diversas presentaciones del libro en distintos espacios políticos y civiles que incluyeron, por ejemplo, un desayuno con medios de comunicación (prensa y radio) o una presentación en la Universidad de Valencia con la presencia de los centros de formación de profesorado, sindicatos, ONGD y la Agencia de Cooperación Valenciana, además de la comunidad educativa de la Uni-

Los Estados deben garantizar, y la cooperación internacional apoyar, prioritariamente, condiciones de calidad y equidad en el acceso a los derechos fundamentales de su población

versidad. El Ministerio de Educación nos invitó a hacer una presentación del libro en noviembre, con ocasión de una reunión en *España* sobre necesidades educativas especiales, a la que asistieron representantes de todos los Ministerios de Educación de *América Latina y el Caribe*. Otra vía de difusión ha sido presentar el *Informe* en diversos congresos internacionales sobre cooperación al desarrollo. En *América Latina* destacó la presentación del libro que se realizó, conjuntamente con *Rosa María Torres*, durante el *Foro Social de las Américas 2004* celebrado en *Ecuador*.

Orientaciones para la cooperación internacional en educación

Algunas de las cuestiones del *Informe* más relevantes para la cooperación española y la cooperación internacional en general son las siguientes:

- Priorizar la educación básica

Los Estados deben garantizar, y la cooperación internacional apoyar, prioritariamente, condiciones de calidad y equidad en el acceso a los derechos fundamentales de su población; en particular, los relacionados con la educación, la salud, la esperanza de vida y el ingreso per cápita, condición sine qua non para superar las realidades de pobreza y exclusión seculares en *América Latina y el Caribe*.

Para avanzar en la justicia social, se requieren políticas y decisiones sobre cuestiones vitales como la carencia de oportunidades para el acceso a la educación obligatoria en edad escolar, la deserción en los primeros grados y la baja calidad de la educación a la que acceden los sectores populares.

Para avanzar en la justicia social, se requieren políticas y decisiones sobre cuestiones vitales como la carencia de oportunidades para el acceso a la educación obligatoria en edad escolar

- Contextualizar la ayuda y focalizarla en los sectores pobres

El reto de universalizar la educación básica debe contextualizarse geográficamente. En muchos países del *África subsahariana*, el elevado número de población sin escolarizar y de personas analfabetas es el factor determinante y lo que hace falta, por tanto, es una expansión masiva del sistema educativo. Sin embargo, *América Latina y el Caribe* se enfrentan al reto de la calidad, con especial atención a las necesidades de los grupos más vulnerables, debido a la pobreza urbana y rural, la etnia o el género. En estos países, índices nacionales relativamente altos esconden la grave desigualdad educativa que sufren los sectores pobres y excluidos por lo que son precisas estrategias concretas dirigidas a estos grupos.

En *América Latina*, la educación básica que permite salir de la pobreza incluye no sólo la educación primaria sino también educación infantil, secundaria, así como la educación y formación profesional básica de personas jóvenes y adultas, tal como ha reconocido la *CEPAL* cuando defiende que son doce los años de escolarización necesaria, así como las propias legislaciones de los países que incluyen la educación secundaria dentro de la educación obligatoria.

Índices nacionales relativamente altos esconden la grave desigualdad educativa que sufren los sectores pobres

- Invertir en calidad

Una AOD que contribuya a mejorar la educación debe entender la complejidad de los procesos educativos, yendo más allá de la contribución tradicional de la cooperación española a la dotación de infraestructuras y equipamientos de escuelas para abarcar los aspectos de calidad, esenciales para reducir las tasas de repetición, absentismo y abandono escolar.

Una AOD que invierte en calidad es aquella que contribuye a mejorar:

- § la formación, remuneración y condición de los docentes, que son el factor principal de calidad
- § el currículo
- § la organización y gestión de las escuelas
- § los procesos educativos inclusivos (flexibles e interculturales, no segregadores o selectivos)
- § la participación de la comunidad educativa
- § la complementariedad entre educación formal y no formal

Es preciso que la cooperación internacional tenga en cuenta el grado de compromiso de los propios países con la educación básica de sus ciudadanos y ciudadanas

§la evaluación de los centros y del sistema educativo, basada en el principio de equidad, para poder tomar decisiones de mejora

- Tener en cuenta las estrategias nacionales de los países

Todos los gobiernos de la región se han comprometido a destinar recursos importantes para lograr la educación básica universal, gratuita, obligatoria y de calidad; ya sea en el cumplimiento de los objetivos de *Dakar de Educación para Todos*, o en el cumplimiento de las metas de *Desarrollo del Milenio*, de los objetivos del *Proyecto Regional de Educación para América Latina y*

A menudo, en vez de desarrollo, lo que ha producido es mayor endeudamiento externo y mayor dependencia técnica de los países donantes

Justicia educativa y económica

el Caribe (PRELAC), sin olvidar los compromisos de los Presidentes en la XV Cumbre Iberoamericana en *Salamanca, España*, en octubre de 2005 sobre erradicación del analfabetismo. A pesar de ello, existe en general una lentitud preocupante en los avances que se realizan en materia de educación básica.

Por ello, es preciso que la cooperación internacional tenga en cuenta el grado de compromiso de los propios países con la educación básica de sus ciudadanos y ciudadanas. El objetivo prioritario debe ser alinear la ayuda con los planes nacionales de aquellos países que contemplen avances significativos y sumen el esfuerzo de los distintos agentes pero que no dispongan de suficientes recursos propios para alcanzarlos.

- La cooperación internacional: ¿parte de la solución o del problema?

La Tesis 4 del Libro está específicamente dedicada a la cooperación internacional para el desarrollo. El *Informe* señala que la Ayuda Oficial para el Desarrollo, entendida tradicionalmente como la ayuda (en dinero, asistencia técnica, etc.) del Norte desarrollado (el Primer Mundo) al Sur en desarrollo (el Tercer Mundo), adolece de problemas históricos. A menudo, en vez de desarrollo, lo que ha producido es mayor

Informe

endeudamiento externo y mayor dependencia técnica de los países "donantes". En general, el sistema actual de cooperación internacional al desarrollo no ha traído los resultados esperados ni para los donantes ni para los países "beneficiarios". Algunos males de la cooperación internacional en educación señalados en el *Informe* son:

§ Descoordinación de donantes y de los planes e iniciativas de diferentes agencias, que lleva al desperdicio de los ya escasos recursos de los países del Sur (proliferación de informes, reuniones, evaluaciones, etc.).

§ Debilitamiento de los Ministerios de Educación con la creación de unidades paralelas e independientes dentro de los mismos, dirigidas a proyectos específicos financiados por las agencias.

§ Forzamiento de los países a correr tras objetivos y metas fijados externamente y de manera homogénea para todos, sin atención a las problemáticas específicas de cada región y país, sin coordinación ni diálogo con los planes nacionales.

§ Imposición de ritmos externos a los planes educativos.

§ Fomento de la cultura del proyecto, intervenciones aisladas y de corto plazo (que terminan cuando se terminan los fondos).

En general, el sistema actual de cooperación internacional no ha traído los resultados esperados ni para los donantes ni para los países beneficiarios

§ Fomento de la cultura de la competencia por fondos.

§ Fomento de la dependencia en las ideas, restando autonomía nacional.

Una genuina cooperación internacional implica dos agentes cooperando juntos, con diálogo y aporte de ambos, en función de las necesidades, intereses y ritmos de cada país, reconociendo su especificidad, sin imponer condiciones y sin ayuda ligada. Se trata de trabajar de manera intersectorial -con coherencia de políticas- y con una visión de mediano y largo plazo, en coordina-

La buena cooperación trabaja para volverse prescindible, no para eternizar la dependencia de la cooperación internacional al desarrollo

ción con otras agencias, dejando la dirección del proceso y la ejecución en manos de los agentes locales. En suma, la buena cooperación trabaja para volverse prescindible, no para eternizar la dependencia de la cooperación internacional al desarrollo.



Notas

¹ *Cristina Manzanedo* es miembro del Departamento de Estudios e Incidencia Política de la *Fundación Entreculturas*.

² Desde hace cincuenta años, *Fe y Alegría* desarrolla una labor educativa en *América Latina*. En este medio siglo de continuo crecimiento, el Movimiento se ha extendido a 16 países y su propuesta educativa se ha ido concretando en iniciativas diversas, principalmente escuelas, pero también emisoras de radio, programas de educación de personas adultas, formación de educadores y educadoras, capacitación laboral, fomento de cooperativas y microempresas, así como proyectos de desarrollo comunitario, salud, ediciones de materiales educativos, etc. A día de hoy, unas 36.000 personas, entre profesorado y personal auxiliar y directivo, con el apoyo de la sociedad y de los gobiernos, hacen posible que la acción de *Fe y Alegría* alcance de manera directa a más de 1.200.000 personas de todas las edades.

³ El Informe puede consultarse completo en www.feyalegria.org, sección Publicaciones, y puede obtenerse impreso solicitándolo a Entreculturas (l.rodriguez@entreculturas.org).

⁴ II Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional de la Federación Internacional de *Fe y Alegría*. Objetivo operativo n° 8. Para un análisis sobre la acción pública de *Fe y Alegría*, véase el Documento Final del XXXV Congreso Internacional, Madrid, España, 2004, que está publicada en www.feyalegria.org, sección Congresos Internacionales.

⁵ El Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003 (UNESCO 2003) señala que las tasas de matrícula en educación primaria son muy altas (94%) en América Latina y el Caribe, pero que el 40% de los niños y las niñas no termina la educación primaria. Las tasas de matrícula en secundaria son sólo del 62% y menos de un tercio de la juventud latinoamericana completa estudios secundarios. En la región hay actualmente unos 39 millones de personas analfabetas jóvenes y adultas, siendo las mujeres, las poblaciones indígenas y las zonas rurales las más afectadas.

⁶ *TOMASEVSKI, K. El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón-Oxfam, 2004.

From the very beginning, four decades ago, ECCA has shared its experience, knowledge and methodology with other societies. In the following lines the reader will find ECCA's history, the description of the tasks carried out, the value of the achievements, the possibilities to do the tasks considering the conditions and the difficulties that have been faced during its existence. In short, ECCA considers that its cooperation in the educational field for development must be based on the transferring of its know-how to institutions belonging to other societies which are ready to adapt the ECCA system to their own educational situation.

COOPERATION IN ECCA

Depuis ses débuts, il y a quarante ans, ECCA a partagé avec d'autres sociétés son expérience et son savoir-faire. Au fil des lignes suivantes, le lecteur découvrira l'histoire et la description des tâches, l'évaluation des résultats obtenus, les possibilités de ces derniers et les difficultés auxquelles ECCA a fait face au long de son histoire. En bref, ECCA envisage sa tâche de coopération en éducation pour le développement comme un transfert de son propre savoir-faire à des institutions d'autres sociétés capables d'adapter le système ECCA à la réalité concrète dans laquelle ils développent leur fonction éducative.

COOPÉRATION ECCA

EL MODELO ECCA DE COOPERACIÓN

Colectivo Radio y Educación¹

Desde sus inicios, hace cuatro décadas, ECCA empezó a compartir con otras sociedades su experiencia y su saber hacer. A lo largo de las próximas líneas, el lector encontrará la historia y descripción de la tarea, la valoración de los logros obtenidos, las condiciones de posibilidad de los mismos y las dificultades que ha habido que afrontar a lo largo de esta historia. En síntesis, ECCA entiende su tarea de cooperación en educación para el desarrollo como el traspaso de su saber hacer a instituciones de otras sociedades capaces de adecuar el sistema ECCA a la realidad concreta en la que desempeñan su función educadora.

Dar Naim, un barrio de la periferia de *Nouakchott*, la capital de *Mauritania*, es el escenario de una acción singular. A la tarde, protegidas por las sombras tenues de unas jaimas modestas, un grupo de mujeres está atento a la radio. Sentadas sobre las alfombras que cubren la arena, cubiertas por sus *melfas*, sostienen en sus manos el material de seguimiento de la lección. Son alum-

A la tarde, protegidas por las sombras tenues de unas jaimas modestas, un grupo de mujeres está atento a la radio

nas del primer nivel de "Kelimat", el programa con el que *ECCA* está al servicio de la población local colaborando con el *Ministerio Mauritano de Lucha contra el Analfabetismo*. Un joven hombre blanco entra en la escena. Viene acompañado de otro de tez morena cubierto con un *darraj*, la vestimenta tradicional de los varones mauritanos. Se trata de dos personas

Estudios e informes

del equipo de seguimiento del proyecto. El primero es europeo, pertenece a la plantilla de profesionales de *Radio ECCA*. El segundo es mauritano, es funcionario del *Ministerio de Educación* y tutor de aquel grupo de alumnas que escucha la clase. Esta escena, repetida semanalmente en muchos puntos de *Nouakchott*, *Noaudhibou* y *Rosso*, es sólo una de las muchas que, a diario, hacen realidad la "cooperación ECCA" en *Mauritania*.

Aquella tarde, el sol se puso rojo sobre el océano. *Agadir* festejaba el regalo sonrosada. En la Cámara de Comercio, la mesa de presidencia estaba abarrotada. El *walli* daba la palabra a cada una de las autoridades que, en nombre de las diferentes instituciones comprometidas en el proyecto, saludaban a las personas que iban a recibir sus diplomas. Junto a las autoridades locales, los representantes del *Gobierno de Canarias* y el Cónsul de España acompañaban a la gente de ECCA. Ya avanzado el acto, una mujer joven se levantó de la primera fila. Subió a la tribuna y pronunció un discurso emotivo. Sus palabras agradecían la formación recibida y proclamaban la necesidad de un mayor intercambio cultural, social y económico. Tras dibujar un pasado y cierto presente en el que el recelo y hasta el desprecio habían marcado las relaciones entre ambas culturas, hablaba de derribar muros y de tender

puentes. Lo hizo en perfecto castellano. El grupo de cooperantes de ECCA, compuesto tanto por quienes provenían de la sede central, en Canarias, como por el profesorado marroquí, sonreía satisfecho. El proyecto CURESMA plasmaba con éxito la primera fase de la cooperación ECCA en *Marruecos*.

El grupo trabajaba con intensidad. Durante quince días, habían recorrido las instalaciones de diversas instituciones radiofónicas y habían escuchado a profesionales muy cualificados de los diferentes medios canarios. Aquel grupo estaba compuesto por maestros y maestras. Mayoritariamente provenían de la isla de *Santiago*, de *Praia* y su entorno. Pocos días después, de vuelta en las instalaciones de la *Radio Educativa de Cabo Verde*, acababan de elaborar la parrilla de la programación cultural. El Director de la Emisora sonreía. Los cuatro años de cooperación con *ECCA* daban un paso adelante con las emisiones de la nueva radio. Recordó los comienzos, el curso de manipulación de alimentos que había servido para recuperar la relación con la emisora canaria. Los años siguientes habían permitido levantar la Institución y, hoy por hoy, podía decir satisfecho que ya había una "ecca" en *Cabo Verde*. El futuro inmediato pasaba por la construcción de un currículum de formación de personas adultas apropiado a las circunstancias

del país. Sonrió mientras escuchaba la sintonía de la llamada a clases.

El mapa de cooperación ECCA en África occidental: su génesis y situación actual

En los últimos años, *Radio ECCA* se ha embarcado en diferentes proyectos de cooperación en *África occidental*. La primera experiencia en esta zona, dejando aparte la época en que *España* colonizaba el *Sahara occidental*, tuvo lugar en *Cabo Verde*. Estamos hablando del año 1986. A raíz de una visita previa del Ministro de Educación de la República Caboverdiana, se entró en contacto con doña *Dina Salustio*, directora de la Radio educativa de su país. Dentro de un programa de *UNESCO*, *ECCA* envió a una persona con la misión de formar al personal local en las habilidades necesarias para el trabajo con nuestro sistema¹.

Ya más recientemente, en alianza con *Médicos del Mundo*, a finales de los noventa (1998), *ECCA* intervino en *Angola* en un proyecto de salud denominado "Saúde e participação comunitária", cuyo objetivo fundamental fue propiciar la participación comunitaria en la mejora de las condiciones de vida de las personas destinatarias².

En el otoño de 2001, por iniciativa del entonces denominado ICFEM (Instituto Canario de Formación y Empleo), *ECCA* desarrolló también

un breve pero intenso proyecto de colaboración en *Tinduf*. El proyecto se denominó "Programa de aprendizaje de Español para saharauis". El proyecto permitió certificar a doscientas ochenta personas.

Posteriormente, en 1999, la *República de Cabo Verde* fue escenario de una nueva intervención: la formación de personas vinculadas a la hostelería en la manipulación de alimentos. En *Cabo Verde*, la colaboración de *ECCA* ha evolucionado en la dirección de la transferencia de tecnología que pretende, en última instancia, dejar activo, en esta república insular, un instituto radiofónico dependiente de la sociedad caboverdiana e integrado en la red de instituciones que usan el *Sistema ECCA*.

La historia de la cooperación *ECCA* en *Mauritania* se inició el año 1999, aunque el primer curso no se impartió hasta el año siguiente. Entonces, también en alianza con la ONG *Médicos del Mundo*, *ECCA* realizó la adaptación de su curso "Salud y participación comunitaria" al marco local de Noaudhibou³. La experiencia levantó igualmente el interés de las autoridades locales y, con la colaboración de la *Dirección General de Cooperación con África del Gobierno de Canarias* y la *AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional)*, en alianza con el *Ayuntamiento de Noaudhibou*, se

Estudios e informes

puso en marcha un proyecto de alfabetización mucho más ambicioso que, desde sus inicios, tuvo la pretensión de extenderse al conjunto del país. Además, de forma explícita, la pretensión del programa es la de transferir la tecnología educativa de *Radio ECCA* a la sociedad mauritana. Ese doble objetivo, el de la ayuda concreta a la formación de personas con mayores necesidades culturales y el de la transferencia y dotación tecnológica, se mantiene ahora que se ha producido la expansión del proyecto a la capital del país, *Nouakchott*, y a otras localidades. Del mismo modo, junto a este proyecto central, otras actuaciones parciales en campos como la animación a la lectura (en alianza con el Ayuntamiento de Cáceres) o de la participación comunitaria y la salud (en colaboración con el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria) se han desarrollado aprovechando la logística de ECCA en el terreno.

En el año 2003, *Proexca*, el *Gobierno de Canarias*, la *Vicerrectoría de Cooperación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, y la *Cámara de Comercio de Agadir*

La pretensión del programa es la de transferir la tecnología educativa de Radio ECCA a la sociedad mauritana

concretaron una alianza con *Radio ECCA* para la puesta en marcha, en esta próspera ciudad del sur de la costa atlántica del *Reino de Marruecos*, del programa *CURESMA* (Curso de Español en Marruecos). La primera edición del mismo supuso un éxito de matrícula y seguimiento. Para *ECCA*, se trata de una actuación que, junto a la enseñanza del castellano, pretende establecer lazos de cooperación y diálogo intercultural que miren al futuro inmediato.

Una historia que viene de lejos

Las siglas *ECCA* son, en su origen, el resultado de la expresión *Emisora Cultural Canarias África*. De hecho, a los dos años de haberse fundado la Emisora en la isla de *Gran Canaria*, *ECCA* actuaba en el territorio del *Sahara occidental*, entonces sometido a una situación colonial dependiente de *España*. Esta actuación se extendió hasta que se inició la retirada de las tropas españolas y su sustitución inmediata por el ejército marroquí⁴.

La fundación de *ECCA*, vinculada a la *Compañía de Jesús*, incorporó una cierta sensibilidad "misionera" que, desde los orígenes, va a hacer que esta Casa viva como connatural a ella misma una fuerte vocación hacia la actuación en países extranjeros. A inicios de los setenta, sucesivos encuentros de los *PP. Francisco Villén Lucena* y *Luis Espina*

El dinamismo de la cooperación ECCA establecerá nuevas alianzas por América Latina, la mayoría de las veces vinculadas a la presencia de la Compañía de Jesús

Cepeda con sus, por entonces, compañeros jesuitas *Rogelio Pedraz*, *Tattembach* y el insigne fundador de *Fe y Alegría*, el P. José María Velaz S.J., dieron lugar a una poderosa sinergia de la que nació una intensa actividad de cooperación en ECCA. La primera alianza se hizo efectiva con *Radio Santamaría*, en la *República Dominicana*⁵. Al poco tiempo, nacerá el ICER (*Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica*). Luego, en *Caracas*, sede fundacional del movimiento educativo *Fe y Alegría*, nacerá el primer IRFA (*Instituto Radiofónico de Fe y Alegría*) de una serie que se extenderá también por *Ecuador*, *Bolivia*, *Paraguay* y *Perú*.

El dinamismo de la cooperación ECCA establecerá nuevas alianzas por *América Latina*, la mayoría de las veces vinculadas a la presencia de la *Compañía de Jesús*, que hace que, en la actualidad, catorce países de esta área geográfica cuenten con la actividad de alguna institución que usa el *Sistema ECCA*.

Durante la década de los setenta e inicios de los ochenta, el modelo de cooperación de *Radio ECCA* que-

dó, pues, refrendado. En síntesis, se articula en torno a los siguientes parámetros:

a) Tiene como objetivo fundamental la transferencia del saber hacer educativo de *ECCA* a la sociedad con la que colabora.

b) Cuenta, en el lugar de la actuación, con una contraparte institucional fuerte capaz de compartir los mismos fines educativos de *ECCA*, y con el respaldo financiero de alguna entidad de cooperación capaz del mismo.

c) Actúa en alianza con otras entidades de cooperación cuando se delimitan bien los roles y favorece a la misión que se pretende.

d) *ECCA* se retira de la actuación directa en cuanto la contraparte es capaz de utilizar con pericia suficiente las actividades educativas necesarias.

e) *ECCA* ofrece la integración de las nuevas instituciones en la *Red del Sistema ECCA*, empeñada, fundamentalmente, en el inter-

Estudios e informes

cambio de experiencias y la incorporación de las posibles mejoras de nuestra tecnología educativa.

La experiencia latinoamericana ha continuado en *ECCA*. Lo ha hecho fundamentalmente a través de la *Red del Sistema ECCA* y de algunas colaboraciones puntuales con las instituciones que ya están funcionando. El ejemplo del IRFEYAL de Ecuador es, quizás, el más evidente en los últimos tiempos.

Algunos actos puntuales han servido para dar visibilidad física a esta colaboración:

- En *Santa Brígida*, en 1978, tuvo lugar un seminario sobre el Sistema ECCA con participación de algunos profesores y profesoras de las instituciones latinoamericanas.
- En 1990, en la *República Dominicana*, tuvo lugar el *Congreso de Alfabetización y Educación de Adultos por Radio*, coorganizado por Radio ECCA y cuyas ponencias y la relación de asistentes están publicadas⁶.
- En 1992, en *Las Palmas de Gran Canaria*, tuvo lugar el *Congreso de Escuelas de Padres ECCA*, que contó con la asistencia de muchas de las instituciones latinoamericanas.

La carencia de medios económicos ha impedido que hayamos podido consolidar la Red del Sistema ECCA

· En agosto de 1998, en el Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER) se celebró un encuentro para analizar las características de la clase radiofónica y la trascendencia de la misma en el Sistema ECCA. Además del equipo de Guatemala, participaron Venezuela, Costa Rica y Canarias; en este encuentro se fraguó el Congreso del año 2000 en Canarias.

· El Encuentro Internacional *ECCA 2000*, que tuvo lugar en *Las Palmas de Gran Canaria*, en mayo del año 2000, supuso el mayor intercambio de experiencias entre todas las instituciones vinculadas a nuestra tecnología educativa. Como resultado fundamental del mismo, tenemos el documento programático *Declaración ECCA 2000*, que marca los compromisos de los diferentes miembros de la red y establece los caminos de desarrollo de la misma.

· *ECCA* participó en las *Jornadas Educación y Desarrollo*, organizadas por la *Federación Fe y Alegría* en la *Casa de América*, en *Madrid*, en octubre de 2004, lo que propició un nuevo intercambio con los institutos radiofónicos de *Paraguay, Ecuador, Perú, Venezuela y Bolivia*.

Sin embargo, la carencia de medios económicos ha impedido que, siguiendo las pautas marcadas por la *Declaración ECCA 2000*, hayamos podido profundizar y consolidar la *Red del Sistema ECCA*. Un juicio de valor que podemos formular es el siguiente: las entidades financiadoras que apoyan la actividad de *ECCA* tienen dificultad para apreciar el valor de la Red, acuciadas, quizás, por otras necesidades materiales aparentemente más urgentes.

La suma de las experiencias latinoamericanas y africanas nos permiten reflexionar sobre nuestra propia actividad cooperante. En estas páginas, pretendemos tres cosas:

- a) Mostrar los contextos que afectan a nuestra cooperación.
- b) Señalar los elementos más significativos de nuestra experiencia.
- c) Proponer algunas conclusiones que ayuden para el camino que tenemos por delante.

Tres orillas: el contexto geográfico de Radio ECCA

Situadas en el *Atlántico Norte*, las *Islas Canarias* tienen una historia marcada por su posición geográfica.

La conquista de las Islas para la *Corona de Castilla* finaliza en 1494. Es decir: dos años después de que las naves de *Cristóbal Colón*, tras recalar en el Archipiélago, emprendieran la travesía del océano. Desde entonces, *América Latina* ha sido, y nunca ha dejado de ser, una presencia fuerte para los hombres y mujeres de *Canarias*. Las relaciones comerciales con los territorios latinoamericanos hicieron de los puertos de las Islas lugar de paso obligado hacia o desde *Europa*. Muchas personas nacidas en nuestro archipiélago o descendientes de las mismas han pasado a formar parte de la historia americana: *Anchieta, Martí, Arce Rojas, Taño, Betancourt* y otros. Igualmente, el nacimiento de algunas de las ciudades americanas está vinculado a migraciones canarias. Más recientemente, *Cuba* primero y, tras la revolución vivida en aquella isla del *Caribe*, también *Venezuela*, se convirtieron en destino de muchos hombres y mujeres de *Canarias* que buscaron en aquellos países una vida mejor. Actualmente, en un sorprendente giro de la historia, son muchas las personas nacidas en diferentes países latinoamericanos las que han venido a vivir a *Canarias* a la búsqueda de una me-

Son muchas las personas nacidas en diferentes países latinoamericanos las que han venido a vivir a Canarias

jor situación social y económica. De ese modo, sin duda, dentro del contexto español, todo esto ha provocado una notoria hermandad cultural y afectiva entre *Canarias* y *América Latina*. Nuestra memoria, nuestro modo de hablar y nuestro folclore son inexplicables sin esta historia de poderosos intercambios.

Sin embargo, *Canarias* está geográficamente enclavada a unos pocos kilómetros de la costa occidental de *África*. Con seguridad, los primeros pueblos que se establecieron en las islas provenían de aquella tierra. Si bien la tradición de los navegantes portugueses hacia *África* y

Asia fue mucho mayor que la de los españoles, no dejó, sin embargo, en ningún momento, de darse un cierto intercambio comercial con *África*. Es cierto que la historia de la segunda mitad del siglo XX pareciera dar razón a quienes sostenían que *Canarias* vivía junto a *África* mientras miraba a *América*. No obstante, hoy en día, la situación geográfica ha acabado por imponerse. Los intercambios comerciales con países como *Cabo Verde*, *Marruecos*, *Senegal*, *Gambia* o *Mauritania* aumentan año tras año. Las personas provenientes de estos u otros terri-

La historia de la segunda mitad del siglo XX pareciera dar la razón a quienes sostenían que Canarias vivía junto a África mientras miraba a América

torios del entorno llegan también a nuestras ciudades. El interés común por los fondos pesqueros o las posibles explotaciones petrolíferas generan más y más relaciones. De hecho, el *Gobierno de España* ha decidido establecer en las islas la denominada *Casa de África*, paralela a la *Casa de América*, sita en *Madrid*, y a la *Casa de Asia*, sita en *Barcelona*.

La tercera orilla a la que *Canarias* mira es *Europa*. Nuestra pertenencia a la comunidad política española marca profundamente la realidad social, cultural y económica de las Islas. Desde la época en que la familia *Augsburgo* llevaba

la corona española, los intercambios comerciales y culturales con *Flandes*, el norte de *Italia*, y otros territorios bajo la dominación de los emperadores fueron muy intensos y propiciaron el establecimiento en nuestras islas de muchas familias provenientes de lugares diversos del viejo continente. Sin duda, la situación peculiar de *Canarias*, en medio de las vías comerciales hacia *América*, *África* y *Asia*, propiciaron una relación peculiar con las diferentes metrópolis europeas. De todos modos, incluso teniendo en cuenta esta especificidad, la histo-

ria de *Canarias* con *Europa* tiene, para lo bueno y para lo malo, mucho que ver con la historia de la ambigua relación del conjunto de *España* con la propia *Europa*. Sin duda, la avalancha del turismo a partir de los años sesenta y la incorporación a la *Comunidad Europea* a mitad de los años ochenta son dos datos que marcan nuestra historia reciente.

En síntesis, por su historia y su geografía, las gentes de *Canarias* viven hoy con la mirada puesta en tres orillas: *América*, *Asia* y *Europa*.

Las posibilidades de cooperación de la sociedad canaria

El último cuarto del siglo XX y los inicios de este tercer milenio han supuesto un tiempo de prosperidad y estabilidad indiscutibles para la sociedad canaria. Como en el resto de *España*, la democracia ha propiciado un periodo de participación y vitalidad crecientes. La aprobación del actual *Estatuto de Autonomía* supuso una cada vez más amplia capacidad para asumir la responsabilidad sobre el propio desarrollo como sociedad. Las instituciones canarias, tanto las de ámbito regional (*Gobierno* y *Parlamento*) como las de ámbito insular (los diferentes cabildos), han promovido una conciencia de identidad y

de responsabilidad sobre lo que aquí vivimos y sobre lo que sucede en nuestro entorno cercano.

Por otro lado, la entrada junto al resto de *España* en la *Unión Europea* ha tenido también mucho que ver con la mejora económica y la incorporación de la sociedad canaria, no sin desequilibrios y peligros, a eso que llamamos el *Primer Mundo*.

En este contexto, algunos elementos propician la actual dinámica de cooperación con los pueblos del entorno.

En primer lugar, la **toma de conciencia** sobre la realidad del continente africano es cada vez mayor. Muchos elementos lo muestran y lo facilitan. La situación en el *Sahara occidental* despertó, desde su fallida descolonización, la simpatía de grupos muy dinámicos de la sociedad canaria. La llegada de las pateras, con rostros africanos ateridos de frío, y la, cada vez más evidente, presencia de pobladores provenientes del vecino continente nos recuerdan a diario que *África* está ahí. A esto, debemos sumar el interés creciente de las empresas canarias por las posibilidades de negocio en las relaciones que establecemos en la costa africana del *Atlántico Norte*.

La toma de conciencia sobre la realidad del continente africano es cada vez mayor

Estudios e informes

En segundo lugar, toda esta toma de conciencia se hace en una época en la que muchos sentimientos de solidaridad encuentran nuevas mediaciones sociales hasta alcanzar una cierta apariencia de **moda de cooperación**. Está en el ambiente y es ambiguo, pero lo cierto es que las ONG han conseguido incluir en la agenda política, social y cultural los temas que se refieren a la cooperación internacional. Desde la, hasta cierto punto fallida, campaña del 0,7% hasta la incorporación por parte de las empresas de eso que se denomina la responsabilidad social corporativa, hay muchos mimbres sociales que propician y ven con buenos ojos la actividad de cooperación internacional. De hecho, al igual que en otras sociedades de Occidente, en *Canarias* han ido surgiendo múltiples iniciativas y han empezado a vertebrarse no pocas estructuras que nos refieren a la cooperación. La labor del voluntariado se suma a la de cierto número de profesionales que dan cauce a esta corriente y propicia que muchas personas encuentren salida para su impulso solidario.

En tercer lugar, la toma de conciencia y la moda cooperativa ha conseguido repercutir en la existencia de **iniciativas públicas de cooperación**. Esto sucede a todos los niveles de la *Administración*. La *Unión Europea* ha creado diferentes fondos que abordan cuestiones como desarrollo, agua, deuda, energía o, el más

que interesante, *Fondo Europeo de Apoyo a la Paz para África*. Del mismo modo, el *Reino de España* desarrolla su política de cooperación a través de una secretaría general y de la denominada *Agencia Española de Cooperación Internacional*. El afianzamiento de las instituciones de la *Comunidad Autónoma Canaria* ha llevado a nuestro gobierno al nombramiento de un comisionado de *Acción Exterior* del que dependen la *Viceconsejería de Emigración* y la *Dirección General de Relaciones con África*. De hecho, se están dando pasos hacia la consolidación de una *Agencia Canaria de Cooperación Internacional*, mientras algunas organizaciones están impulsando un proyecto de ley sobre cooperación en el *Parlamento Canario*. Pero, además, las corporaciones insulares y locales suelen propiciar la aplicación de diferentes cantidades económicas a proyectos de cooperación exterior. En síntesis, en todos los niveles de la Administración pública la cooperación es un capítulo con asignación presupuestaria.

Hay muchos mimbres sociales que propician y ven con buenos ojos la actividad de la cooperación internacional

El lugar de la cooperación exterior en Radio ECCA

En medio de esta sociedad que posibilita la sensibilidad cooperante, la *Fundación ECCA* tiene sus peculiaridades. Hay dos que conviene resaltar: a) la cooperación como una consecuencia de la actividad de *Radio ECCA*, y b) un entramado institucional propicio.

En el artículo 6 de los Estatutos de la *Fundación ECCA* podemos leer:

"Frente a otras muchas posibilidades de acción, por tanto la primera opción de la Fundación, su objetivo más general, es la dedicación primordial a la for-

El actual entramado institucional que sostiene a Radio ECCA explica también mucho de nuestra forma de hacer cooperación

mación y a la cultura, tanto en la sociedad donde la Fundación está radicada como también en otros países a través de Proyectos Internacionales de Cooperación para el Desarrollo".

Sin embargo, *Radio ECCA* no nació para ser una entidad de cooperación exterior como tal cosa es entendida en la actualidad. Como vimos más arriba, desde sus inicios, *ECCA* extendió su actividad a otras sociedades. Siempre lo hizo en colaboración con otras organizaciones y con el objetivo, ya señalado, de transferir nuestra tecnología educativa a instituciones capaces de hacer la misma misión de forma autónoma. Sin embargo, mientras *ECCA* concentraba algunos esfuerzos en esta tarea, no abandonaba su actuación en medio de la sociedad que la vio nacer. *Radio ECCA* nació para enseñar a las personas adultas. El éxito obtenido en el medio geográfico y social que la vio nacer llamó la atención de quienes, a través de la red de la *Compañía de Jesús*, la conocieron. De ese modo, *ECCA* fue invitada a exportar sus modos, sus habilidades. Lo hizo hace tres décadas con muchas entidades latinoamericanas y lo hace hoy también en *África occidental*. Esta actividad cooperadora no sustituye la actuación de *ECCA* en *España*.

Junto a esta historia, el actual entramado institucional que sostiene a *ECCA* explica también mucho de nuestra forma de hacer cooperación. El *Patronato* de *Radio ECCA* está constituido por representantes de todos los grupos que la hicieron nacer, manteniendo la presencia de

Debemos formar a las personas para una actividad que ha evolucionado en volumen y complejidad: la cooperación

la Compañía de Jesús como entidad que tuvo la primera iniciativa y proporcionó el primer impulso. El Presidente del *Gobierno canario* es ahora Presidente de honor del *Patronato de la Fundación ECCA* y el Provincial jesuita Presidente ejecutivo del mismo. Las consejerías de *Educación, Cultura y Deportes del Gobierno canario*, por un lado, y de *Asuntos Sociales y Empleo*, por otro, tienen a sus máximos representantes sentados también a la mesa de este mismo órgano. Igualmente, la *Presidencia del Gobierno de Canarias* sitúa en el *Patronato* al Viceconsejero de *la Presidencia*, es decir, a quien tiene la responsabilidad sobre las políticas generales del *Gobierno* y sobre la cooperación exterior.

La mística inicial de los miembros fundadores y la nueva situación institucional se suman para impulsar a ECCA en el entorno africano

Así, en la historia reciente, la "mística" inicial de los miembros fundadores -respetada por quienes hoy están en los diferentes ámbitos la Casa- y la nueva situación institucional canaria han acabado por sumarse para impulsar en *ECCA* una nueva actividad cooperante con el entorno africano. De ese modo, el *Departamento de Cooperación de Radio ECCA* se ha visto obligado a crecer y a entrar en una dinámica nueva: formar a las personas para una actividad que, con el paso de los años, ha evolucionado en volumen y complejidad. Esta complejidad queda definida por el paso dado desde la pura asesoría de instituciones existentes hacia un modelo en el que la Fundación actúa directamente, aunque de modo provisional, en la atención a las personas adultas de esas sociedades. Así, al margen de lo que las instituciones latinoamericanas que usan el sistema *ECCA* están realizando, la propia *Fundación* desempeña un conjunto de actuaciones que, en la última memoria, queda plasmada en el alumnado de *Cabo Verde, Mauritania y Marruecos*: cinco mil seiscientos siete personas (5.607) que se suman a las catorce mil seiscientos ocho (14.608) en *Península* y a las cuarenta y ocho mil novecientas cincuenta y ocho (48.958) de *Canarias*.

Cabo Verde: el contexto y la actuación de ECCA

La República de Cabo Verde accedió a la independencia tras la *Revolución de los Claveles* en Portugal. En un artículo publicado en el número 55 de nuestra revista, encontramos muchos de los datos que explican la situación educativa en Cabo Verde. En síntesis, tras la independencia, la preocupación por la educación ha sido una realidad permanente. De ese modo, las estadísticas de esta república insular son manifiestamente mejores que las de otros países del entorno. Por tanto, la formación básica está bastante cubierta en la escuela caboverdiana. Las necesidades educativas de las personas adultas, allí donde ECCA tiene toda su experiencia, aparecen vinculadas al relativo auge económico de los últimos tiempos. Es decir, se trata más bien de unas necesidades educativas referidas a la formación profesional.

En el *Informe sobre el Desarrollo Humano 2004*, publicado por el PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo), *Cabo Verde* figura en el puesto ciento cinco. Aunque es un puesto muy por detrás de la mitad del conjunto de los

países del listado, sin embargo, tenemos que observar que es de los mejor situados en el conjunto del *África subsahariana*. *Sudáfrica* es la siguiente entrada en esta lista, en el puesto ciento once. Algunos países vecinos de *Cabo Verde* tienen puestos muy inferiores: *Senegal* es el ciento cincuenta y seis; *Guinea Bissau*, el ciento sesenta y seis y así sigue una lista con países en peor situación. Sabemos que el *índice de desarrollo humano* toma en cuenta tres parámetros fundamentales: la esperanza de vida al nacer, la tasa bruta de matriculación en educación primaria, secundaria y terciaria y, finalmente, el producto interior bruto por persona en dólares. Todo esto refuerza nuestro análisis inicial: la cooperación en *Cabo Verde*, sin dejar de lado objetivos comunitarios y de educación más básica, puede tener un pie fuerte en la capacitación para el desempeño de trabajos demandados por una sociedad con perspectivas de desarrollo económico.

En este contexto concreto, las actuaciones de *ECCA* han contado con el patrocinio del *Gobierno de Canarias* y de la *Agencia Española de Cooperación Internacional*. Este es su recorrido histórico:

En Cabo Verde, las necesidades educativas de las personas adultas aparecen vinculadas al relativo auge económico

Estudios e informes

· En 1986, proyecto *Psicología del niño*, patrocinado por la UNESCO y desarrollado por el Gobierno de Cabo Verde.

· En 1999, proyecto *A manipulação de alimentos*, patrocinado por la AECEI y el Gobierno de Canarias y desarrollado por el Ministerio de Salud caboverdiano.

· Entre el 2001 y el 2005, proyecto *Formación de personas adultas a distancia (Sistema ECCA) para el Desarrollo Económico de Cabo Verde*, con el patrocinio de la AECEI y la Dirección General de Relaciones con África, y con la actuación de la Dirección General de Alfabetización y de Formación de Adultos de Cabo Verde.

Como tesis central de estas notas, venimos diciendo que la cooperación en ECCA pretende siempre un doble objetivo: ayudar a la formación de las personas en las sociedades en las que actuamos y, en segundo lugar, pero no con menor importancia, transferir nuestra tecnología educativa a alguna institución capaz de actuar luego con autonomía en esa misma sociedad.

Tras más de cuatro años de intervención, el nivel de desarrollo de ambos procesos en Cabo Verde es, hasta hoy, satisfactorio⁷. Actualmente, el equipamiento de la Radio Educativa es avanzado. La formación de sus cuadros nos conducen hacia una autonomía muy amplia en

el que la labor del personal de ECCA queda más centrada en la asesoría y la asistencia puntual. En concreto, nuestra presencia actual se dedica prioritariamente a la colaboración con las autoridades caboverdianas en la elaboración de un Diseño Curricular Básico para personas adultas y en sentar las bases para la creación de un Subsistema Nacional de Educación de personas adultas a distancia.

Kelimat: alfabetización en Mauritania

Mauritania vive hoy un momento especial. Los gobernantes actuales afirman haber tomado el poder únicamente con la pretensión de organizar elecciones auténticamente democráticas. Sin embargo, la situación de la República Islámica de Mauritania es compleja. Los indicadores de desarrollo humano no dejan un panorama muy alentador. La esperanza media de vida apenas supera los 52 años; las enseñanzas combinadas desde la primaria a los estudios universitarios arrojan una media del 45%; finalmente, la renta alcanza los mil setecientos sesenta y seis dólares (1.766 \$) por persona. De ese modo, Mauritania ocupa el puesto ciento cincuenta y dos (152) en el listado total de los países que aparecen en el Informe de Desarrollo Humano.

Si nos centramos en algunos indicadores educativos, observamos que sólo el 51% de las personas adultas -mayores de quince años- está alfabetizada. La cifra, comparada con el resto de los países del mundo, es mala, aunque no tan mala si observamos su mejora en los últimos: en 1990, la alfabetización sólo alcanzaba al 34% de las personas adultas. Si comparamos el dato con los países fronterizos de Mauritania, observamos que sólo Argelia (69%) tiene una mejor situación en la llegada de alfabetización a las personas adultas. Marruecos (50%) presenta unos datos muy similares en porcentaje a los mauritanos. Sin embargo, Senegal (39%) y Mali (19%) se encuentran en una situación francamente peor.

En este contexto, la intervención de Radio ECCA ha sido la siguiente:

- En 2000, el curso *Salud y participación comunitaria*, se impartió en Nouadhibou⁸ en dos ediciones sucesivas, una en colaboración con *Médicos del Mundo* y otra con el único apoyo del Ayuntamiento de Nouadhibou.

- A partir de 2001, *Curso de alfabetización y postalfabetización en árabe para personas adultas en el municipio de Nouadhibou y, posteriormente, para el resto de Mauritania: 2001-2005 (cuatro años)*. La financiación del proyecto corrió a cargo de la AECI y del *Gobierno de Canarias*.

- En 2004, *Animación a la lectura*, patrocinado por el *Ayuntamiento de Cáceres*.

- En 2005, *Salud y participación comunitaria*, en *Noaukchott*. Este programa contó con la colaboración del *Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria*.

En la actualidad, el programa de alfabetización se desarrolla en cuatro puntos: las localidades de *Noaudhibou* y *Rosso*, y los barrios capitalinos de *Dar Naim* y *Riad*. La actuación en la *República Islámica de Mauritania* ha sido, para ECCA y su personal, un acontecimiento especial. Se trata de una intervención que exige la adaptación a una realidad cultural muy diferente a la originaria de nuestra institución. Las diferencias religiosas y culturales obligan a un esfuerzo grande para favorecer el in-

Se trata de una intervención que exige la adaptación a una realidad cultural muy diferente a la originaria de nuestra institución

tercambio y la apertura. La presencia de personas de ECCA desplazadas en las diferentes ciudades mauritanas ha sido complementada con la presencia de profesionales mauritanos desplazados a la sede central de Radio ECCA en Las Palmas de Gran Canaria⁹.

La situación de la sociedad civil y política mauritana hacen especialmente difícil, en la actualidad, conseguir la transferencia de nuestro sistema educativo a una contraparte fuerte capaz de funcionar con autonomía. El Gobierno mauritano vincula la actuación de *Radio ECCA* a las campañas de alfabetización, un objetivo bueno en sí mismo. De hecho, ya son varios miles de personas, mujeres fundamentalmente, las que han alcanzado un punto de alfabetización más que aceptable. Mil anécdotas jalonan esta presencia y actuación en *Mauritania*. Sin embargo, desde la perspectiva de *Radio ECCA*, la alfabetización es un objetivo importante pero no el único. Para que una campaña de alfabetización genere un cambio real en el nivel educativo, otros programas deben apoyar esta formación encaminando a las personas adultas a obtener, al menos, la misma cualifi-

Para que una campaña de alfabetización genere un cambio real, otros programas deben apoyar la formación de las personas adultas

cación educativa que promueve la educación obligatoria. Para eso, la pretensión de *ECCA*, también en *Mauritania*, seguirá siendo la de transferir nuestro saber hacer a una institución de la sociedad mauritana capaz de funcionar en red pero autónomamente.

Proyecto Curesma: Agadir

A unos pocos kilómetros de las *Islas Canarias*, sobre la costa atlántica marroquí, la ciudad de *Agadir* se extiende espléndida. Desde el avión, los alrededores de la ciudad se asemejan a la costa del sudeste de la *Península Ibérica*: enormes extensiones cubiertas por los invernaderos

denotan un fuerte desarrollo agrícola; sobre las playas, algunas instalaciones hoteleras apuntan un nuevo modo de vida. *Marruecos* ocupa el puesto ciento veinticuatro (124) en el *Índice de Desarrollo Humano*. La esperanza media de vida casi alcanza los setenta años (69,7); sin embargo, el nivel combinado de los tres niveles educativos, no alcanza más que al 58% de su población; la renta media por persona apenas supera los cuatro mil dólares (4.000\$). En *Marruecos*, sólo la mitad de la pobla-

A través de la enseñanza de la lengua, incidimos en el fortalecimiento de los lazos culturales y de las posibilidades de intercambio

ción adulta sabe leer y escribir. No obstante, el noventa por ciento de los niños y niñas tienen ya acceso a la escuela.

En *Marruecos* se vive, probablemente con más intensidad que en otros países, la dialéctica entre la tradición y la modernización -al estilo occidental- en que está sumida buena parte del mundo árabe. *Agadir* se nos presenta como una ciudad cosmopolita, con fuerte influencia cultural francófona. Muchas empresas con capital internacional han visto en la comarca una posibilidad de desarrollo centrado, fundamentalmente, en agricultura y turismo. Los ciudadanos y ciudadanas luchan con ahínco por la mejora de sus condiciones económicas y anhelan las posibilidades de desarrollo que lleguen a través de la señal de televisión y en las nuevas empresas donde muchos de ellos encuentran trabajo. El pluriempleo ayuda a mejorar su nivel de vida.

En este contexto, *Radio ECCA* forma parte de una alianza que le permite desarrollar el proyecto *CURESMA* (*Curso de Español en Marruecos*).

Frente a otros proyectos de cooperación, aquí tenemos algunas características diferenciales:

- La población meta a la que nos dirigimos es, fundamentalmente, la naciente clase media de la ciudad de *Agadir*. No se trata, por tanto, de personas con bajo nivel educativo. Se trata, mayoritariamente, de estudiantes o profesionales que trabajan en empresas turísticas, comerciales o agrícolas con proyección en el exterior.
- El medio que usamos no es aquí la radio sino *internet*, pues nuestro sistema pedagógico y educativo se ha mostrado igual de eficaz a través de la red.
- Los contenidos de este proyecto de cooperación no se parecen a otros realizados hasta el momento. Hablamos de enseñanza del castellano. Es cierto que, a través de la enseñanza de la lengua, incidimos en el fortalecimiento de los lazos culturales y de las posibilidades de intercambio entre la comarca de *Agadir* y la sociedad española en general y canaria en específico.

Cuando este artículo se publique es muy probable que *Radio ECCA* haya ampliado su actuación en *Marruecos* a otras áreas de formación. En la actualidad se están dando pasos para ampliarla hacia el área de salud y participación sociocomunitaria. Esto habrá sido posible,

Estudios e informes

en buena medida, gracias al esfuerzo realizado en el proyecto *Curesma* que ha servido de presentación de nuestra tarea a la sociedad y las instituciones marroquíes. Nuestra pretensión final, como en el resto de los países donde estamos, será doble: ayudar a la formación de las personas con más necesidades educativas y, a la vez, traspasar nuestro saber hacer, nuestro sistema educativo, a alguna institución que pueda hacerse responsable del mismo en el territorio concreto. Pero además, estas otras observaciones dan razón de cómo la misión de *ECCA* se realiza en el proyecto *CURESMA*:

a) La alfabetización digital y la posibilidad de acceder a Internet y a la teleformación suponen un paso más en la lucha contra las desigualdades Norte - Sur, pues la aparición de Internet ha acentuado la brecha entre ambos hemisferios.

b) En estos momentos, la población de Agadir está experimentando un fenómeno parecido al vivido en España en los años 70: una especie de "Edad dorada de la Educación", y las demandas son diversas. Estas personas que, efectivamente, no tienen un bajo nivel educativo "tienen fe": creen firmemente que la formación continua y complementaria puede ayudarlas a crecer, no ya econó-

micamente, sino como profesionales y personas. Hay auténtica sed de formación, pero -como comentan las personas de la hostelería con la que fácilmente tenemos relación- la cultura es, para su situación económica, muy cara. Para sus padres y madres, simplemente un lujo que no pueden pagar a sus vástagos. Sin embargo, encontramos casos de empresas que invierten bastante capital en la formación de su plantilla, de tal manera que coinciden, en una misma clase, el jefe y sus subalternos/as (hasta el más humilde). Y eso es otro de los logros del Proyecto.

c) Finalmente, como en el conjunto de los proyectos de cooperación *ECCA*, en este caso, la significación del mismo viene dada por la continuidad y el dinamismo que genere en la sociedad de *Agadir*. En ese sentido, debemos apuntar que -una vez finalizado el Proyecto- se pretende formar la ASSOCIATION DES AMIS DE LA LANGUE ESPAGNOLE (A.A.L.E.), en la que participarían los mismos socios, con el fin -entre otros- de seguir dando respuesta a la demanda del alumnado.

Nuestra experiencia: de lo que pretendemos a lo que conseguimos

La pretensión de la *Fundación ECCA* en su cooperación está siempre orientada por el doble objetivo que venimos señalando: a) el fortalecimiento institucional que permita el traspaso de nuestra tecnología educativa a una entidad local, y b) la formación de las personas de modo que incidamos en la mejora de su situación de vida. Pero, ¿qué es lo que de hecho conseguimos?¹⁰

El sentido del Proyecto viene dado por la continuidad y el dinamismo que genere en la sociedad de Agadir

En primer lugar, es evidente que se da cierto fortalecimiento de las instituciones locales. Se trata, sin embargo, de un fenómeno desigual. La experiencia en *Cabo Verde* nos lo muestra ante resultados tan evidentes como el nuevo *Instituto Caboverdiano de Educación Radiofónica*. Del mismo modo, en *Mauritania*, gracias a múltiples corrientes, se ha creado el *Ministerio para la Alfabetización*. En torno al proyecto CURESMA, en *Agadir*, se ha desa-

rollado una amplia alianza institucional que ha puesto en marcha un *Centro de la Lengua Española*. Aparte de este nivel alto de institucionalización, los cursos de *ECCA*, fundamentalmente los dirigidos al tema de *salud y participación ciudadana*, han generado, en algunas ocasiones, cierto desarrollo del asociacionismo.

En segundo lugar, casi como efecto inmediato de lo señalado en el punto anterior, la educación ha pasado a tener una visualización e importancia social mayor. Esto, como decimos, tiene que ver con el fortalecimiento de las instituciones, pero también con la aceptación popular de los programas y por los efectos que ha generado en la población meta. Podemos destacar tres rasgos: el aumento de confianza en las propias posibilidades, la manifestación explícita de las mejoras personales adquiridas a través de los procesos formativos y la preocupación por la formación de los más jóvenes de la familia.

En tercer lugar, se da un fuerte intercambio cultural. Las personas de *ECCA* han entrado en contacto directo con poblaciones de notable diferencia cultural. El respeto y el mutuo aprecio se han dado incluso a pesar de situaciones de conflicto o de negociación complicada. Se trata de un mutuo intercambio que, por otro lado, cualifica casi todo proce-

Estudios e informes

so de aprendizaje: el/la enseñante aprende, el/la aprendiz enseña. La formación de nuestra población meta ha implicado, a su vez, la formación de nuestros equipos personales. Nos hemos visto obligados por una nueva realidad a buscar nuevas precisiones en nuestro modo de actuar, a adquirir nuevos hábitos, a generar nuevos procedimientos de funcionamiento. La cooperación, en ese sentido, nos ha mejorado como institución.

Porque es evidente que nos hemos encontrado con situaciones inesperadas de las que hemos tenido que aprender: algunas consideraciones referentes a consecuencias ecológicas de nuestro proyecto¹¹, la adaptación rápida a volúmenes de audiencia no previstos, el mantenimiento de los equipos técnicos en condiciones muy adversas, la generación de grupos de trabajo con barreras idiomáticas, la complejidad de las relaciones entre las personas de la sede central y las que están trabajando en el terreno, etc.

Para poder afrontar todas estas novedades con suficiente éxito, nuestra experiencia nos indica algunos puntos de interés:

- El *Sistema ECCA* de enseñanza a distancia y/o semipresencial es bueno. Está suficientemente contrastado en nuestro territorio de implantación inicial y también en

otros ámbitos culturales. La confianza que tenemos depositada en él no es gratuita y se confirma a diario.

- El rigor y la profesionalidad en el trabajo es clave de la obtención de los objetivos señalados. La cooperación, tal y como se realiza en *ECCA*, no saldría adelante con equipos de voluntariado sin preparación adecuada. La sistematización de nuestros procedimientos es de extrema importancia. La formación de nuestras personas, tanto de las que están en el terreno como de aquellas que se encargan de las labores de la sede central, debe orientarse a la construcción de un equipo humano que valora su propio trabajo, con una fuerte motivación altruista, contagioso en su entusiasmo para el conjunto de la institución y flexible en su aprendizaje.

- La alianza en torno al proyecto concreto que pretendemos realizar y en torno a la *Fundación ECCA* en general es una ayuda fundamental. Esa alianza se genera desde el momento mismo de la toma de contacto y ha de perdurar una vez acabe la intervención específica en la que hemos estado implicados. Esa alianza afecta a las personas destinatarias, quienes trabajan en *ECCA* y

las instituciones que nos dan cobertura económica o jurídica. La solidez de esa alianza permite superar conflictos o dificultades inesperadas.

Hacia dónde vamos

El horizonte está marcado por una doble tarea: el refuerzo de la *Red del Sistema ECCA* y la intervención en sociedades con fuertes necesidades educativas para las personas adultas.

El *Plan Estratégico Institucional de Radio ECCA*, recientemente aprobado en reunión ordinaria de su *Patronato*, a 13 de febrero de 2006, contempla ambas líneas de trabajo.

En la primera dirección, *Radio ECCA* pondrá en marcha las siguientes actividades:

- a) La actualización y ejecución del proyecto *Portal Web para el Sistema ECCA*.
- b) La celebración de encuentros periódicos entre todas las instituciones usuarias del *Sistema ECCA*.
- c) Un plan para intercambios profesionales entre todas las instituciones usuarias del *Sistema ECCA*.

En la segunda dirección, la referida a la intervención en sociedades con mayores necesidades educativas, *ECCA* actúa como una institución

que colabora con otras. En este momento, el listado de presencias de *ECCA* se pacta con el *Gobierno de Canarias*, la *Agencia Española de Cooperación Internacional* y las autoridades educativas locales.

Todo esto nos obliga a la actualización del plan de trabajo del *Departamento de Cooperación Internacional* de la *Fundación ECCA*. Del mismo modo, nos vemos obligados a dotar a este departamento de recursos humanos, informáticos y mobiliario convenientes.

La actuación c.2.3 de nuestro *PEI* dice así: «Actualización de las normativas sobre la situación del trabajador o trabajadora de *ECCA* desplazado en tareas de cooperación internacional». Al fin y al cabo, *ECCA* es una institución de personas y para las personas. Los rostros de las mujeres que se reúnen bajo una jaima para escuchar la emisión radiofónica, revestidas con sus melfas, dan sentido a lo que hacemos desde esta casa. Esos rostros están acompañados: profesores y profesoras locales, personal *ECCA* en el terreno, las personas responsables de cooperación en la sede central, toda la Casa, incluyendo a los miembros de su *Patronato*. De ese modo, *ECCA* es una alianza a favor de la educación de las personas adultas, en las islas donde nació y en otros pueblos.

Notas

¹ En el equipo de reflexión participaron: Margarita Acosta, Luisa María Ayala, Cristina Boissier, Juana Rosa González, Lucas López, Margarita López y María del Carmen Palmés.

² El *Informe de Cooperación de Radio ECCA* explica: "La estancia en Praia, capital del Estado, en la isla de Santiago, del técnico de Radio ECCA, fue entre el 28 de junio y el 30 de julio, un mes. Con múltiples dificultades por la escasez de medios técnicos y humanos (se disponía tan solo de dos máquinas de escribir y una policopiadora), se elaboró el material impreso para el curso *Psicologia da criança (Psicología del niño)*, destinado a unos 1.500 profesores caboverdianos que sólo tenían una formación mínima de seis años. Para dicho trabajo se contó con los seis profesionales de Radio Educativa, a los que se formó en las técnicas de elaboración de material impreso para la enseñanza radiofónica, y en el diseño de un plan organizativo y pedagógico para poner en marcha el curso: promoción, distribución, matriculación y control económico y pedagógico. Todo ello en un mes. El curso constaba de 15 temas que se radiarían durante ocho semanas, a razón de dos clases por semana de media hora de duración".

³ Más información en el *Informe de Cooperación de Radio ECCA*: "*Saúde e participação comunitária* fue un curso elaborado con la metodología ECCA y que fue posible gracias a la colaboración de la ONG Médicos del Mundo, la Dirección Nacional de Salud Pública del Ministerio de Salud de la República de Angola, la Delegación Provincial de Salud de Bengo y de la Delegación Municipal de Salud de Dande. Se enmarca dentro de un proyecto de Médicos del Mundo denominado *Plan Estratégico para el Desarrollo del Sistema Local de Salud de Dande*. El curso, destinado a la población adulta analfabeta de la parte norte de la provincia de Bengo, nace en respuesta a la deficiente situación sociosanitaria constatada en dicha población con la pretensión de propiciar la participación comunitaria en la mejora de las condiciones de vida. A tal fin, incluye un programa de contenidos que aborda temas como la participación comunitaria, salud y enfermedad, la alimentación, el agua, la higiene, las enfermedades de transmisión sexual y el desarrollo del niño, entre otros. Para la implementación del mismo, se utilizó una metodología basada en el Sistema ECCA de enseñanza a distancia, en este caso semipresencial, con tres soportes básicos: la clase radiofónica (10 clases), el material impreso (10 esquemas) y la tutoría presencial (11 encuentros)".

⁴ De nuevo, este es el relato tal y como aparece en el *Informe de Cooperación de Radio ECCA*: "La formación para la producción y grabación del curso fue llevada a cabo por tres profesionales del Ayuntamiento de Noaudhibou desplazados a Gran Canaria. Las clases se grabaron en hassanía, dialecto del árabe culto, y en francés, ya que el 30% de la población es negro-africana y habla diversos idiomas como el wolof, pular, soninke, bambara, etc., pero entre ellos se entienden en un mínimo de francés. La primera edición del curso se llevó a cabo del 29 de abril al 4 de julio, y la segunda del 16 de septiembre al 21 de noviembre de 2000".

⁵ Así queda relatado en el *Informe de Cooperación de Radio ECCA*: "En 1967 la Dirección General del Gobierno del Sahara solicitó a Radio ECCA cursos de alfabetización en su territorio. Cuatro maestros destinados en dicha Dirección General se prepararon en Radio ECCA, en Las Palmas, para tal fin. Partieron hacia el Sahara

donde iniciaron su tarea de profesores orientadores en seis niveles de formación. Las clases radiofónicas grabadas en Canarias se emiten a través de Radio Sahara. Los materiales para el seguimiento de las clases (material impreso y las cintas con las clases grabadas) eran enviados semanal o mensualmente, a través de los aviones que regularmente cubrían la ruta entre Canarias y el Sahara. Mientras, los cuatro profesores orientadores desarrollan su labor: Villa Cisneros, L' Ayoun y Smara son poblaciones beneficiadas donde se encontraba gran número del alumnado que seguía los cursos de formación. Pero su trabajo no se limita a las urbes, los cuatro maestros se adentran en el desierto y siguen las rutas milenarias de las gentes nómadas trasladándose con ellas y con su ganado. Las jaimas se convierten en aulas improvisadas y las alfombras en la base donde se trabajan los esquemas de Radio ECCA. Esta intensa y admirable labor se desarrolla durante 5 años hasta que la situación política se deteriora y los españoles deben abandonar el país. En su conjunto, se matricularon más de 2.000 personas".

⁶ Robert Whithe, UNESCO, *La asunción del sistema ECCA por parte de Radio Santamaría*.

⁷ *Alfabetización y postalfabetización por radio*, Editorial Popular y OEI, República Dominicana.

⁸ Estos cuadros nos dan una idea suficiente de la situación actual del proyecto en la República de Cabo Verde:

ÁMBITO I: ACCIONES FORMATIVAS DESARROLLADAS

FASE	ACCIONES FORMATIVAS	ALUMNADO	RECURSOS HUMANOS
FASE IV Curso 2004/05 (Prórroga hasta junio 2006)	● Español: ¡Comunícate! 1	● Alumnado previsto: 500 ● Alumnado matriculado: 459	● 25 monitores/as por acción formativa*
	● Calidad en la atención al cliente	● Alumnado previsto: 500 ● Alumnado matriculado: 153	● 17 coordinadores/as locales
	● Animador de tiempo libre	● Alumnado previsto: 500 ● Alumnado matriculado: 300	● 1 coordinador central en Cabo Verde
	● Recepcionista	● Alumnado previsto: 500 ● Alumnado matriculado: 191	● 1 coordinadora central en Canarias
	● Francés turístico	● Alumnado previsto: 500 ● Alumnado matriculado: 226	● 4 miembros de Producción en Cabo Verde
	● Guía turístico	● Alumnado previsto: 500 (Pendiente de comenzar)	● 2 personas en Grabación en Canarias
	● Inglés turístico	● Alumnado previsto: 500 (Pendiente de comenzar)	● 1 persona en Diagramación en Cabo Verde
	● Informática básica	● Alumnado previsto: 500 (Pendiente de comenzar)	● 1 persona en Diagramación en Canarias
TOTAL ALUMNADO PREVISTO: 4.000 TOTAL ALUMNADO MATRICULADO (hasta enero de 2006): 1.329			
* Existen monitores/as que participan en la implantación de varios cursos.			

ÁMBITO II: FORMACIÓN DE PROFESIONALES

FASE	ACCIONES FORMATIVAS	PORCENTAJE DE EJECUCIÓN
FASE IV Curso 2004/05 (Prórroga hasta junio 2006)	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación con personal técnico y directivo de la DGAEA. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 50%
	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación en diseño, producción, diagramación, grabación, emisión, edición, implantación, gestión y coordinación de cada una de las acciones formativas previstas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 50%

⁹ Los objetivos del proyecto:

- En la tarea de producción de los materiales: elaborar un material didáctico dirigido a mujeres con un alto índice de analfabetismo, propiciar que el "corpus" del módulo estuviera presidido por la trilogía salud, consumo y medio ambiente, y conseguir que el programa tuviera como elemento integrador la participación comunitaria.
- Realizar un breve diagnóstico de la situación sanitaria en Nouadhibou en base a las realidades locales para favorecer la participación comunitaria como instrumento de lucha contra las enfermedades, aplicando las estrategias indispensables para asegurarla.

¹⁰ Entre los condicionantes de nuestro trabajo en Mauritania, destacamos los siguientes:

a) se trata de un país joven, que evoluciona a gran velocidad desde una sociedad primordialmente rural a la actual concentración en la capital y algunas otras poblaciones; b) el interés de las personas por acercarse al estudio sorprende a las propias autoridades; c) el bajo reconocimiento económico de los/as docentes dificulta la tarea; d) los valores que ayudan a la educación, como la disciplina, la mirada hacia el futuro o el ahorro no son siempre compartidos por el conjunto de la población meta; e) los modos de vida tribales siguen vigentes por debajo de la organización política oficial; f) el modo de presencia de lo religioso contrasta fuertemente con el medio europeo en el que vivimos y pensamos los miembros de los diferentes equipos de ECCA: los materiales, por más que cuidados en este aspecto, pueden resultar excesivamente laicistas para la mentalidad musulmana dominante en Mauritania; g) el carácter multiétnico de la sociedad no es fácil de recoger en nuestros programas que, por otro lado, están apoyados por una Administración pública que tiene su prioridad educativa en la enseñanza del árabe.

¹¹ Dejamos de lado en este punto los resultados numéricos.

¹² Como la acumulación de pilas eléctricas allí donde el uso de la radio no estaba alimentado de red alguna.

What does Adult Education in Bolivia mean? This education has no sense if we do not take into account the reality of the people they work for. That is why it must be an educational project which contributes, in a certain way, to improve and favour living conditions and, therefore, personal development. We cannot forget that we are implementing our actions in a country where exclusion and inequality exist. This project is possible thanks to the support of different International Cooperation Agencies; the relationship with these Agencies is also reflected in this article.

IRFA: THIRTY YEARS DEDICATED TO ADULT EDUCATION IN BOLIVIA

IRFA: TRENTE ANS POUR L'ÉDUCATION DES PERSONNES ADULTES EN BOLIVIE

Que signifie l'éducation des personnes adultes en Bolivie? Il s'agit d'une éducation vide de sens si l'on ne tient pas compte de la réalité des personnes avec lesquelles on travaille. C'est pourquoi cela doit être un projet éducatif qui contribue, d'une façon ou d'une autre, à améliorer les conditions de vie et à favoriser ainsi le développement humain. N'oublions pas que nous développons notre tâche dans un pays marqué par l'exclusion et l'inégalité. Ce projet est aussi possible grâce au soutien de différentes agences internationales de coopération; la relation établie avec ces dernières fait également objet de réflexion dans cet article.

IRFACRUZ: TREINTA AÑOS POR LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS EN BOLIVIA

Othmar Torrico¹

¿Qué significa la educación de personas adultas en Bolivia? Se trata de una educación que carece de sentido si no se toma en cuenta la realidad de las personas con las que se trabaja. Por eso, ha de ser un proyecto educativo que contribuya, de alguna manera, a mejorar las condiciones de vida y, por lo tanto, a favorecer el desarrollo humano. No podemos olvidar que desarrollamos nuestra tarea en un país marcado por la exclusión y la desigualdad. Este proyecto es posible, también, gracias al apoyo de diferentes agencias internacionales de cooperación; la relación establecida con las mismas es, también, objeto de reflexión en este artículo.

"Yo tenía la necesidad de aprender a leer la Biblia. También quería aprender a escribir, sumar, multiplicar, dividir, para poder enseñar y corregir a mis hijos. Ahora ya aprendí a leer y escribir. Me siento muy feliz de poder hacerlo. Por eso quiero dar las gracias a los profesores de la radio por apoyar nuestra superación".

*Lucía Hinojosa (39 años)
2º de Primaria*

Testimonios como el que acabamos de leer hay muchos. Este tipo de cartas es el motor que ha hecho posible el trabajo de IRFA a lo largo de 30

años. Es lo que proporciona la fuerza para bajar la cabeza y extender la mano en busca de apoyo para nuestro pueblo, nuestra gente, nuestra Bolivia. En estas simples líneas se refleja lo que la Fundación IRFA representa en el oriente boliviano.

En este artículo intentaremos plasmar lo que significa la educación de personas adultas en Bolivia, una educación que carece de sentido si no se toma en cuenta al individuo al que se pretende llegar; si no contribuye de alguna manera a mejorar las condiciones de vida y, por lo tanto, a favorecer el desarrollo humano, más aún si se trata de un país marca-

A través de la señal radiofónica se puede llegar a los rincones más alejados del país, aunque su radio de acción se limite solamente al oriente boliviano

do por la exclusión y la desigualdad como este. Al mismo tiempo, reflexionaremos sobre lo que ha supuesto el trabajo con diversas agencias de cooperación internacional.

Indicadores de marginación y exclusión en Bolivia

Sin duda, el *Estado boliviano* ha tomado en cuenta, de alguna manera, la importancia que tiene la educación de personas adultas a través de programas tales como el CEMA (Centro de Educación Media de Adultos), ahora convertido en EBA (Educación Básica de Adultos) y ESA (Educación Secundaria de Adultos). Sin embargo, estas iniciativas no dejan de ser de difícil acceso para la mayoría de la población por el carácter presencial que requieren y la imposibilidad de tener uno de estos centros en las comunidades más alejadas de los principales centros urbanos. He aquí la gran ventaja que tiene el sistema *IRFA* que, a través de la señal radiofónica, puede llegar a los rincones más alejados del país, aunque su radio de acción se limite solamente al oriente boliviano.

IRFA, a través de su trabajo y a pesar de las grandes restricciones económicas que ha tenido (pues cada día se hace más difícil el apoyo a este tipo de programas a nivel de la cooperación internacional), ha logrado mantener cifras de beneficiarios y beneficiarias bastante elevadas. No obstante, aún queda mucho por hacer, dado que el programa «*El maestro en casa*» no ha podido extenderse a otras zonas del país por falta de financiación. Un claro ejemplo de ello es el estancamiento de años que sufre la implementación de este programa en la ciudad de *El Alto*.

Actualmente, después de una trayectoria de 30 años trabajando en la educación de personas adultas, se hacen remotos los recuerdos de cuando el Movimiento Popular *Fe y Alegría* fundó, en 1975, en el Departamento de *Santa Cruz*, el Instituto Radiofónico *Fe y Alegría (IRFA)* para promover, por medio de la radio, la formación de personas adultas pobres y marginadas del sistema educativo nacional. La religiosa *Emma Rioja* fue la encargada de poner en marcha este proyecto.

Estudios e informes

Así, con mucho esfuerzo, en enero de 1976 comienza a funcionar *IRFA*, como resultado de un convenio entre *Fe y Alegría* y el Ministerio de Educación (Resolución Ministerial 710/75).

La iniciativa y el compromiso de la *Compañía de Jesús* para erradicar el analfabetismo y promover la educación primaria entre personas jóvenes adultas a lo largo de estos años se extendió a trece provincias del Departamento de *Santa Cruz*, incluyendo *Trinidad*, en el Departamento del *Beni*; los Chacos chuquisaqueños y tarijeños; el *Vicariato de Pando*, cuya sede es *Riberalta*; y últimamente también al Departamento de *Potosí*.

A pesar de la amplia cobertura de *IRFA* en la actualidad, la mayoría del trabajo se limita al Departamento de *Santa Cruz*, debido al escaso interés que, al menos en apariencia, existe por parte de las agencias de cooperación internacional hacia la problemática de la educación de personas adultas.

A lo largo de estos años, la educación popular y la educación para la ciudadanía y la producción han tenido roles importantes en la trans-

formación de las personas y comunidades que han aceptado ser parte del proceso educativo propuesto. Ambas aportan una luz sobre lo que está pasando en la vida de la gente, generando espacios para visualizar y buscar alternativas y provocando cambios significativos.

En este marco, la Fundación *IRFA*, durante 30 años de labor ininterrumpida, ha logrado alfabetizar a ciento dieciséis mil trescientos cincuenta y tres (116.353) jóvenes adultos/as (Ciclo de Alfabetización: 1º, 2º y 3º) y proporcionar educación primaria a 138.970 jóvenes adultos/as (4º, 5º, 6º, 7º y 8º de Primaria), procurando generar cambios positivos y mejorar el nivel de vida de miles de personas.

Solamente en los últimos cinco años tenemos las siguientes cifras:

En los años 2003 - 2005, de cuarenta mil doscientos ocho (40.208) alumnos y alumnas inscritos, veintisiete mil diecisiete (27.017) fueron mujeres (67,19%) y trece mil ciento noventa y uno (13.191) fueron hombres (32,8%). Se retiraron del programa - por razones de trabajo, inundaciones y sequías - nueve mil quinientos veintitrés (9.523) inscritos/as (23,68%), de los cuales seis mil dos-

El trabajo se ve limitado por el escaso interés que, al menos en apariencia, existe por parte de las agencias de cooperación internacional hacia la problemática de la educación de personas adultas

cientos ochenta y uno (6.281) eran mujeres (66%) y tres mil doscientos cuarenta y dos (3.242) hombres (34%). Estos datos nos indican que todavía las mujeres sufren más las consecuencias de la falta de trabajo, la migración, las catástrofes naturales y otros problemas.

En las últimas décadas, el oriente boliviano ha experimentado un importante crecimiento poblacional por el flujo migratorio desde el occidente del país. En él se encuentran las mayores riquezas naturales y culturales; sin embargo, debido al crecimiento poblacional descontrolado (sobre todo en el Departamento de *Santa Cruz*), la transformación y la alta degradación ambiental, estas riquezas están sufriendo severos impactos negativos. Estos aspectos ejercen una fuerte presión en el sector ambiental, económico y social, por lo que se requiere implementar una planificación estructurada que propicie la educación como factor

Se requiere implementar una planificación estructurada que propicie la educación como factor decisivo y estratégico para el desarrollo humano sostenible de esta amplia zona

decisivo y estratégico para el desarrollo humano sostenible de esta amplia zona.

Como la Fundación *IRFA* está orientada a la educación, a continuación se presentan las funciones que desarrolla cada componente del equipo de trabajo *IRFA*:

- **Coordinador/a:** Es la persona responsable de la conducción del programa educativo.

- **Departamento pedagógico:** Es el encargado de investigar y capacitar a los nuevos equipos de voluntarios/as, así como de programar y producir el material educativo.

- **Producción:** A su cargo está la elaboración de los libretos radiofónicos de las clases y de los programas educativos, así como la grabación y distribución del material.

- **Departamento de Administración educativa:** Es responsable de la gestión y promoción del programa educativo en diferentes zonas geográficas del Departamento de *Santa Cruz*. Está compuesto por 12 promotores/as que se encargan de crear los centros de orientación, seleccionar a los maestros y maestras guía, orientarlos y cooperar con ellos, además de realizar las tareas de control y seguimiento. Forman parte de este departamento las institu-

Más de setecientos maestros y maestras guía desempeñan como voluntarios y voluntarias estas funciones, conformando la red de voluntariado más grande de Bolivia

ciones de convenio (*EPARU-Beni; Vicariato de Pando; Diócesis de Chiquitos; Parroquia de Vallegrande; TEKO GUARANÍ*).

Además, debemos resaltar la valiosa colaboración dentro del trabajo de:

Maestros/as guía: Dirigen los centros de orientación en las comunidades y barrios a su cargo, reúnen y orientan al alumnado, le entregan el material impreso y le corrigen los esquemas. Según las condiciones sociales y posibilidades de colaboración, más de setecientos (700) maestros y maestras guía desempeñan como voluntarios/as estas funciones, conformando la red de voluntariado más grande de *Bolivia*.

Son los principales agentes del trabajo educativo presencial. Sus tareas son las de organizar grupos de estudio, facilitar el aprendizaje del alumnado y del grupo; hacer el seguimiento personalizado a los alumnos y alumnas; participar en la evaluación de los/as estudiantes; hacer informes técnicos; y participar y dinamizar la vida de la comunidad o barrio. Esto implica que tanto ellas como ellos deben estar capacitados para acompañar, presencialmente, en

los procesos de educación de las personas adultas.

Por su naturaleza, la selección de este personal la realizan los promotores y promotoras de *IRFA*, lo que implica saber diagnosticar quiénes son las personas, dentro de la comunidad o del barrio, que -por su capacidad y vocación de servicio- podrían colaborar en las tutorías que se desarrollan en los centros de orientación los fines de semana. Generalmente, la vecindad también toma parte en esta selección, sugiriendo a los sujetos idóneos para desempeñar esta delicada labor educativa.

Una vez realizada la selección de este personal, *IRFA* lo prepara para el desempeño de sus labores mediante una serie de talleres de iniciación y de profundización, que se realizan cinco veces al año. Por lo general, el ciclo de formación del maestro/a guía se lleva a cabo en dos años. Al final del curso taller, se le entrega un diploma como *Técnico básico en Educación popular*. Esta certificación está avalada por la *Universidad Privada de Santa Cruz*, mediante un convenio estipulado por las dos instituciones.

Centros de orientación. Son los espacios físicos que, de común acuerdo entre el alumnado y el profesora-

- Fomento de procesos de auto-responsabilidad y autorrealización de la persona como sujeto

Promoción y fortalecimiento de la cultura y de los valores sociales y humanos de la población, sobre todo de los sectores más marginados

do, se eligen en los barrios y comunidades para seguir los cursos de *IRFA*. Generalmente, cada centro de orientación está conformado por grupos de diez a quince personas.

Desde el comienzo del trabajo, todos los proyectos ejecutados por *IRFA* entre 1976 y 2005 estuvieron orientados a la Alfabetización y Educación primaria de personas jóvenes adultas, teniendo presente la cambiante realidad social, política y económica del entorno y la situación del colectivo destinatario.

Las líneas de acción que enmarcaron los proyectos, de acuerdo a esta realidad cambiante, se pueden resumir en lo siguiente:

- Promoción y fortalecimiento de la cultura y de los valores sociales y humanos de la población, sobre todo de los sectores más marginados (la mujer joven adulta: empleada doméstica, obrera, campesina, ama de casa, trabajadora).

activo de su propia historia y de la historia de *Bolivia*.

- Desarrollo de procesos de concientización en los jóvenes – adultos/as para el ejercicio generador y efectivo de la ciudadanía.

- Formación y capacitación de los destinatarios/as para que activen sus potencialidades vitales, en aras de poder formular y ejecutar soluciones pragmáticas compatibles con su contexto.

Nuestras áreas temáticas o líneas de trabajo a lo largo de treinta años han sido:

- Alfabetización de personas jóvenes adultas.

- Educación primaria del mismo colectivo.

- Formación y capacitación de docentes itinerantes ("promotores/as").

- Formación y capacitación de maestros/as guía voluntarios/as.

Estudios e informes

- Formación y capacitación de reporteros/as populares.
- Educación, información y entretenimiento ("comunicación").

La dramática situación de la mujer también ha estado presente en el trabajo educativo. El analfabetismo, sobre todo de las mujeres, debería decrecer progresivamente como consecuencia del incremento de la tasa de escolaridad resultante de la modernización y extensión del Sistema Nacional de Educación. Lamentablemente, esto no es así en todas las regiones del país. En algunas de ellas la cantidad de personas analfabetas crece, a pesar de los esfuerzos de la escuela y de los programas de educación de adultos y adultas. Las razones son múltiples:

Por una parte, los niveles alarmantes de pobreza, la distancia entre las viviendas y las escuelas, la escasa o nula motivación de los padres y madres de familia (éstas últimas son muy dependientes y sumisas) y en los

Por otra parte, el crecimiento de la población y de la fuerza laboral con relación a los recursos disponibles - tanto de capital, de tierras, como de oportunidades de empleo- limita las posibilidades de acceso a mejores condiciones y niveles de vida, sobre todo de las mujeres que carecen de instrucción y educación.

La demanda de las mujeres para formarse y capacitarse según el método de "*El maestro en casa*" nos motiva a impulsar este programa. Según las estadísticas de 2004, las mujeres inscritas suponen el 66.7% del total, mientras que los hombres sólo conforman el 33.19%.

Es un hecho probado que las mujeres buscan hoy oportunidades de formación y capacitación rápidas y efectivas. Ciertamente, "*El maestro en casa*" ofrece conocimientos y prácticas útiles y aplicables a la participación, la organización, administración, mejora de la productividad, efectividad, obtención de resultados

En algunas regiones, la cantidad de personas analfabetas crece, a pesar de los esfuerzos de la escuela y de los programas de educación de adultos y adultas

niños/as y jóvenes porque, a menudo, los contenidos educativos no responden a las necesidades e intereses del alumnado.

y soluciones de problemas familiares, la discriminación social, política y económica, la violencia, el machismo, las diferencias generacionales,

IRFA ha venido prestando, a las mujeres del campo y la ciudad, servicios educativos (...) para que sean protagonistas de su desarrollo

género y equidad y legislación actual. En este contexto, *IRFA*, desde hace 30 años, ha venido prestando a las mujeres del campo y de la ciudad servicios educativos y de promoción que les permiten desarrollar sus potencialidades para que sean protagonistas de su desarrollo y generen los recursos necesarios para lograrlo; den soluciones aplicables, tengan confianza en sí mismas y sean autosuficientes.

En el marco señalado, varios de nuestros proyectos se han focalizado, principalmente, en el fortalecimiento de la formación y capacitación de las mujeres rurales. En ese sentido, la población meta ha estado constituida, sobre todo, por las mujeres discriminadas por el sistema formal de educación y por sus condiciones sociales y económicas.

La Fundación *IRFA* considera muy importante continuar con su labor educativa y, para esto, es necesario contar con el apoyo de entidades financieras que

permitan desarrollar e implementar acciones a favor de una educación inclusiva y transformadora como base fundamental para el desarrollo sostenible y ordenado del oriente boliviano. Sin embargo, se reconoce que existen diferentes dificultades de orden económico y político de compleja resolución, que exigen políticas estables del *Estado boliviano* para poder salvar los problemas educativos de la región y de la nación.

La fenomenología social, cultural, política y económica determina las posibilidades de las acciones que están dirigidas a conseguir determinados fines. La Fundación *IRFA* no escapa de esta realidad. Ahora bien, las circunstancias de esta compleja realidad boliviana han seguido, en 2005, la evolución de los limitados aciertos y abundantes desaciertos políticos y económicos, que han originado problemas sociales delicados y de difícil solución inmediata.

Las dificultades exigen políticas estables del Estado boliviano para poder salvar los problemas educativos de la región y la nación

Estudios e informes

La democracia representativa ha sufrido diferentes altibajos a causa de las equivocadas y malas políticas implementadas por los gestores de los partidos tradicionales que han mellado la dignidad de una nación entera y, sobre todo, han favorecido la voracidad de las empresas transnacionales, y de los grupos financieros nacionales endeudados, mercantilizando los recursos básicos de todo un país para provecho de pequeños círculos sociales parasitarios.

La serie ininterrumpida de medidas políticas y económicas, asumidas dogmáticamente en años anteriores, ha traído, como lógica consecuencia, reacciones en cadena limitando la acción del gobierno de *Carlos Mesa*; ya desde sus inicios, débil en su estructuración política y muy dependiente de los dictámenes ultraconservadores de las transnacionales petroleras y de las logias nacionales y departamentales, sobre todo de los departamentos de *Santa Cruz* y *Tarija*.

Las legítimas protestas (paros, bloqueos) de los empobrecidos obreros/as, maestros/as, campesinos/as sin tierra, pequeños agricultores/as e indígenas obligaron al frágil go-

bierno de *Mesa* a concluir su mandato institucional y dar paso al interinato de *Rodríguez* quien, por la presión popular y la convulsión social imperante, convocó, casi inmediatamente, las elecciones presidenciales para el 4 de diciembre de 2005. Estas se trasladaron después, por presiones y disputas regionales acerca del número de escaños en el Parlamento, al 18 de diciembre. En este mismo marco, las oligarquías y logias cruceñas y tarijeñas - sin sentido de la solidaridad ni apertura al cambio genuino en lo social, económico y político - enarbolaron las banderas de las autonomías departamentales y las elecciones de prefectos como contrapeso a la necesidad de una *Asamblea Constituyente*, que se siente como una necesidad para poner en orden la *República* que el actual *Gobierno*, en medio de un clima de esperanza, tiene como tarea ineludible.

Los siguientes datos, que a continuación se indican, son útiles para comprender lo expresado anteriormente:

- La sociedad boliviana se encuentra profundamente dividida y políticamente muy polarizada, lo que exige a los actuales gobernantes reali-

La democracia representativa ha sufrido diferentes altibajos a causa de las equivocadas y malas políticas implementadas por los gestores de los partidos tradicionales

La sociedad boliviana se encuentra profundamente dividida y políticamente muy polarizada

zar una serie importante de tareas: disminuir la tasa de desempleo y los niveles de pobreza; acortar la brecha entre ricos y pobres; reactivar la economía; devolver al país el legítimo derecho a sus hidrocarburos; y, no menos importante, hacer realidad la inclusión social y cultural equilibrando y normalizando las relaciones entre las diferentes regiones.

- *Bolivia* continúa siendo el país más pobre de *América del Sur* y es el decimoctavo país más pobre del mundo, altamente endeudado y corrupto. El producto interno bruto (PIB) por habitante apenas llega a 2.460 US\$ anuales y el 67 % de la población vive por debajo de la línea de pobreza, es decir, no cuenta con lo mínimo necesario para cubrir una canasta básica de consumo.

Entre las personas más pobres están las que trabajan el campo (79 %) y las que pertenecen a las sociedades indígenas, grupo históricamente excluido de las estructuras del poder.

- Es un país con una fortísima desigualdad social y económica. Según el *BM*, el 10% de la población más

pobre capta el 1,3 % del ingreso que se genera en el país, mientras que el 10 % más rico se queda con el 32 %.

- Es un país dividido demográficamente. La élite descendiente de inmigrantes europeos vive en la zona oriental del país, la más rica en gas natural y minerales, que lucha por independizarse; mientras que los sectores poblacionales más pobres viven en el altiplano y sus raíces étnicas son indígenas.

- El desempleo, según datos del INE, alcanza a un 8,7 % de la población económicamente activa.

Al margen de esto, podemos resaltar algunos otros signos de la situación de desigualdad y exclusión en la que vive *Bolivia*:

Nuestro país, como ya se ha dicho, se encuentra -sin duda- entre los más pobres de *América Latina*. La pobreza, según datos del último *Censo de Población y Vivienda* (2001), alcanza al 67% del total de la población, que se cifra en ocho millones

Bolivia continúa siendo el país más pobre de América del Sur

Estudios e informes

doscientas setenta y cuatro mil trescientas veinticinco (8.274.325) personas. De estas, un 21,60% vive en condiciones de indigencia, y un 2,68% en situación de marginalidad.

También es conveniente tomar en cuenta los análisis del propio Ministerio de Educación que señalan que la población adulta (mayor de 18 años) que no completó la Primaria alcanza al 49% del total; que ochenta y cinco mil (85.000) chicos y chicas de 15 años de edad (44%) no concluyeron la escuela primaria. De estos, posiblemente cuarenta mil (40.000) no lo hagan nunca por sus condiciones de vida, por el rol que desempeñan en la sociedad y porque ya no asisten a clase. Estos estudios también indican que sólo el 19% de los niños y niñas pertenecientes a familias con bajos ingresos concluye la educación primaria, y que cerca de trescientos veinte mil (320.000) -14% del total- de entre 5 y 15 años no asisten a la escuela; estos, en adelante, irán a engrosar las filas de analfabetos y analfabetas.

Si queremos saber lo que de verdad nos toca como institución dedicada a la educación de personas adultas, debemos observar que la tasa de analfabetismo absoluto alcanza el 13% (rural: 25% / urbana: 6%), mientras que el analfabetismo funcional se estima entre el 30% y el 35%. Sin duda, esta situación demanda de manera prioritaria los servicios de la educación de personas adultas.

La población adulta que no completó la Primaria alcanza el 49% del total

Para cerrar este resumen sobre la situación boliviana, señalaremos que -después de una amplia campaña política polarizada- si no se enterró a los partidos políticos tradicionales, que usaron y abusaron del poder, se limitó su presencia y se los obligó a migrar y a camuflarse en las asociaciones ciudadanas.

El 18 de diciembre se eligió como presidente al socialista *Evo Morales*. Es el primer presidente indígena, el primer dirigente político que obtuvo más del 50% de los votos. Este hecho representa el inicio de la vida republicana en *Bolivia* y señala claramente que la ciudadanía ya no está dispuesta a que los políticos parasitarios decidan en el Parlamento y elijan al Presidente, después de realizar sospechosas alianzas para repartirse el poder a su antojo. Esta vez el voto popular ha elegido directamente al Presidente. Lo sucedido el 18 de diciembre demuestra que el pueblo no acepta más la dictadura de la *partitocracia* y ha di-

La tasa de analfabetismo absoluto alcanza el 13%

cho no a los políticos corruptos y venales. Además, exige que el próximo gobierno encare la Administración pública con ética y honestidad, para crear las bases de una sociedad más justa y equitativa.

Relación de IRFA con la cooperación internacional

Al igual que la mayoría de las ONG o fundaciones que trabajan en los países en vías de desarrollo, la Fundación IRFA vive o sobrevive a merced de lo que las agencias de cooperación internacional están dispuestas a aportar a nuestro trabajo. La mayoría de los recursos financieros para el programa educativo proviene de fondos de la cooperación internacional. Las agencias están incrementando los recursos que captan provenientes de sus gobiernos o de organismos internacionales, frente a los que aportan sus sociedades; por lo que actualmente los gobiernos e instituciones intergubernamentales tienen mayor fuerza para definir las prioridades y directrices de aplicación de los fondos. Estas directrices concuerdan, como sabemos, con las marcadas por el *BM* y el *BID*.

Entonces, resulta un poco complicado analizar cuál es el rol que le toca jugar a IRFA con respecto a las agencias de cooperación internacional y de qué forma desenvolverse como reales actores de las relaciones internacionales. Habría que estudiar una nueva manera de relacionarse, más equilibrada y paritaria, distinta a la que ha existido hasta ahora, en la que generalmente las agencias de cooperación imponen sus prioridades y objetivos y nosotros no tenemos más remedio que adecuarnos a estos si queremos obtener los fondos.

Desde hace varias décadas hasta la actualidad, la relación entre IRFA y las agencias de cooperación internacional ha estado definida por el clásico binomio donador-donatario. Es decir, mientras estos primeros aportan recursos, generalmente financieros, nosotros los recibimos para aplicarlos a un proyecto concreto. En nuestro caso, la alfabetización y educación primaria de personas adultas a través del programa "*El maestro en casa*". Sin embargo, reconociendo que la relación no sólo se fundamenta en la aportación-aplicación de recursos, sino en un intercambio de intereses mutuos, las for-

La Fundación IRFA vive, o sobrevive, a merced de lo que las agencias de cooperación internacional están dispuestas a aportar a nuestro trabajo

mas de relacionarse han ido variando lentamente, buscando por lo general la confluencia de intereses, objetivos y prioridades; así como el procurar establecer una relación de respeto a partir del reconocimiento de las diferencias culturales y de desarrollo existentes entre los países desarrollados y los que se encuentran en vías de desarrollo.

Ahora bien, si nos ponemos a analizar el concepto de donación en sí mismo, este implica una acción de aportación gratuita, situación que en el fondo es cuestionable, ya que siempre existen intereses. En el caso de los donantes, existe un deseo de mejorar las condiciones de vida de las comunidades donde opera nuestra institución, y un supuesto afán de justicia y equidad; pero, también, se produce un efecto compensatorio o lavado de conciencia a causa de los desequilibrios motivados por el sistema económico capitalista, ya sea fundamentado en la producción y el desarrollo, como en el libre mercado y el capital financiero.

Por nuestro lado, es conveniente señalar que la relación con las agencias ha pasado por varias etapas: desde sentir que la donación es parte de este proceso de lavado de con-

Podemos pensar que las agencias de cooperación internacional son supuestas aliadas estratégicas (...), pero es necesario estrechar vínculos

ciencia por una deuda acumulada desde los tiempos coloniales, hasta poder pensar que las agencias de cooperación internacional son supuestas aliadas estratégicas. Sin embargo, para que esto suceda, es necesario estrechar vínculos a partir de mutuos acuerdos que clarifiquen cuáles son los objetivos realmente comunes que nos permitirían ser aliados; lo cual, al parecer, aún no se ha dado.

La Fundación *IRFA*, por su parte, continúa dependiendo en gran medida y casi absolutamente de las donaciones y sólo en su historia más reciente ha iniciado estrategias para conseguir alguna forma de autofinanciamiento. Tomando en cuenta que la educación es algo que nunca, a menos que sea privada, será autosostenible, en esta búsqueda se ha procurado también involucrar a las autoridades locales, consiguiendo de esta manera convenios con algunos municipios. Estos, aunque mediante un aporte mínimo y después de extensos tramites burocráticos, apoyan económicamente nuestra labor educativa.

Sin embargo, la problemática de fondo que plantea la relación con la cooperación internacional es la dependencia que se ha creado entre am-

La problemática de fondo plantea la relación de dependencia que se ha creado entre ambos agentes

bos agentes. Por un lado, nosotros requerimos de los recursos financieros para poder llevar adelante nuestro programa; de tal manera que, en muchas ocasiones, nos hemos visto obligados a acomodar los proyectos a las prioridades de las agencias, sacrificando en gran medida nuestras propias prioridades.

Los múltiples proyectos elaborados y rechazados en los últimos años demuestran que la educación de personas adultas es un trabajo silencioso que poco o ningún interés despierta en los donadores.

En los últimos cinco años, de veinticuatro proyectos enviados a diversas agencias de cooperación, sólo seis han sido aprobados, sin olvidar que, para satisfacer los requerimientos exigidos, se han tenido que elaborar proyectos sumamente específicos, y no así uno que pueda cubrir el coste de todo el programa educativo.

Si bien es cierto que existe la necesidad de cuidar los recursos donados, muchas veces valdría la pena no ser tan flexibles con ciertas normas que condicionan de manera exagerada la realización del trabajo de los receptores de la donación.

Aún queda mucho trabajo por hacer. Los ánimos existen; las personas también. Esperamos poder contar con los recursos para tener a medio plazo una *Bolivia* libre de analfabetismo y preparada para salir de la pobreza. □

Notas

1) *Othmar Torrico* trabaja en el IRFACRUZ, en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

Health is, at the same time, the cause and the consequence of poverty. Africa witnesses this situation. The educational programmes related to health, and developed following the Ecca methodology in Africa, have been addressed, mainly, to the illiterate population. The radio, the team work, and the material (particularly prepared for this task) have become an appropriate and effective tool to reach larger populations at an appropriate cost. In the same way, the Ecca educational technology in the field of health has proved its efficiency to articulate actions among the different levels of service, institutions, social organizations, sections and territories.

HEALTH AND EDUCATION IN AFRICA

SANTÉ ET ÉDUCATION EN AFRIQUE

La santé est à la fois la cause et la conséquence de la pauvreté. L'Afrique en est le témoin. Les programmes d'éducation pour la santé, développées grâce à la méthodologie ECCA en Afrique, se sont dirigés fondamentalement à la population analphabète. La radio, le travail en groupes et le matériel spécifiquement préparé pour cette tâche ont constitué un bon instrument pour atteindre de larges populations et le rapport entre le prix de cet outil et son efficacité s'est révélé avantageux. De même, la technologie éducative de ECCA dans le domaine de la santé a démontré sa capacité pour articuler les actions entre différents niveaux de services, institutions, organisations sociales, secteurs et territoires.

SALUD Y EDUCACIÓN EN ÁFRICA

José Joaquín O'Shanahan Juan¹

La salud es, a la vez, causa y consecuencia de la pobreza. África lo testimonia. Los programas de educación para la salud, desarrollados con la metodología ECCA en África, se han dirigido fundamentalmente a población analfabeta. La radio, el trabajo en grupos y el material específicamente preparado para esta tarea se ha revelado como un buen instrumento para llegar a poblaciones más amplias con una muy buena relación entre el coste y la efectividad de la herramienta. Del mismo modo, la tecnología educativa de ECCA, en el campo de la salud, ha mostrado su capacidad para articular acciones entre diferentes niveles de servicios, instituciones, organizaciones sociales, sectores y territorios.

En el siglo XIX, cuando el Gobierno británico consultó al doctor *John Snow* sobre cómo solucionar los problemas epidémicos que se estaban produciendo en las poblaciones cercanas al río *Támesis* en *Londres*, la respuesta del padre de la *Epidemiología* fue categórica: la salubridad, la higiene y las condiciones de vida son responsables de esos males. El proceso salud/enfermedad está determinado socialmente y las acciones deben ser so-

ciales. Cuando el Gobierno alemán de *Bismarck* le consultó al profesor *Virchow* sobre cómo implementar un plan para mejorar la salud de la población de *Alemania*, el padre de la

Anatomía patológica fue también categórico: la salud no es un problema médico; la salud es la otra cara de un problema de naturaleza política. Esto fue en el siglo XIX. Luego, en las primeras décadas del siglo XX, *Thomas McKeown* demostró empíricamente que la reduc-

La salud no es un problema médico; la salud es la otra cara de un problema de naturaleza política

Estudios e informes

ción de las enfermedades infecciosas, salvo algunas excepciones, era el resultado de medidas sociales y sanitarias y no la consecuencia de la intervención biomédica (Llambías Wolf, 2002).

Condiciones de salud y desarrollo

Hace algunas décadas se tenía la certeza de que, a fines del siglo XX, la medicina y la ciencia iban a erradicar las enfermedades infecciosas, que los antibióticos terminarían por ganarles la guerra a las bacterias y que las vacunas controlarían las enfermedades víricas. Sin embargo, la realidad es otra y, desafortunadamente, *África* es testigo excepcional de las dramáticas consecuencias que tienen la pobreza y el deterioro de las condiciones de vida sobre la salud de su población.

Hoy sabemos, además, que la enfermedad no es sólo producto del estado de miseria en el que viven estos países; sino que, también, actúa como elemento limitador de las capacidades de los individuos y de sociedades enteras para escapar de la pobreza:

La enfermedad actúa como elemento limitador de las capacidades de los individuos y de sociedades enteras para escapar de la pobreza

"... para los pobres, su cuerpo es a menudo lo único que poseen de valor y, cuando el cuerpo está débil por culpa del hambre, la enfermedad o los accidentes, la familia entera puede hundirse en la miseria". (Narayan, 2001)

La contribución que las intervenciones para promover la salud de la población pueden hacer para el desarrollo económico

fue el tema central del trabajo de la Comisión de Macroeconomía de la Salud de la *Organización Mundial de la Salud* (CMH, 2001). La promoción de la salud, por ejemplo, puede haber contribuido a tanto como a un tercio del "milagro

económico" del Este asiático (Bloom & Williamson, 1998). Por el contrario, el impacto del HIV/SIDA y de la malaria ilustran de forma especialmente dramática el largo alcance del daño económico que puede resultar de una pobre salud (Sachs & Malany, 2001). Se estima que la malaria está retrasando el crecimiento económico africano por encima del 1.3% anual (Gallup & Sachs, 2000); mientras que el HIV/SIDA está retrasando, de modo sustancial, el crecimiento económico en *África* y pue-

de elevarse a una pérdida equivalente al 2.6 por ciento del producto interior bruto en muchos de los países del *África* subsahariana (Bonnel, 2000). Como la Comisión de Macroeconomía y Salud de la OMS indicaba, "el estado de salud parece explicar una parte importante de la diferencia en las tasas de crecimiento económico (entre países desarrollados y menos desarrollados) incluso después de controladas las variables macroeconómicas estándares" (Labonte, 2004).

Las tendencias actuales en la cooperación para el desarrollo del sector salud

Sin atención de salud, el control de enfermedad, que concentra la mayor parte del esfuerzo de la cooperación internacional en salud de los países industrializados en *África*, no tiene ningún impacto (Unger, 2003). Por otro lado, la ayuda de la cooperación internacional condiciona en gran parte la orientación de las políticas de salud de los países en vías de desarrollo, al significar una parte fundamental del presupuesto que se le dedica al sector (el 40%, aproximadamente, en Tanzania). Las tendencias que se observan en el desa-

rollo del sector, que están marcadas por el neoliberalismo y el positivismo de la ciencia, no se dan exclusivamente en los países en vías de desarrollo, sino que son una manifestación de la globalización neoliberal que se está instalando en los sistemas sanitarios de todo el mundo.

Consideramos que el *Sistema ECCA* (Emisora Cultural de Canarias-África) constituye una poderosa arma que, pensada y articulada estratégicamente como acción educativa, tiene un alcance que puede ir más allá de la fenoeestructura del sector y de los procesos de acción en salud de las organizaciones que pudieran implicarse (O'Shanahan, 2004).

La educación para la salud y el Sistema ECCA

El desarrollo de la educación para la salud, desde la visión del *Sistema ECCA* de educación de personas adultas, se desarrolla de forma significativa a partir de los años 80 (Bello, 1987), con una trayectoria inspirada en los principios fundadores de la Emisora y coincidiendo con una amplia tradición en el campo de la

La ayuda de la cooperación internacional condiciona en gran parte la orientación de las políticas de salud de los países en vías de desarrollo

El problema es también que la gente trabaja demasiado y se cansa, o que está desempleada o que vive en condiciones miserables

promoción de la salud. La categoría conceptual de la que se parte en el nuevo planteamiento de la educación para la salud es la de que *el proceso de salud-enfermedad es un proceso biológico socialmente condicionado* y, por lo tanto, el problema no son sólo los microbios, la mala alimentación, los agentes cancerígenos o la condición hereditaria; sino, también, que la gente trabaja demasiado y se cansa, o está desempleada o que vive en condiciones miserables o en una constante situación de estrés, etcétera (Testa, 1993).

Por otro lado, en la forma tradicional de plantear la educación sanitaria, se parte del esquema cognitivo-afectivo y psicomotor:

- El nivel cognitivo se entiende como la etapa de información y conocimiento de un hecho o situación.
- El nivel afectivo se refiere a la interiorización y aceptación emotiva del mensaje. Tiene que ver con las actitudes.
- Por último, el nivel activo o psicomotor se relaciona con la conducta, que se manifiesta de

forma coherente con el mensaje recibido, acompañada de una actitud positiva hacia el mismo.

Este enfoque positivista, que se fundamenta en que la salud y la enfermedad están originadas por comportamientos y decisiones individuales, está avalado por una larga tradición dentro de la profesión médica; pero no tiene en cuenta el medio social en el que se desenvuelve el crecimiento y el desarrollo del ser humano, que dificulta o refuerza y, en definitiva, determina sus conocimientos, actitudes y conductas y, por lo tanto, las posibilidades de tales modificaciones y del proceso de salud-enfermedad. La misma experiencia de la participación y observación de fracasos y cambios en el proceso de salud-enfermedad, en distintos países y a lo largo de la historia, ha conducido a la superación por una nueva concepción de educación para la salud (Bello Luján y O'Shanahan, 1987).

El concepto de promoción de la salud, y dentro de ella la educación para la salud como metodología, se sustenta, por tanto, en la concepción de que la salud es producto de un amplio espectro de factores relacio-

nados con las condiciones de vida. Por eso, contemplamos las actividades de promoción de la salud como políticas públicas dirigidas a colectivos de personas y al ambiente -entendido en un sentido amplio de ambiente físico, social, político, económico y cultural-. De ese modo, contribuimos a crear condiciones favorables al desarrollo de la salud, al reforzar el poder y la capacidad de los individuos y de las comunidades.

En el debate sobre promoción de la salud y calidad de vida es necesario, por tanto, enfatizar el tema de las políticas públicas saludables, de la gobernabilidad, de la gestión social integrada, de la intersectorialidad, de las estrategias de los municipios saludables y del desarrollo local. Estos son mecanismos operacionales concretos para la realización de la estrategia de promoción de la salud y de la calidad de vida, con énfasis particular en el contexto de la filosofía y estrategia del desarrollo sostenible en el ámbito político/administrativo local.

La educación para la salud podemos, de este modo, entenderla como un "método de trabajo que se convierte en un instrumento imprescindible para *implicar* responsablemente al individuo y al grupo en las acciones

de defensa y promoción de la salud": obtener informaciones correctas y suficientes sobre el proceso individual de enfermar y proteger; ser capaz de analizar la propia realidad, la del barrio, de la escuela o del ambiente de trabajo; sacar deducciones en relación con las condiciones de vida y de salud; y actuar para transformar.

En consecuencia, superamos el enfoque que consistía en buscar la mejora de la salud por la modificación exclusiva de los comportamientos individuales y que no tenía en cuenta el medio. Asumimos la concepción, firmada por Alma Ata, que entiende el modelo de atención primaria como filosofía y estrategia y que se contrapone y convive con el modelo profesional-clínico-industrial de atención sanitaria hegemónico. Este último modelo se instala muchas veces gracias a la AOD (*Ayuda Oficial al Desarrollo*) del Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio y, en menor medida, de la Unión Europea y la *Organización Mundial de la Salud*. Por eso hacemos las siguientes observaciones:

Es necesario enfatizar el tema de las políticas públicas saludables

• Un modelo social de la salud percibe los límites del modelo profesional. Los individuos no son solo consumidores sino suminis-

tradores de prestaciones sanitarias, en la medida en que salud y enfermedad tienen un carácter no profesional orientado hacia la vida cotidiana.

- Un modelo social de salud es realista. El objetivo de la salud está en conflicto, no pocas veces, con la experiencia de gozo y felicidad de los seres humanos. Una vida que valga la pena ser vivida no puede ser valorada únicamente con un modelo de educación para la salud que controle socialmente el diseño, por parte de las personas, de su propia búsqueda de la felicidad.
- Un modelo social de la salud ve en la autogestión una expresión de la dignidad humana y una posibilidad de desarrollo. El autotratamiento es la primera forma de asistencia y todos los demás niveles de atención profesional son un complemento de aquel y tienen un papel de apoyo.
- Un modelo social de la salud implica aceptar que no sólo hay una única forma de tratamiento o de asistencia. En cada sociedad, incluso en las que están esencialmente por el modelo médico y profesional de la salud, encontra-

mos formas diversas de prestaciones sanitarias y, de hecho, las personas frecuentan a menudo varios sistemas que, en los países en vías de desarrollo, se corresponden fundamentalmente con la medicina tradicional. Un modelo social de la salud ofrece un papel de apoyo y, al mismo tiempo, consultivo a la educación para la salud. En palabras de *Lewis*, "se trata de una acción social sin control social". (*Kickbush*, I, 1984)

Por tanto, se asume que es necesario contribuir a la superación de los marcos educativos tradicionales de enseñanza-aprendizaje que aún caracterizan buena parte de los programas de educación para la salud y de formación de personal sanitario. Esta superación afecta no solamente al marco teórico que sustenta dicha práctica, sino también a otros factores como las vías a través de las cuales llega la información al alumnado, o por la forma en que el/la estudiante puede elaborar y construir nuevos conocimientos a partir de estas, para conseguir como resultado un aprendizaje significativo.

Un modelo social de la salud ofrece un papel de apoyo y, al mismo tiempo, de consulta a la educación para la salud

La vocación en la que se fundamenta el desarrollo de la Educación para la Salud del *Sistema ECCA* de radio radica en la consideración, incuestionable hoy, de que la construcción social de esta nueva "*cultura sanitaria*" -en los servicios y en la población, en la dirección de afirmarse como espacio de la salud y no exclusivamente de atención a la enfermedad- exige un proceso de cambio que se ha de dar dialécticamente y simultáneamente en el *concepto de salud-enfermedad*, en el *paradigma sanitario* y en la *práctica sanitaria*.

Los objetivos en las acciones educativas con la metodología ECCA

Las acciones educativas en salud deben perseguir siempre, esencialmente, el mismo propósito general: la elevación del nivel de salud de la comunidad, a través del aumento de conocimientos y de su capacidad de organización, favoreciendo la democratización, descentralización y la autorresponsabilidad de su población en los problemas de salud.

Además, los programas de los cursos concretos han de formularse e implementarse de modo coherente con unos objetivos estratégicos, y/o principios, que apuntan al cambio social y de las organizaciones, más allá del resultado esperado en términos concretos o inmediatos, referidos a la problemática específica, como el grupo determinado de en-

fermedades o de factores determinantes del problema tratado; la seguridad alimentaria; problemas de salud prevalentes en la región; etc. Esos objetivos serían los siguientes:

- Favorecer la adquisición de conocimiento de los individuos sobre la salud y la enfermedad, el cuerpo y sus funciones, sobre la prevención de la enfermedad y los medios y cuidados para hacer frente a una situación dada. Como ejemplos podemos citar los casos de diabetes; malaria; salud materno-infantil; manipulación de alimentos; etc.
- Estimular el desarrollo comunitario y la organización de un sistema local de salud participativo y eficiente a través de la formación de agentes de salud y consejos de salud en el seno de las estructuras socio-comunitarias e institucionales existentes y/o emergentes.
- Promover, en los/las profesionales de la salud y/o educación y en los servicios de Salud pública, el desarrollo del componente de prevención y promoción de la salud de modo integral y participativo, como condición de eficacia en sus acciones.
- Capacitar al personal técnico local de Salud pública y Educación para la extensión de la cobertura de este curso y la aplica-

Estudios e informes

ción de dicha tecnología (*ECCA*) al resto del país y para otros temas.

- Tomar conciencia de la influencia que ejercen sobre el proceso salud-enfermedad los factores sociales, políticos y ambientales en general.

- Incrementar la habilidad de las personas para ganar poder sobre sus propias vidas y para facilitar la mejora de las relaciones y la estructura social en la que viven y trabajan.

- Contribuir a aumentar el nivel organizativo de la población para hacer frente de manera colectiva a los problemas de salud, aprovechando las infraestructuras sociales existentes o facilitando la creación de otras nuevas.

- Aumentar el grado de relación social entre las personas sujetas a los programas, como una forma de lucha contra la incomunicación, a través del diálogo, la discusión, el debate, la reflexión, la interrelación, etc.

- Contribuir al desarrollo del *Modelo de Atención Primaria de Salud* - Modelo Social - y, en particular, al desarrollo de una ma-

yor calidad asistencial y del componente comunitario y/o promotor de salud en los sistemas sanitarios locales.

- Aumentar el flujo de información entre personal sanitario y población sujeta al programa.

- Contribuir a desarrollar actitudes favorables a la alfabetización de la población.

- Aumentar la información y los conocimientos de ciudadanos/as y profesionales respecto al funcionamiento del sistema de salud y la comprensión de su organización y sus mecanismos de gestión y participación comunitaria (*Bello Luján y O'Shanahan, 1987*).

El método empleado, y que caracteriza al *Sistema ECCA*, combina la cla-

se radiofónica, grabada en lenguas nativas; la utilización de un material impreso con pictogramas adaptados a la población objeto del programa, para el seguimiento de la audición de radio; y, en tercer lugar, la reunión sema-

nal de grupos, donde se discute, en forma de taller, cada uno de los temas presentados en el material impreso.

Queremos incrementar la habilidad de las personas para ganar poder sobre sus propias vidas

Las acciones educativas desarrolladas

En la implementación de los cursos, se promueve la captación de monitores/as, fundamentalmente "no expertos/as", y de alumnado en los distintos colectivos. Se orienta con criterios coherentes con la formación de grupos de activistas o agentes de salud por comunas o poblados, de acuerdo con la necesidad de articular a una sociedad civil desestructurada (de posguerra en algún caso), donde el Estado apenas tiene presencia, alrededor de sus problemas cotidianos de salud y en estrecha colaboración con los programas y profesionales sanitarios de los correspondientes niveles político-administrativos del sistema sanitario. El centro de interés, el de la salud, constituye una oportunidad para mejorar los conocimientos de la población en el manejo autorresponsable de sus problemas sanitarios y de los factores determinantes del desarrollo de su comunidad. Se puede abrir así un programa de amplia perspectiva alrededor de una problemática, la salud y la enfermedad, de gran capacidad movilizadora y generadora de consenso en cualquier sociedad y grupo de población.

Pretendemos reforzar el impulso de creación de un espacio nuevo, el desarrollo de servicios municipales que presentan gran debilidad

Las acciones educativas se han realizado a través de la producción e implementación de programas de entre ocho y diez temas, dirigidos a la población adulta de la región destinataria del país en vías de desarrollo, que suele ser básicamente analfabeta, utilizando la metodología "tridimensional" de *ECCA*.

Los programas desarrollados, como *"Educación para la salud y participación comunitaria"*, *"La manipulación de alimentos"* y *"La promoción de la salud materno-infantil"*, fueron realizados en *Angola, Cabo Verde y Mauritania*, respectivamente, en colaboración con las administraciones de salud correspondientes (O'Shanahan, 2004). Se pretende con ellos reforzar el impulso de creación de un espacio nuevo, el desarrollo de servicios municipales que, en la práctica, presentan una gran debilidad. El funcionamiento eficiente y eficaz de estas estructuras descentralizadas es fundamental en estos países de *África*, en donde los factores determinantes ambientales y sociales de la salud (disponibili-

Estudios e informes

dad de agua potable y tratamiento adecuado de excretas, alimentos, alfabetización, condiciones de vivienda, debilidad institucional, etc.) sólo pueden ser abordados desde una perspectiva interinstitucional e intersectorial, empleando tecnologías sanitarias y organizativas adaptadas a la estrategia de los sistemas locales de salud y con la plena participación de su población, como propugna la estrategia de *Salud para todos* de la OMS.

A partir del año 1998 y coincidiendo con una mayor preocupación de la sociedad canaria por la solidaridad con los pueblos de *África* y con el interés creciente de *España* por la cooperación con los estados africanos, se desarrollan dichos proyectos de educación para la salud (para su prevención y promoción):

- En *Angola*, con dos ediciones del curso "*Educação para a saúde e participação comunitária*" y un total de novecientos cincuenta (950) alumnos/as en ochenta y tres grupos.
- En el Archipiélago de *Cabo Verde*, con dos ediciones y mil quinientos cuarenta y cinco (1.545) alumnos/as en ciento cuarenta y

siete (147) grupos del curso "*A manipulação de alimentos*", dirigido a manipuladores/as de alimentos en municipios y empresas de turismo y restauración (DGAEA, 2002).

- En *Mauritania*, también con dos ediciones del curso dirigido a la promoción de la salud materno-infantil, "*Santé materno-infantile*", realizadas por mil doscientos setenta y un (1.271) alumnos/as distribuidos en ciento cuarenta y siete (147) grupos (ECCA, 2001).

ECCA realizó estos proyectos en colaboración con la ONGD *Médicos del Mundo* y, más tarde, en *Ecuador*, con *Enfermeras para el Mundo* (EPM, 2004), o de manera autónoma con el apoyo de instituciones de *Canarias* y/o de la *Agencia Española de Cooperación Internacional*. Además de la eficacia demostrada en todos esos proyectos y después de que el *Sistema ECCA* debutara en estas regiones de *África* con programas de promoción de la salud, se ha creado el *Instituto Radiofónico de Cabo Verde* dentro del acuerdo del *Gobierno de Canarias* con su *Ministerio de Educación*. Asimismo, en *Mauritania*,

En Mauritania, donde se comenzó con el programa de salud (...), hoy se trabaja en la alfabetización de personas adultas

donde también se comenzó con el programa de salud referido anteriormente, hoy se trabaja en la alfabetización de personas adultas y se avanza en la organización de la educación reglada de alumnado adulto, teniendo como referencia la propia historia, estructura y funcionamiento de la *Fundación ECCA*. En *Angola*, sin embargo, aún no ha podido concretarse lo que fue una experiencia pionera y eficaz. Las condiciones del país; la no consideración de país prioritario para el *Gobierno de Canarias*, junto con la carencia de medios propios de la misma *Fundación ECCA*, pueden haber influido en la falta de continuidad de aquel proyecto, que, por otro lado, ha sido demandado sin la adecuada formalidad por las autoridades de su Ministerio de Salud.

· **Curso "Saúde e participação comunitária" en Angola**

Realizado en *Angola*, fue un curso elaborado con la metodología *ECCA*, financiado por el *Gobierno de Canarias* y algunos municipios de este Archipiélago y desarrollado gracias a la colaboración de la ONG *Médicos del Mundo*, la *Dirección Nacional de Salud Pública del Ministerio de Salud de la República de Angola*, la *Delegación Provincial de Salud de Bengo* y la *Delegación Municipal de Salud de Dande*. El curso se enmarca dentro de un proyecto de *Médicos del Mundo* denominado "*Plan Estratégico*

El trabajo realizado conjuntamente hizo posible que el material respondiera fielmente a la realidad del contexto donde posteriormente se impartió el curso

para el Desarrollo del Sistema Local de Salud de Dande", que estaba financiado por la *Agencia Española de Cooperación Internacional (ECCA, 1999)*.

El curso se destinó a la población adulta analfabeta de la parte norte de la provincia de *Bengo*, en *Angola*.

El objetivo general del proyecto consistía en la "elevación del nivel de salud de la comunidad de *Dande* y *Bengo*, a través del aumento de conocimientos y de su capacidad de organización, favoreciendo la democratización, descentralización y la autorresponsabilidad de su población".

El programa de trabajo para los cuatro meses de estancia del personal técnico sanitario angoleño en las instalaciones de *Radio ECCA* en *Canarias* incluía la elaboración de material didáctico impreso, la grabación de clases radiofónicas y la planificación y animación de la acción tutorial posterior en el terreno. El trabajo realizado conjuntamente hizo posible que los esquemas impresos

La formación se centró en los conocimientos y técnicas de trabajo con grupos y en el papel del monitor/a facilitador/a

y las grabaciones de cada clase fueran una fiel reproducción de la realidad del contexto donde posteriormente se impartió el curso.

Para la fase de implementación, se dispuso de la asistencia de un técnico de *ECCA* de *Canarias*, que permaneció en *Angola* durante cuatro meses y que trabajó directamente con un equipo local. Este estaba formado por siete profesionales: dos técnicos de grado superior procedentes del nivel central del *Ministerio de Salud*; dos de grado medio procedente de la *Dirección Provincial de Salud Pública de Bengo*, además de tres auxiliares sanitarios procedentes de la *Dirección Municipal de Salud*. Estos realizaban la coordinación de los grupos y el apoyo a los monitores y monitoras para la realización de las actividades o talleres correspondientes en cada reunión grupal.

Se llevó a cabo un encuentro de formación de monitores/as de tres días con las cincuenta y siete personas que iban a actuar como tales acompañando a los grupos de participantes. La formación se centró en los conocimientos y técnicas de trabajo con grupos, en el papel del monitor/a - facilitador/a, etc. El despliegue

logístico para cubrir todo el territorio de la provincia exigió un gran esfuerzo que se evidenció a través del interés y de la aceptación demostrados por parte de la población cuando el equipo central comprobaba que, en los poblados, casi toda la comunidad estaba reunida alrededor del aparato de casete escuchando la clase y, además, participaba en las acciones o los debates del grupo.

Finalmente, se trabajó en cinco zonas por toda la provincia, con cuarenta y tres grupos y cuarenta y un monitores/as, con la participación de cuatrocientas cincuenta personas adultas, de las que el 82% eran mujeres (*ECCA*, 1999).

Después de esta experiencia, el equipo angoleño formado en el *Sistema ECCA*, produjo, grabó e implementó, con la ayuda de la ONGD *Médicos del Mundo*, una segunda edición mejorada con nuevos esquemas.

· **Curso de "Manipulación de Alimentos" en la República de Cabo Verde**

El curso "*A manipulação de alimentos*" se ha realizado en la *República de Cabo Verde* en dos ocasiones. Fue posible gracias a la colaboración de la *Agencia Española de Coope-*

ración Internacional; la Dirección General de Relaciones con África; el Servicio Canario de Salud del Gobierno de Canarias; la Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos (DGAEA); y la Dirección General de Salud (DGA) del Ministerio de Salud de Cabo Verde. (ECCA, 2000)

El curso se dirigió a profesionales que saben leer y escribir del sector de la alimentación, hostelería, cantinas escolares, mercados y a todas las personas que, en sus actividades diarias, tuvieran que estar en contacto directo con alimentos.

Para la capacitación y la producción del curso, dos profesionales cabo-verdianos se desplazaron a *Radio ECCA* en *Gran Canaria*, donde permanecieron dos meses y medio. Durante dicho período recibieron formación sobre el *Sistema ECCA* de enseñanza. Paralelamente, produjeron un curso de diez esquemas, grabaron las diez clases radiofónicas y programaron la ejecución del curso en *Cabo Verde*, que se desarrolló a través de las siguientes unidades didácticas:

- Manipuladores/as de alimentos
- Alimentación saludable y equilibrada

- Intoxicaciones alimentarias
- Vías de contaminación de los alimentos
- Leche, queso, yogur, pan y huevos
- Carnes, pescados y mariscos
- Frutas, verduras y agua
- Alimentos congelados
- Higiene de las instalaciones
- Requisitos personales

Para el desarrollo de los contenidos, se contó con la experiencia de casi veinte años de colaboración entre *Radio ECCA* y el *Servicio Canario de Salud*, organismo que acredita a aquellas personas que siguen el curso de *Radio ECCA* para el ejercicio de esta profesión en *Canarias*.

La experiencia de casi veinte años de colaboración entre ECCA y el Servicio Canario de Salud

En cuanto a su implementación, semanalmente se impartían dos unidades didácticas y se celebraba una reunión grupal. También tenía lugar una emisión abierta, en directo, con participación de alumnado, monitores/as y público.

La primera edición se llevó a cabo del 3 de mayo al 2 de junio de 1999. Se formó a cuarenta y siete monitores y monitoras y a ocho coordinadores/as para la implantación del proyecto. Participaron en el curso quinientos veintidós (522) alumnos

Estudios e informes

y alumnas de dos islas, de los "concelhos" de *Sal, Tarrafal, Praia, Santa Catarina y São Domingos*.

La segunda edición se realizó del 20 de mayo al 20 de junio de 2002. Se dirigió a mil (1.000) personas. Debido a las expectativas creadas, se inscribieron mil veintitrés (1.023) de las que fueron evaluadas novecientas sesenta y una (961), lo que supuso un índice de realización del 93.09%. En esta edición se completó la cobertura de ocho de las nueve islas habitadas, a excepción de *Brava*; y de catorce de los diecisiete municipios, con la excepción de *Sta. Catarina, S. Domingos y Brava* (DGAE, 2002).

Para su realización, además de los recursos financieros y materiales del proyecto, fue necesaria la implicación directa de ciento treinta y dos (132) profesionales de la *DGAEA* y de la *Dirección General de Salud* y uno de *Radio ECCA*: cuatro coordinadores/as centrales, veintiocho coordinadores/as locales y cien monitores/as.

· **Curso de "Santé materno-infantile" en Mauritania**

Fue realizado en *Nouadhibou*, auspiciado y financiado por el *Gobierno de Canarias* a petición de la ONG *Médicos del Mundo*, que realiza un

Proyecto de Cooperación para el Apoyo al Sistema Local de Salud de *Nouadhibou* junto al Ayuntamiento (Comuna) de *Nouadhibou*.

Queríamos elaborar un material didáctico dirigido a mujeres con un alto índice de analfabetismo

Las dos ediciones realizadas del curso se dirigieron, principalmente, a la población femenina de la periferia de la Comuna, dado que se inscribía en una estrategia de promoción de la salud materno-infantil. La precariedad

de la atención y la situación de del estado de salud de dichos grupos vulnerables justificaba la prioridad de dicho programa: la tasa de mortalidad materna al comienzo de la intervención era de mil doscientas (1.200) por cada cien mil (100.000) mujeres. Después de cuatro años de desarrollo del programa, en el que la formación de las mujeres adquiere una relevancia fundamental, este porcentaje descendió significativamente a trescientas (300) por cien mil (100.000).

Desde diciembre de 1999 a marzo de 2000, tres profesionales del Ayuntamiento de *Nouadhibou*, seleccionados por *Radio ECCA* y MdM, se desplazaron a *Gran Canaria* para trabajar en las actividades necesarias para su capacitación, diseño y producción del curso (*ECCA*, 2001).

La tarea de producción tuvo como principales objetivos: elaborar un material didáctico dirigido a mujeres con un alto índice de analfabetismo; propiciar que el "corpus" del módulo estuviera presidido por la trilogía salud, consumo y medio ambiente; y conseguir que el programa tuviera como elemento integrador la participación comunitaria. Las clases se grabaron en hassanía, dialecto del árabe culto, y en francés; ya que el 30% de la población es negro-africana y habla diversos idiomas como el *wolof*, *pular*, *soninke*, *bambara*, etc., pero entre ellos se entienden en un francés elemental. Una técnica de *Radio ECCA* se desplazó durante cuatro meses en cada una de las ediciones para la promoción, organización y asistencia técnica. La primera edición del curso se llevó a cabo del 29 de abril al 4 de julio, y la segunda del 16 de septiembre al 21 de noviembre de 2000.

Para la organización de los recursos humanos y materiales, se dividió la ciudad en cinco grandes zonas, coincidiendo aproximadamente con los barrios ya existentes. Se seleccionaron 10 coordinadores/as que trabajaron en grupos de dos, asignándo-

le así una zona a cada equipo de sector. A continuación, se seleccionaron 25 monitores/as divididos en grupos de cinco (27 en la segunda edición), correspondientes a los cinco grandes sectores.

Participaron en la primera edición del curso seiscientos cuatro (604) mujeres y seiscientos sesenta y siete (667) en la segunda, a razón de diez a dieciocho alumnas por grupo, con un total de cincuenta grupos en la primera edición y cincuenta y cuatro en la segunda. En total, participaron mil doscientas setenta y una (1.271) mujeres en las dos ediciones del curso.

El primer tema de la *participación comunitaria* y en el que se incidía en todos los esquemas, y/o clases, como punto de referencia para dar solución o prevenir los problemas de salud, propició la realización de varias actividades propuestas por las mujeres basándose en el esquema de cada semana: actividades de limpieza de sus barrios, conferencias sobre la planificación familiar y las enfermedades de transmisión sexual, organización de varios grupos de mujeres para formar pequeñas guarderías, campañas de sensibili-

Se realizaron actividades de limpieza de sus barrios, conferencias sobre la planificación familiar y las enfermedades de transmisión sexual, organización de grupos para formar guarderías, etc.

Estudios e informes

zación sobre la prevención de enfermedades por los barrios, actividades sobre nutrición, manipulación de alimentos, etc.

Las clausuras de las dos ediciones del curso, eventos de gran valor en cada una de esas acciones y que apuntan al objetivo de la legitimación del plan, se celebraron en instalaciones cedidas por el Ayuntamiento.

Conclusiones en relación a las acciones educativas realizadas con el Sistema ECCA

En relación a los resultados de los cursos o programas de salud del *Sistema ECCA* realizados en colaboración con las diferentes instituciones, y en particular en la cooperación al desarrollo, hemos llegado a las siguientes conclusiones (*O'Shanahan, 2004*):

a. La efectividad de las estrategias de educación para la salud son mejores cuando se desarrolla la interacción de los grupos.

b. La utilización de la radio, en combinación con la interacción grupal presencial, ha demostrado una buena capacidad de cobertura y accesibilidad. Además, es una poderosa herramienta, de bajo coste, en la educación para la salud en territorios extensos y/o mal comunicados.

c. Constituye una tecnología efectiva para el desarrollo de programas y servicios cuando es necesario unificar criterios de acción entre diferentes niveles de los servicios, instituciones, organizaciones sociales, sectores y territorios.

"Es una poderosa herramienta política para el desarrollo de estrategias de poder en el proceso de cambios institucionales y sociales en cortos períodos de tiempo, con menores costes y mayor eficacia desde el punto de vista administrativo, técnico y de la necesidad de legitimación de los programas y organizaciones".



Notas

1. *José Joaquín O'Shanahan Juan*, co-titular de la Cátedra UNITWIN-UNESCO de Investigación, Planificación y Desarrollo de Sistemas Locales de Salud de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

2. La evaluación del aprovechamiento se realiza con el índice de asistencia a los grupos y con los resultados del cuestionario para los cursos dirigidos a personas no analfabetas. En este último tipo de curso, o en otros en los que el/la participante no sabe leer y escribir o no se maneja bien con el cuestionario, como suele ocurrir en los realizados en África, o con pacientes en Canarias, el criterio fundamental es el de su asistencia a las reuniones de grupo, y se deja al monitor/a la consideración de apto o no apto en función de los conocimientos adquiridos. El aprovechamiento por el alumnado se certifica con un documento que tiene valor a efectos laborales, profesionales o académicos, según el caso, en Canarias.

Cuadro: Relación de cursos de salud realizados con el Sistema ECCA en proyectos de Cooperación al Desarrollo en Angola, Cabo Verde y Mauritania hasta el año 2004

Ediciones Nº	CURSO	ALUMNADO			GRUPOS		
		Total	Promedio/ Edición	Aprovecha- miento ¹ (%)	% del alumnado	Promedio/ Edición	Total
PROGRAMAS REALIZADOS EN ÁFRICA							
2	Saúde e participação comunitária (Angola, 1998-1999)	900	475	--	100	43	86
2	A manipulação de alimentos (Cabo Verde, 200-2001)	1.545	772	94	100	73	147
2	Santé materno-infantile (Mauritania, 2000-2001)	1.271	635	--	100	52	104

Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias de los cursos.

Bibliografía

BELLO LUJÁN; O'SHANAHAN. "Salud para todos. Una experiencia en Canarias de educación para la salud como instrumento para la participación comunitaria". *Congreso Internacional de la Unión Internacional de Educación para la Salud*. Madrid, 1987.

BLOOM; WILLIAMSON. "Demographic transitions and economic miracles in emerging Asia". *World Bank Economic Review*, 12(3): 419-55.

Relatório das actividades da 2ª edição do curso "A manipulação de alimentos". Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos. Direcção de Saúde. República de Cabo Verde, 2002.

1998-99. *Memoria del proyecto "Educação para a saúde e participação comunitária"*. Las Palmas de Gran Canaria: Radio ECCA, 1999.

RIERA; FRANCISCA. *Memoria "Santé et participation communautaire"*. Las Palmas de Gran Canaria: Radio ECCA, 2001.

Educación para la Salud y Participación Comunitaria. Enfermeras para el Mundo. Manabí, Ecuador, 2004.

GALLUP; SACHS. "The economic burden of malaria". *Working Paper n° 52*, 2000.

HACKER; SACHS & MALANY (2002). "The economic and social burden of malaria". *Nature*, 2000, 415: 680-5.

UNGER; De PAEPE & GREEN. "A code of best practice for disease control programmes to avoid damaging health care services in developing countries". *Int. J Health Planning and Management* 2003, 18: S27-S39.

KICKBUSH; I. 1984. *Congreso Internacional de la Unión Internacional de Educación para la Salud, 1984*. Dublin.

LABONTE; SCHRECKER; SANDERS & MEEUS. *Fatal Indifference: The G8, Africa and Global Health*. UCT Press. International Development Research Centre. Ottawa: 2004.

LLAMBÍAS; WOLF (2002). "Los desafíos inconclusos de la salud y las reflexiones para el futuro en un mundo globalizado". *XII Congreso de la Asociación Internacional de Políticas de Salud*. Palma de Mallorca: Mayo 2002.

NARAYAN; D. "Consultations with the poor from a health perspective". *Development*, 2001, 44 (1): 15-21. Apud by Labonte, Schrecker, Sanders and Meeus: *Fatal Indifference: The G8, Africa and Global Health*. UCT Press. International Development Research Centre. Ottawa: 2004.

O'SHANAHAN *et alt.* *The ECCA System in distance education: an innovative technology as an instrument of health promotion and for institutional changes in Local Health Systems*. XII IAHP Internacional Conference. Durban, South Africa. June 6, 7 and 8. 2004.

TESTA. "Pensar en Salud". Buenos Aires. Lugar Editorial. 1993.

Nowadays, there is no doubt that education plays an essential role in the development of the countries. However, in order to check the relationship between education and development we must make clear what our concept of education is or, to be more precise, how we should understand education in the field of cooperation and the type of development we are talking about. Starting from a short story about the relationship of these terms (education and development) we will try to come to some useful conclusions.

EDUCATION AND DEVELOPMENT

ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT

De nos jours, l'éducation joue incontestablement un rôle fondamental dans le développement des peuples. Cependant, avant de valider le binôme *éducation=développement*, il convient de nuancer ce que nous entendons par éducation, et concrètement, ce que nous devons entendre par éducation dans le domaine de la coopération, et de quel type de développement il est question. A partir d'une brève histoire de la relation entre les deux termes de cette équivalence, nous essaierons d'en tirer quelques conclusions utiles à ce sujet.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Juana Rosa González Gopar¹

Hoy por hoy, resulta incuestionable que la educación juega un papel fundamental en el desarrollo de los pueblos. Ahora bien, antes de validar el binomio "educación = desarrollo", conviene matizar qué entendemos por educación, o -más concretamente- cómo debemos entender la educación en el ámbito de la cooperación, y de qué tipo de desarrollo hablamos. A partir de una breve historia de la relación entre los dos términos de esta equivalencia, intentaremos extraer algunas conclusiones útiles al respecto.

"La educación es un derecho humano reconocido en la declaración de los derechos humanos de 1948. Este reconocimiento bastaría por sí mismo para justificar la elección de la educación como una prioridad, pero además, la educación es un elemento fundamental para la erradicación de la pobreza. Por una parte, porque la ausencia de educación es, en sí misma, pobreza, en tanto que priva a la persona de un elemento fundamental de bienestar. Por otra, porque la educación es una variable que interviene sobre el resto de dimensiones que componen la pobreza (educación para la democracia o la igualdad entre mujeres y hombres, higiénico-sanitaria, ambiental, etc.)¹".

Plan Director de la Cooperación española 2005-2008, cap. 3
(Estrategias y prioridades sectoriales), art. 2.2.1.

Se dice, con frecuencia, que sería difícil encontrar a alguien en el mundo actual que negara la importancia de la educación para el desarrollo de cualquier país. Sin embargo, detrás de este aparente consenso, existen múltiples interrogantes:

- ¿A qué tipo de educación nos estamos refiriendo?
- ¿A qué tipo de desarrollo? ¿No estaremos corriendo el peligro de caer, nuevamente, en el fenómeno de la "sacralización" del desarrollo económico?
- ¿Quiénes deben recibirla?
- ¿Cuánto se ha de invertir?
- ¿Debe darse preferencia a la educación primaria o, por el contrario, los esfuerzos deben centrarse en la secundaria y la superior?
- Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ¿no han servido para acentuar más la brecha entre Norte y Sur? Por lo tanto, ¿no debería contemplarse este ámbito dentro de la educación para el desarrollo?
- ¿No es la educación superior un requisito indispensable para el cambio tecnológico?

Para intentar responder -aunque sea parcialmente- a estas preguntas, conviene hacer un poco de historia.

El módulo centralista

Tras la Segunda Guerra Mundial y hasta mediados de los años 70, el mundo occidental asistió a un proceso de crecimiento económico extraordinario. Siguiendo el liderazgo de los Estados Unidos, la economía mundial se vio inmersa en un modelo de expansión centralista y paternalista en el que el capital excedente de un núcleo central servía para suplir las carencias de los países adyacentes.

Tras la Segunda Gran Guerra, la economía mundial se vio inmersa en un modelo de expansión centralista y paternalista

El mundo desarrollado estaba tan extasiado con los éxitos cosechados que -sin prever variantes- decidió reproducir este modelo en los países en vías de desarrollo, entrando en una política de ayuda y no de desarrollo.

Se partía de dos premisas:

- a) Un centro desarrollado es motor y no obstáculo para el desarrollo de la periferia. Por lo tanto, las bajas tasas de

ahorro e inversión de un país podrían ser reemplazadas con capital exterior. Es evidente que no se tuvieron en cuenta las amenazas que esto conllevaba: colonización, explotación, devastación, etc.

- b) El subdesarrollo es un problema exclusivamente económico. "Se estimaba que la desigualdad social y económica no era un problema para el crecimiento, sino una situación de partida que se iría corrigiendo de forma natural. Una vez superada la fase de despegue, el crecimiento se filtraría por ósmosis, repercutiendo sus beneficios en las clases más desfavorecidas. La dualidad ricos-pobres debía dar paso al círculo virtuoso de inversión - consumo- empleo, por lo que una ruptura precipitada de la dualidad podía tener consecuencias económicas adversas. Se simplificó demasiado la realidad y se incurrió en el fenómeno de la *sacralización del crecimiento económico*". (Puelles y Torreblanca)²

Este modelo no funcionó. Incluso en el propio seno de las sociedades en desarrollo se acentuaron las desigualdades; porque, por una parte,

el crecimiento económico se acompañó de un fuerte aumento poblacional y, por otra, las auténticas beneficiarias fueron - como suele ocurrir- las capas sociales más altas. La experiencia sirvió para dejar al descubierto dos problemas:

- el desbordamiento demográfico.
- la falta de equidad social.

Además, los análisis que se efectuaron posteriormente pusieron de manifiesto efectos muy distintos a los previstos:

- Afluencia masiva del campo a la ciudad, forzada por el modelo de crecimiento industrial, que contribuyó a aumentar las tasas de desempleo hasta cotas alarmantes, con el consecuente aumento de la pobreza y de la marginación social.
- Falta de atención al mundo rural: perjuicio para la productividad agraria y empeoramiento de las condiciones de vida de los habitantes del campo.
- Las clases favorecidas no invirtieron en el país, sino que se dedicaron al consumo de bienes suntuarios.

Ante estos resultados, empieza a abrirse paso la idea de que no puede identificarse crecimiento económico con desarrollo y de que es ne-

cesario conciliar el crecimiento con el desarrollo social. Es más, el crecimiento económico debe traducirse en desarrollo social.

El crecimiento económico debe traducirse en desarrollo social

La teoría del desarrollo social

El concepto de **desarrollo social** huye de las miopes concepciones economicistas de los años 50 y 60, buscando índices alternativos de crecimiento que engloben los aspectos sociales con los económicos y políticos. Estos índices no pueden establecerse en función de los valores occidentales, sino en función de valores universales compatibles con las costumbres y tradiciones autóctonas de cada país:

- Derecho a las condiciones materiales de vida: el desarrollo debe satisfacer las necesidades mínimas de alimentación, vivienda, sanidad, educación y seguridad física.
- Derecho al respeto de la identidad y de la dignidad de los hombres y los pueblos.

- Derecho a la libertad de elección individual y social, lo que significa la erradicación de la servidumbre y de la miseria.

Se llega, por parte de muchas personas, a la conclusión de que el subdesarrollo es un proceso en el que el Norte absorbe al Sur como consecuencia de la subordinación de este hemisferio a aquél en virtud de la vulnerabilidad política, financiera y comercial de los países subdesarrollados; y se aboga por una transformación radical de las relaciones Norte-Sur, lo que conlleva un enfrentamiento entre los países en vías de desarrollo y los desarrollados. Surgen posturas extremas: desde el neoliberalismo más feroz hasta el aislamiento absoluto.

Se llega, por parte de muchas personas, a la conclusión de que el subdesarrollo es un proceso en el que el Norte absorbe al Sur como consecuencia de la subordinación de este hemisferio a aquél

Sólo hacia finales de los 80 comienza a producirse un cierto grado de consenso sobre la necesidad de "conciliar la inserción internacional

Estudios e informes

con la construcción de un tejido productivo y social articulado, de tal manera que el crecimiento económico permita atender las necesidades básicas de la población". (Puelles y Torreblanca)³

Es evidente que la sobredependencia y la especialización exportadora crean una vulnerabilidad que puede ser fatal. Por otra parte, el aislamiento puede acarrear ineficiencia, incapacidad, despilfarro, impidiendo un crecimiento a largo plazo. "Lo importante es la capacidad de adaptación y de transformación, para lo que es necesario un liderazgo político y económico. El papel del Estado resulta aquí incuestionable". (Gilpin)⁴

Hacia la democratización de la educación

Los llamados "economistas empíricos" (Schultz, creador de la expresión "capital humano"; Bowman; Anderson; Denison; Hicks...) intentaron demostrar -a partir de los años 60- que para que se produzca un crecimiento económico sostenido es necesario que exista un primer "**umbral de alfabetización**", situado entre un 30% y un 40% de la población total. (Debe quedar claro que la alfabetización era una condición necesaria pero no suficiente).

Según los *economistas empíricos*, es necesario que exista un primer "umbral de alfabetización", situado entre un 30% y un 40% de la población total

No obstante, estos estudios no tuvieron demasiada repercusión en lo que respecta a la educación como factor de producción.

Otros investigadores estudian la influencia del sistema educativo sobre el comportamiento de los futuros trabajadores ("teoría del credencialismo"), llegando a conclusiones como las que siguen:

"La enseñanza primaria contribuye a inculcar en los alumnos una serie de actitudes necesarias para el trabajo laboral corriente, tales como puntualidad, sentido de la disciplina, docilidad, capacidad para trabajar en equipo, aceptación de la rutina, etc., mientras que la enseñanza superior inculca actitudes necesarias en los puestos de mando, tales como capacidad de liderazgo, sentido de la responsabilidad, autoestima, polivalencia, etc.". (Blaug)⁵

Otra corriente paralela, orientada a investigar cómo la educación hace más productiva la actividad laboral,

se desarrolló en el seno de la **psicología social**. Inkeles y otros autores, basándose en múltiples datos, señalaron la importancia de la educación formal a la hora de transformar las actitudes tradicionales del individuo, facilitando así la aparición del llamado "síndrome de modernidad", necesario para conseguir tasas importantes de desarrollo económico.

Durante los años 50 y 60 los países en vías de desarrollo invirtieron masivamente en la educación, convencidos de que la falta de recursos educativos constituía el cuello de botella del crecimiento económico

ción de la educación (escolarización universal de la enseñanza primaria y apertura de la secundaria y de la superior).

Durante esta etapa los países en vías de desarrollo invirtieron masivamente en la educación, convencidos de que la falta de recursos educativos constituía el cuello de botella del crecimiento económico. El sector de la educación se convirtió,

Así, poco a poco, y con independencia de las polémicas académicas acerca de las relaciones entre educación y desarrollo, lo cierto es que tanto el pensamiento económico y político como las propias organizaciones internacionales, contribuyeron a crear una "mística pública" acerca de la influencia benéfica de la educación en el desarrollo. Los gobiernos aceptaron sin demasiadas reservas la idea de que el crecimiento económico venía condicionado por la oferta de una mano de obra cualificada, y pensaron que el sistema educativo debía suministrarla inevitablemente y de modo constante, porque así lo exigía el crecimiento. Fue la época de expansión de los sistemas educativos de los años 50 y 60, de la **democratiza-**

en muchos de estos países, en la primera actividad del Estado en términos de gasto público. Más aún, el gasto público en educación creció de manera sostenida durante esas décadas con resultados espectaculares en el porcentaje de alfabetización. Además, se transmitieron valores y creencias necesarios para el desarrollo y, en general, se incrementaron notablemente los niveles de educación.

El fin de la utopía

La década de los 80 fue testigo de una durísima crítica a aquellos autores y autoras que habían afirmado y defendido la relación entre educación y desarrollo. El escepticismo

vino así a contrarrestar el excesivo entusiasmo de algunos gobiernos, la simplicidad de ciertas políticas unilaterales y lo que se llamó la "**ideología del desarrollo**". Ciertamente, veinte años de crecimiento no consiguieron cerrar mucho la brecha de la desigualdad económica entre el Norte y el Sur, ni paliar las desigualdades internas en los países en vías de desarrollo. Pero en realidad lo que los años 80 pusieron de relieve fue la extraordinaria complejidad de las relaciones entre educación y desarrollo. Esto no significa -como ya indicara Cipolla en 1969⁶- que ésta no exista, sino que resulta oscurecida por otros muchos factores, exógenos y endógenos, tales como la riqueza del país, su estructura social, la cualificación de la fuerza laboral, el propio sistema educativo, etc.

Los países en vías de desarrollo han experimentado en su propia carne la confusión señalada y, a pesar de las cuantiosas inversiones realizadas en los sistemas educativos de muchos de estos lugares, los resultados alcanzados no han respondido a las expectativas, posiblemente porque para ello deberían producirse, al menos, estas dos condiciones (Puelles y Torreblanca)⁷?:

a) Que no existan **factores exógenos** que anulen los efectos positivos esperados. Los ejemplos podrían multiplicarse al máxi-

mo: tanto la malnutrición como las deficientes condiciones de vida tienen un efecto adverso sobre el desarrollo intelectual de las personas; la pobreza suele disuadir de la escolarización cuando la contribución económica de los niños a la subsistencia familiar no es despreciable; las malas condiciones de la vivienda hacen prácticamente inviable el estudio y el aprendizaje...

b) Que el **gasto** en educación sea **adecuado y eficiente**, porque en definitiva el gasto no es un fin sino un instrumento de las políticas públicas de educación. A los responsables de las políticas educativas les suele faltar una reflexión profunda sobre el gasto público. Se muestran, sin embargo, excesivamente sensibles a una consideración cuantitativa del mismo -tal porcentaje de inversión pública o tal número de maestros suele ser estimado como medida de éxito o de fracaso-, cuando hoy sabemos que, si no median factores de calidad, tales porcentajes, aun siendo importantes, no tienen por qué producir necesariamente los resultados deseados.

El gasto en educación debe ser adecuado y suficiente

Llegados a este punto, deberíamos preguntarnos cuáles son los **problemas sustanciales que obstaculizan la eficiencia de la educación** en estos países. Forojalla⁸ ha destacado los siguientes:

1) La **obsolescencia de los currículos**: métodos educativos anticuados, caracterizados sobre todo por el aprendizaje pasivo; contenidos orientados casi exclusivamente a la obtención del grado; nula o deficiente evaluación. Añádase a esto la existencia de profesores poco instruidos, desmotivados por la percepción de salarios muy bajos, y, en el otro extremo, universidades modeladas de acuerdo con criterios de excelencia pero al margen del desarrollo social del país.

2) **Disparidad entre el sistema educativo y el sistema productivo**, especialmente por lo que respecta al desarrollo rural. El currículo nacional no puede ser sólo urbano, sino que debe albergar contenidos que vinculen la educación al desarrollo rural.

3) **Desequilibrio entre educación y empleo**. Las crisis económicas, el desbordamiento demográfico y la emigración masiva a las ciudades han debilitado el vínculo entre educación y trabajo, produciendo fenómenos nuevos: aparición de "educa-

dos/as desempleados/as", "desplazamiento de graduados/as" -los de nivel superior ocupan los empleos propios de la secundaria y los bachilleres se emplean en trabajos propios de la primaria-, fuga de cerebros debida a que algunas universidades producen un personal altamente cualificado que no puede ser absorbido por el escaso desarrollo tecnológico del país...

Las crisis económicas, el desbordamiento demográfico y la emigración masiva a las ciudades han debilitado el vínculo entre educación y trabajo, produciendo fenómenos nuevos: aparición de "educados/as desempleados/as", "desplazamiento de graduados/as", fuga de cerebros...

4) **El problema de la equidad**: sin políticas específicas, el sistema educativo tiende a reproducir las desigualdades. De ahí la importancia excepcional de la educación primaria en países donde la escuela cumple múltiples funciones encaminadas a mejorar

las condiciones de vida (nutrición, salud, higiene) y a respetar las culturas propias.

5) **El problema de la financiación**, importante en un marco económico general de endeudamiento, de pérdida general de productividad, disminución en el porcentaje del comercio mundial, etc. Dada esta situación, el financiamiento sólo puede ligarse con políticas de calidad, con políticas que busquen la eficiencia administrativa, docente y curricular.

CONCLUSIONES

Una vez realizado este análisis, ¿qué conclusiones podemos extraer?:

1. Aunque son muchos los estudios empíricos que apuntan a ello, no se ha podido verificar ni medir con exactitud la importancia de la educación para el desarrollo económico, pero creemos que queda fuera de toda duda que la educación proporciona otro tipo de riqueza (el que queda recogido en el Plan Director), pues hace al individuo dueño de su propia vida, sujeto responsable de sus propias decisiones. Le proporciona **libertad**.

2. La evidencia histórica respalda la opinión de que ninguno de

los países altamente industrializados de nuestros días logró un crecimiento económico significativo antes de alcanzar la **universalización de la educación primaria**. Más aún, el ejemplo reciente de los nuevos países industrializados de la cuenca del Pacífico revela que iniciaron el despegue cuando habían logrado ya la práctica alfabetización de su población. Lo mismo puede decirse respecto de otros países que han experimentado en los últimos decenios un crecimiento rápido del PNB, como es el caso de España, Portugal, Grecia, Tailandia, etc.

3. En aquellas sociedades en las que aún no se han alcanzado niveles suficientes de alfabetización, ésta sigue siendo un requisito del crecimiento económico. No haber traspasado el **"umbral de alfabetización"** constituye un serio obstáculo para el desarrollo. Aunque la relación entre alfabetización y desarrollo es compleja, y aunque no pueden trasplantarse miméticamente experiencias de unos países a otros, **la alfabetización universal es necesaria para un proceso de modernización y de cambio**.

4. Dentro de los procesos de alfabetización hoy ocupa un lugar

predominante **la educación de la mujer**. La educación de la mujer es importante porque en muchas sociedades, si no en todas, su posición es cuasi determinante para la calidad del nivel de vida de la población. Las mujeres alfabetizadas desempeñan un papel relevante en las tasas demográficas de las sociedades en desarrollo: la mujer educada asume el control de su fertilidad y es partidaria de la procreación responsable; la mujer instruida mejora la nutrición, la higiene y la salud familiares; la mujer alfabetizada, en fin, promueve e impulsa la educación de sus hijos. La erradicación del diferencial sexual y la universalidad de la alfabetización abren el camino hacia la modernidad y permi-

Dentro de los procesos de alfabetización hoy ocupa un lugar predominante la educación de la mujer

ten el cambio de actitudes sociales ante un mundo en permanente evolución. Recordemos las palabras del pensador mejicano José Vasconcelos: "Educar a un hombre es educar a un indi-

viduo, y educar a una mujer significa educar a una familia".

5. Sólo la educación -formal y no formal- facilita hoy el acceso universal a los llamados códigos de la modernidad, esto es, a los conocimientos y destrezas necesarios no sólo para la integración en la sociedad productiva sino también para participar en la sociedad civil y en la vida pública. Este conjunto de conocimientos y de destrezas no se limita a las reglas básicas del pasado -lectura, escritura y operaciones aritméticas simples-, sino que abarca también el espíritu crítico, la recepción de mensajes de los medios de comunicación y la participación en trabajos de grupo. La población necesita estar capacitada para manejar los códigos culturales básicos de la modernidad. Para ello es previa la universalización de la educación primaria, la enseñanza de las destrezas fundamentales para desenvolverse en la sociedad y la instrucción de las personas adultas en los conocimientos básicos y funcionales del mundo de hoy.

6. La educación ocupa ya un lugar central en la llamada "**sociedad del conocimiento**". "La producción y distribución del conocimiento, tanto en la versión

formal de la acumulación de capital humano como en el aprendizaje directo dentro de la producción de bienes y servicios, es fundamental para alcanzar un desarrollo sostenido a largo plazo". (Puelles y Torreblanca)⁹ Estamos en una sociedad en la que el conocimiento ha llegado a ser el principal recurso productor de la riqueza, lo que plantea al sistema educativo nuevos retos y exigencias. "La escuela como mecanismo de educación formal será insustituible porque sólo ella garantizará un aprendizaje organizado, sistemático y programado, si bien la educación formal deberá enseñar para la vida y no para la propia escuela. La inversión en capital humano será absolutamente necesaria. Los países industrializados de Asia del Pacífico han demostrado que el protagonismo asignado al conocimiento puede producir un nuevo paradigma productivo: países pobres, sin mayores recursos naturales, han dado gran importancia a la educación y la han transformado en una gran ventaja competitiva en relación con otros países". (Puelles y Torreblanca)¹⁰

7. La acumulación de capital humano admite múltiples aspectos: inversiones en capacitación, nutrición, salud, infraestructura

de higiene, educación. Estas inversiones, especialmente las que se hacen en educación, pueden ser complementarias respecto de aquellas otras contempladas por la teoría clásica económica. Pero el énfasis en la educación y en el conocimiento no es solo un servicio social básico, sino uno de los pilares del progreso técnico.

8. El desarrollo económico no conduce de modo natural a la equidad, pero ésta no puede alcanzarse sin un desarrollo sostenido, respetuoso del medio ambiente y del marco político democrático. La concepción de que primero debe ser el desarro-

En muchas sociedades actuales los efectos del desarrollo han sido la segmentación y la desigualdad

llo con sus inevitables desigualdades, y luego la redistribución y la equidad, no ha sido favorecida por la realidad. La evidencia empírica nos ha revelado que no existe ninguna correlación entre desarrollo y distribución adecuada de los bienes y de los

servicios. Más aún, en muchas sociedades actuales los efectos del desarrollo han sido la segmentación y la desigualdad.

No sólo en las sociedades subdesarrolladas, aunque sí en muchas de ellas, el modelo a que se aboca de manera natural es el de la sociedad dual: una parte de la población disfruta de los bienes del desarrollo y del empleo estable, mientras que otra, más o menos numerosa según los casos, aparece excluida y marginada. No nos cabe duda de que la inversión en educación aparece como la forma más efectiva a largo plazo de evitar la segmentación y de favorecer la integración social. Ahora bien, la educación necesita, cada vez más, un enfoque global:

- económico, pero no economicista;
- social, con incorporación de nuevos índices de desarrollo;
- político, pero de Estado.

9. La estimación de la educación desde una perspectiva económica no puede echar al olvido la concepción de **la educación como un derecho social**, la importancia que ha tenido y que tiene para la ciudadanía política y el papel que juega y que debe

jugar en un desarrollo con equidad. Como es sabido, la aparición de los derechos sociales en el siglo XX supuso una transformación de la concepción política del hombre y un reconocimiento de su especificidad y de su individualidad. En el ámbito de la educación la concepción de los derechos sociales implicó la democratización de la enseñanza, es decir, el fortalecimiento y la universalización de la enseñanza básica, la apertura de la educación secundaria a la población escolar y la instauración de una política de puertas abiertas para la enseñanza superior. A veces parece olvidarse que estos logros, tan recientes por otra parte, son conquistas sociales, producto del esfuerzo y del sacrificio de varias generaciones, y en ningún caso fruto espontáneo del mercado.

Creemos que todo lo expuesto nos autoriza a validar el binomio **educación = desarrollo**, siempre y cuando tengamos presente ciertas consignas.



Bibliografía y fuentes

- ¹ *González Gopar, Juana Rosa* es miembro del Departamento de Cooperación de Radio ECCA.
- ² MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN, *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*, Madrid: 2005.
- ³ PUELLES BENÍTEZ, M. y TORREBLANCA, J.I., "Educación, Desarrollo y Equidad Social", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 9, 1995.
- ⁴ PUELLES BENÍTEZ, M. y TORREBLANCA, J.I., *opus cit.*
- ⁵ GILPIN, R., *The Political Economy of International Relations*, Princeton University Press, 1987.
- ⁶ BLAUG, M., 'Where are we now in the Economics of Education?', *Economics of Education Review*, 4, 1985.
- ⁷ CIPOLLA, C., *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, 1970.
- ⁸ PUELLES BENÍTEZ, M. y TORREBLANCA, J.I., *opus cit.*
- ⁹ FOROJALLA, S.B., *Educational Planning and Development*, Macmillan Press, 1993.
- ¹⁰ PUELLES BENÍTEZ, M. y TORREBLANCA, J.I., *opus cit.*

LIBROS RECIBIDOS

PÉREZ ESCLARÍN, Antonio. *Educación para humanizar*. Madrid: Editorial Narcea, 2004.

En última instancia, la educación no pretende otra cosa que ayudar a humanizar la propia vida, es decir, a que las personas sean capaces de vivir con dignidad. En síntesis, este libro defiende la tesis de que la vida es un proceso de autoconstrucción en el que la persona está llamada a realizar todas sus potencialidades. El contexto de violencia en el que se desarrollan nuestras vidas llama especialmente la atención de Antonio Pérez Esclarín: se trata de una situación cultural en la que hemos dado demasiada cancha a las actitudes más egoístas de las personas. Sin embargo, el amor sigue siendo la energía más creativa y capaz de invertir los procesos culturales. Se hace necesario educar para el amor.

MORALES, Cesáreo (ed.); KNEZEK, Gerald; CHRISTENSEN, Rhonda; ÁVILA, Patricia. *Modelo, disposición, habilidad y acceso para la integración de la Tecnología. Un marco conceptual para la enseñanza y el aprendizaje de la Tecnología*. MÉXICO D.F.: Editorial ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa), 2005.

La integración de la tecnología en el aula no se resuelve únicamente desde una buena motivación de la persona docente. Junto con la motivación, necesitamos una serie de habilidades genéricas de todo proceso educativo y específicas de la materia concreta: la tecnología. Por otro lado, sería un error imaginar esta integración como un hecho que se hace o no completamente; se trata, más bien, de un proceso en el que la intervención de lo tecnológico es creciente. El uso de la tecnología en el aula es una responsabilidad de

toda la comunidad educativa. El presente libro recorre en una serie de artículos, independientes e integrados a la vez, los diferentes aspectos de este proceso educativo.

CROVI DRUETA, Delia (coord). *Bitácora de viaje. Investigación y formación de profesionales de la comunicación en América Latina*. MÉXICO D.F.: Editorial ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa), 2005.

Se trata de la publicación de los trabajos del VII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación, que tuvo lugar del 12 al 15 de octubre de 2004, en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. El ámbito del estudio es la formación universitaria de la comunicación en Latinoamérica; en concreto, en Argentina, Brasil, Chile, México, Perú y Uruguay. La visión plural de la formación de quienes se dedican a la comunicación y los déficits de la misma aparecen con bastante evidencia en estos trabajos.

MARHUENDA FLUIXÁ, Alfredo. *¡Coge la lupa! El sur en los periódicos*. Barcelona: Cristianisme i justícia, 2006.

El tratamiento que los grupos mediáticos dan al Sur responde a sus intereses. Algunas veces, las buenas intenciones quedan atosigadas bajo el marasmo publicitario. Otras veces, la noticia inmediata y cercana quita del espacio las cuestiones que afectan a otros pueblos y que, normalmente, sufren un impresentable agravio comparativo. Sin embargo, los medios de comunicación tienen un papel enorme y una responsabilidad paralela en la lucha contra la injusticia e insolidaridad de nuestro mundo. El problema es que el dinero, tan necesario, pueda convertirse en dios de nuestras vidas y en el objetivo excluyente de toda la labor comunicadora. De ese modo, el sur sale perdiendo.