

Revista de
RADIO Y EDUCACIÓN
de personas adultas y nuevas tecnologías

EpT,
**COMPROMISOS
Y MEDIOS**



Boletín nº59
Radio ECCA Fundación Canaria
radioecca.org

Presentación

Fight against poverty is, in the official documentation, one of the international community's aims. After the Dakar summit conference of the year 2000, the objectives of the millennium were established. Besides, UNESCO, considering the aims of the EfA programme, fights against poverty from the educative perspective. There are six objectives in the horizon to be achieved. In our leading article we have presented, according to the magazine's perspective, the different itineraries and the ways they have to go through.

THE UNESCO'S EfA PROGRAMME AND FIGHT AGAINST POVERTY

LE PROGRAMME EpT DE L'UNESCO ET LA LUTTE CONTRE LA PAUVRETÉ

La lutte contre la pauvreté est, dans la documentation officielle, un des objectifs de la communauté internationale. Après le sommet de Dakar, de l'année 2000, les Objectifs du Millénaire resteront établis. L'UNESCO, pour sa part, avec les objectifs du programme EpT (EfA avec son sigle en anglais) converge dans la lutte contre la pauvreté depuis la perspective de l'éducation. 6 objectifs marquent l'horizon. Les itinéraires passent par des mesures concrètes, depuis la perspective de la Revue, nous l'avons concrétisé dans l'article de l'éditorial.

EL PROGRAMA EpT DE LA UNESCO Y LA LUCHA CONTRA LA POBREZA

Lucas López Pérez¹

La lucha contra la pobreza es, en la documentación oficial, uno de los objetivos de la comunidad internacional. Tras la cumbre de Dakar, del año 2000, quedaron establecidos los Objetivos del Milenio. La UNESCO, por su parte, con las metas del programa EpT (EFA en sus siglas inglesas), converge en la lucha contra la pobreza desde la perspectiva de la educación. Seis metas marcan el horizonte. Los itinerarios pasan por medidas concretas que, desde la perspectiva de la Revista, hemos plasmado en el artículo editorial.

Radio y Educación de Personas Adultas acude a su cita semestral con el número cincuenta y nueve. El tema monográfico elegido es el del programa de la UNESCO **Educación Para Todos (EpT o EFA)**. En síntesis, a las personas a las que hemos pedido escribir en este número, les planteamos las siguientes cuestiones:

- a) ¿En qué sentido es relevante el programa EpT?
- b) ¿Qué conceptos básicos, sobre los que se deba reflexionar, hay en el mismo?
- c) ¿Cuál es el progreso visible a estas alturas del EpT? ¿Qué deficiencias muestra? ¿Qué tareas restan por emprender?

Como resultado de nuestra permanente intención, aparecen en el número perspectivas de tres orillas: Europa, África y América Latina.

En este caso, hemos contado con la inestimable aportación de **doña Maria Badia i Cutchet**, diputada en el **Parlamento Europeo** y miembro de su **Comisión de Cultura y Educación**.

El artículo de la Diputada, presentando cierta perspectiva europea, debe reflejar dos líneas de actuación: la de la financiación del programa EpT en aquellos países con más necesidades educativas, y la de la propia formación en los contextos de sociedades desarrolladas de la UE.

Presentación

La temática es amplia: la desigualdad, el fracaso de los sistemas escolares con determinados grupos del alumnado, la formación para toda la vida, o la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la formación básica.

Desde **México** nos llega cierta perspectiva latinoamericana. Se trata del artículo firmado por el profesor e investigador **don Isaías Álvarez García**. Se trata de una invitación a hacer un recorrido histórico y conceptual que explique la emergencia de la formación básica tal y como ha sucedido en **México**. El profundo cambio que está viviendo la educación desde la mitad del siglo XX afecta a los diseños pedagógicos y también a la gestión de los fondos, los centros y el profesorado.

Don Florenço Mendes, director general de Alfabetización y Formación de Personas Adultas del Gobierno de la República de Cabo Verde, participa habitualmente en los foros de evaluación de EpT en **África Occidental**. Desde esa experiencia, relee

los informes de la **UNESCO**. El artículo señala problemas en muchos aspectos: financiación, formación del profesorado, incorporación de las muchachas, fiabilidad de los datos estadísticos, seguimiento de los programas. Sin embargo, presenta un balance esperanzado: todavía estamos a tiempo.

La experiencia de esta Casa, **Radio ECCA**, queda plasmada en un artículo que pretende abordar, fundamentalmente, la relación existente entre las metas propuestas y los medios que se pueden poner para cumplir con los objetivos. En síntesis, necesitamos una tecnología educativa eficaz, un profesorado formado y comprometido, un proyecto educativo que apunte al horizonte de formación para toda la vida y la financiación necesaria.

En el artículo editorial, encontrarán los lectores un desarrollo inicial de estas necesidades. Del mismo modo, se presentan dos acentos: el compromiso de género y el de la incorporación de las TIC al proceso educativo.

Nota

1 Lucas López Pérez es director general de Radio ECCA, Fundación Canaria.

The EfA programme affects many actors. The societies of those countries which especial educational difficulties are responsible for the achievement of the expected aims, whereas it is the rich countries' duty to give financial support to the poor ones. The different perspectives have also different priorities in the programmes to be valued. It is just a matter of justice and principles. It's also a strategy to support the expected aims with concrete plans and means.

EfA COMMITMENTS AND MEANS

EpT: COMPROMIS ET MOYENS

Le programme EpT affecte à de multiples acteurs. Il correspond aux sociétés des pays plus riches d'accomplir leurs compromis d'assistance économique. Les différentes perspectives mènent à des accents divers dans les programmes qui doivent être valorisés. On traite d'une question de justice et de principes. On traite aussi d'une stratégie dans laquelle les fins recherchées ont besoin de plans et de moyens concrets.

EDITORIAL: EpT, COMPROMISOS Y MEDIOS

El programa EpT afecta a múltiples actores. Corresponde a las sociedades de los países con especiales dificultades educativas alcanzar las metas propuestas. Corresponde a las sociedades de los países más ricos cumplir sus compromisos de asistencia económica. Las perspectivas diferentes llevan a acentos diversos en los programas que deben ser valorados. Se trata de una cuestión de justicia y de principios. También se trata de una estrategia en el que los fines buscados necesitan planes y medios concretos.

Cuatro son los puntos que queremos desarrollar en el presente artículo editorial:

- La cantidad y calidad de la cooperación de los denominados países del Norte.
- La importancia de todos los esfuerzos hechos con el profesorado.
- El concepto de formación para toda la vida como meta que da satisfacción a las necesidades reales de las personas.

- El compromiso de género.
- La doble marginalidad que supone la denominada brecha digital.

0,7 y más

En Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo del año 1990, tuvo lugar un encuentro internacional que finalizó con la denominada *Declaración Mundial de Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. En

En Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo del año 1990, tuvo lugar un encuentro internacional que finalizó con la denominada Declaración Mundial de Educación para Todos

aquel encuentro, junto con unos objetivos no excesivamente ambiciosos, se planteaba la necesidad de una estrategia sobre tres pasos: políticas de apoyo, movilización de recursos económicos y fortalecimiento de la solidaridad internacional.

Las políticas de apoyo las describe la Declaración con palabras precisas:

Dispensar educación básica a todos depende de un compromiso y una voluntad políticos apoyados en adecuadas medidas fiscales y reforzados por reformas de política educativa y por la vitalización de las instituciones.

La movilización de recursos se refiere a algo más que a los aportes económicos:

Todos los miembros de la sociedad tienen una contribución que aportar, teniendo presente que el tiempo, la energía y los fondos consagrados a la educación básica constituyen quizá la inversión humana más importante que pueda hacerse para el futuro de un país.

Todo esto no será posible sin una renovada energía de solidaridad entre todos los países y pueblos. La Declaración acentuaba la necesidad de que todos los Estados tomaran conciencia de su responsabilidad y pusieran su empeño en conseguir que ningún país del mundo quedara

al margen de los objetivos de la EpT:

La comunidad mundial, incluidos los organismos e instituciones intergubernamentales, tienen la responsabilidad urgente de atenuar las limitaciones que impiden a algunas naciones alcanzar la meta de la educación para todos.

Desde aquí queremos unirnos a quienes defienden que buena parte de la solución responde a una ecuación sencilla: el destino del 0.7% del PIB de los países más ricos a la cooperación. De ese total, bastaría un 8% para conseguir las metas de la EpT. En 1970, Naciones Unidas propuso que se destinara el 0,7% del PIB a la cooperación. Actualmente, sólo cinco países cumplen con esa exigencia ética.

El profesorado

La Campaña Mundial por la Educación (CME), liderada en España por un amplio grupo de ONG y sindicatos, pone su empeño en señalar que buena parte de las metas de la EpT pasan por la mejora de las condiciones del profesorado. Los datos usados por la organización muestran que unos cien millones de niños y niñas no conocerán una maestra o un maestro a lo largo de sus vidas, si no ponemos remedio a esta situación. Se trata, como muy bien recoge la campaña, precisamente de los niños y niñas con menos posibilida-

des económicas, los que viven en ambientes de mayor violencia y los más directamente afectados por las enfermedades.

En síntesis, se trata de trabajar en cuatro direcciones: que existan profesores suficientes, que tengan suficiente formación, que perciban una retribución adecuada y, quizás como causa y consecuencia de todo ello, que el profesorado tenga un reconocimiento social favorable. Pongamos dos datos aportados por la propia CME y que ejemplifican a qué nos referimos: en la enseñanza primaria de **Zambia** la media es de sesenta y cuatro alumnas y alumnos por docente; en **Uganda** un cincuenta por ciento (50%) del profesorado no ha recibido formación profesional específica.

Pues bien, Naciones Unidas considera que hacen falta unos quince millones de docentes para alcanzar el objetivo referido a la educación primaria. Muchas veces, como medidas de ahorro, se contrata a profesorado sin formación ni edad y se le enfrenta, sin recursos, a situaciones pedagógicas realmente complicadas: extrema pobreza, pandemia, saturación de las aulas, etc.

Por otro lado, la experiencia de algunos países europeos muestra que las cambiantes condiciones socioeconómicas y culturales, incluso en aquellas sociedades con fuerte desarrollo, hacen especialmente vulne-

rables a un profesorado que se enfrenta en las aulas a unos cambios acelerados y con una capacitación pedagógica no siempre suficiente. El prestigio social del profesorado, en otros momentos a la vez muy fácil de mantener -dado el desnivel cultural existente- y motivador de la acción de maestros y maestras, no está hoy dado de antemano. De nuevo, junto a otras medidas, aquella de la formación permanente de quienes tienen la responsabilidad de formar a la gente más joven sigue siendo una prioridad no totalmente cubierta.

La formación para toda la vida

Precisamente, partimos de la experiencia de una institución consagrada a la formación de las personas adultas. Sabemos que una educación básica que se corte sin un programa general de formación para toda la vida aboca a la frustración y al olvido.

En Europa, la comisaria **Viviane Reding** advertía en el año 2001 que si la formación acababa con la incorporación al mundo laboral, la UE tendría dificultades insalvables para mantener su nivel de vida en la economía del tercer milenio. Efectivamente, el 21 de noviembre de 2001 la **Comisión Europea** elaboraba una comunicación que prologaba con un proverbio chino:

«Para un año, sembrad cereales; para una década, plantad árboles; para toda la vida, educad y formad a la gente».

Pues bien, la **Comisión** se atrevió a formular un proyecto que muestra, en general, un consenso sobre los siguientes objetivos amplios y complementarios entre sí:

Realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad y adaptabilidad.

Cuando la EpT se marca tareas básicas, no deja, sin embargo, de apuntar en esta dirección. Muchas veces, a pesar de lo dicho, los programas de cooperación montados por las agencias internacionales se marcan metas a tan corto plazo que, con facilidad, siembran trigo, pero no plantan árboles ni, de hecho, sirven para los objetivos demandados por el programa EpT.

Es por eso por lo que, desde estas páginas, apoyamos todas las medidas encaminadas a integrar en proyectos amplios y altamente profesionalizados los esfuerzos de cooperación en educación. Para eso será de especial importancia que se proceda a coordinar los esfuerzos parciales de Ministerios, Agencias Oficiales y ONG. Otro modo de actuar derrocha los recursos económicos y quema las esperanzas de las sociedades.

Mujeres

Como ejemplo, citado por **Oxfam Internacional**, tenemos la situación de **Etiopía**, donde el número de niñas que va a la escuela no alcanza al de los niños. Hablamos de un país donde cerca de cinco millones de criaturas no están escolarizadas. Hay regiones del país donde sólo el ocho por ciento (8%) de las niñas va a la escuela. Para UNICEF, de los ciento veinte millones de criaturas sin escolarizar en el año 2002, dos tercios son niñas.

La página web de UNICEF justifica así el esfuerzo de escolarización femenina:

** Las mujeres educadas mejoran la productividad de una sociedad.*

** Las mujeres con educación trasladan gran parte de los beneficios de esa educación a sus familias e hijos. Eso se nota especialmente en cosas tan básicas como la buena nutrición y la higiene en el hogar.*

** Pueden utilizar los recursos naturales de forma más eficaz y más "ecológica".*

** Se reducen los embarazos adolescentes y están más capacitadas para cuidar su embarazo y a sus hijos e hijas recién nacidos.*

** Por último, las mujeres que han recibido educación procurarán que sus hijas vayan a la escuela.*

Nos parece que, esta perspectiva estratégica, importante en toda planificación, debe quedar en segundo plano respecto a esta otra: las mujeres no son un instrumento de mejora social, puesto que todas las personas, hombres o mujeres, niños o niñas, son un fin en sí mismo. La EpT debe llegar a las mujeres porque ellas tienen los mismos derechos y obligaciones que los hombres. La EpT tiene una prioridad en la escolarización femenina porque, hoy por hoy, ellas están en situación de desventaja frente a sus compañeros varones.

La brecha

En todos los foros internacionales se habla de la sociedad del futuro como una sociedad montada sobre el conocimiento y la información. Las tecnologías de la información y la comunicación se hacen imprescindibles. La formación en las habilidades necesarias para el manejo y la productividad a partir de estas tecnologías es, por tanto, una prioridad insoslayable. Esta es la experiencia de una institución como **Radio**

ECCA, que nació para la alfabetización y la formación básica y que hoy comprueba que la brecha digital es semejante a la brecha de lecto-escritura que se vivía en la sociedad canaria a mitad de los años sesenta del siglo pasado.

No se puede plantear el acceso a la formación básica como un escalón previo al de las nuevas tecnologías. No es posible incorporarse a la sociedad del conocimiento si la formación básica se olvidara de que, en la actualidad, las TIC son instrumentalmente tan necesarias como la lecto-escritura.

Conclusión: un esfuerzo posible

Sabemos hacia dónde hay que ir. Sabemos también cómo hacerlo y los medios necesarios para conseguirlo. No se trata de un esfuerzo imposible o de una utopía para alcanzar en las generaciones futuras.

Las metas de la EpT tienen medios que conocemos. Debemos implicarnos en conseguir la voluntad política para ponerlos en práctica. No es tiempo para mirar en otra dirección. Como reza el lema de la CME 2007, es tiempo para el **ÚNETE, POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN YA.**

The European Union cannot stand aside when dealing with the EFA programme. First of all, the European Union's collaborating politics are essential to obtain the funds to cover the objectives established for this programme. Besides, the European Union has to present programmes which deal with the educational problems in Europe: inequality, failure, long-life quality education, digital literacy, and other dimensions which can turn the European Union into a participating and fair society based on knowledge and culture. We are not talking about a marginal option of the European Union, but about the politics that must be in the hearts of its institutions and the values that must be inherent to them.

THE COMMITMENT BETWEEN THE EU AND THE EFA

L'UE COMPROMISE AVEC L'EpT

L'Union Européenne ne peut se sentir en marge du programme EpT. En premier lieu, il la touche car les politiques de coopération de l'Union Européenne sont décisives pour que les fonds nécessaires existent pour accomplir les objectifs marqués. De la même manière, car l'Union Européenne elle-même doit réfléchir sur les programmes qui abordent la problématique de la formation de l'Europe: l'inégalité, l'échec, la formation continue de la qualité, l'alphabétisation digital, et d'autres dimensions que peuvent faire de l'Union, une société participative, juste, basée sur la connaissance et la culture. Nous ne parlons pas d'une option marginale de l'Union, mais d'une politique qui est dans le coeur de ses institutions et qui obéit aux valeurs qui lui donnent vie.

Palabras clave: ayuda al desarrollo, básica, derecho a la educación, desarrollo, EpT, enseñanza primaria, objetivos del Milenio.

LA UE, COMPROMETIDA CON LA EpT: ACCIONES URGENTES Y EFECTIVAS

Maria Badia i Cutchet¹

La Unión Europea no puede sentirse al margen del programa EpT. Le afecta, en primer lugar, porque las políticas de cooperación de la Unión Europea son decisivas para que existan los fondos necesarios para cumplir con los objetivos marcados. Del mismo modo, porque la propia Unión Europea tiene que plantearse programas que aborden la problemática de la formación en Europa: la desigualdad, el fracaso, la formación continua de calidad, la alfabetización digital y otras dimensiones que pueden hacer, de la Unión, una sociedad participativa, justa, basada en el conocimiento y la cultura. No hablamos de una opción marginal de la Unión, sino de una política que está en el corazón de sus instituciones y que obedece a los valores que le dan vida.

Actualmente, unos **ciento quince (115) millones de niños en edad de enseñanza primaria no van a la escuela**, lo cual constituye el dieciocho por ciento (18%) de los niños de todo el mundo. De estos, al menos uno de cada tres viven en Estados frágiles afectados por conflictos armados, y un cincuenta y cinco por ciento (55%) son niñas. El conjunto de estos niños y niñas, privados del derecho a la educación básica contenido en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948, en lugar de ir a la escuela, se enfrentan cada día a una vida caracterizada por la miseria, los abusos y

el trabajo, que les ofrece una perspectiva desalentadora de futuro. De hecho, la negación de este derecho a la educación les supone, además de una falta de acceso a capacidades y conocimientos, una ausencia de oportunidades justas para su vida, así como de los medios para contribuir tanto a su propio desarrollo como al del conjunto de sus países.

Al mismo tiempo, **setecientos setenta y un (771) millones de adultos carecen en el mundo de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo**. La inmensa mayoría de estas personas analfabetas son mujeres,

Informes

lo cual agrava la situación vulnerable en que se hallan, y merma las posibilidades de que sus descendientes se beneficien de una educación básica.

Con este problema de fondo, el *Foro Mundial por la Educación* celebrado en *Dakar, Senegal*, en el año 2000, diseñó la estrategia de «*Educación para Todos*» (EPT), una estrategia en la que ciento sesenta y cuatro (164) gobiernos –de países ricos y pobres– se comprometieron a garantizar a nivel mundial, el derecho a un proceso de aprendizaje básico de calidad a lo largo de toda la vida, desde la primera infancia a la edad adulta.

Concretamente, *los objetivos fijados en Dakar* recogieron la necesidad de:

- extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- velar por que, en 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, y especialmente aquellos que se encontraran en situaciones difíciles o pertenecientes a minorías étnicas, tuvieran acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena

calidad y la terminaran;

- velar por que fueran atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria;
- aumentar los niveles de alfabetización de los adultos en un cincuenta por ciento (50%), en particular entre las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente;
- suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria y lograr en 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados; y...
- mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir unos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Ciento sesenta y cuatro gobiernos se comprometieron a garantizar el derecho a un proceso de aprendizaje básico de calidad a lo largo de toda la vida

En virtud de esa declaración, se garantizaba a los países pobres con carencia de recursos -pero con estrategias educativas viables- un incremento rápido de la ayuda de calidad

Así, en virtud de esa *Declaración*, se garantizaba a los países pobres con carencia de recursos -pero con estrategias educativas viables- un incremento rápido de la ayuda de calidad. Y este espíritu se reiteró en la *Conferencia de Monterrey sobre la Financiación para el Desarrollo*, en 2002, y más recientemente, en 2005, en los eventos sobre desarrollo de alto nivel.

El contexto de los compromisos de *Dakar* llevó a que, tan sólo unos meses más tarde, los jefes de Estado y de Gobierno de ciento noventa y un (191) países volvieran a reconocer el papel crítico de la educación al incorporar explícitamente dos de sus compromisos en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) para luchar contra la pobreza mundial: «lograr la enseñanza primaria universal, velando por que, en 2015, todos los niños y niñas pudieran terminar un ciclo completo de enseñanza primaria, y promoviendo la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer»; 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». Y es que partían de la concepción de la educación como pieza clave para eliminar la pobreza y dar a las personas sin recursos la capacidad de mejorar sus vidas.

Balance a los siete años

Siete años después de la adopción de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas* – es decir, un año antes de que se cumpla la mitad del mandato para el cumplimiento de las metas fijadas por la comunidad internacional-, se observan, por un lado, países que han realizado progresos regulares sobre todo hacia la consecución de la enseñanza primaria universal y la paridad entre los sexos; pero, por el otro, países que siguen sufriendo graves problemas estructurales y que son incapaces de garantizar un acceso universal a la educación. Entre **los países que han seguido un desarrollo positivo, se encuentran aquellos que han aumentado su gasto público en educación** respecto a su renta nacional o aquellos en los que la ayuda a la educación básica también se ha incrementado. En cambio, **otros países, sobre todo en vías de desarrollo, sufren hoy en día serios pro-**

blemas principales en materia de educación, que se traducen en mayores dificultades para cumplir con los mencionados objetivos.

En primer lugar, registran unos bajos índices de escolarización –causados en muchos casos por tasas económicas de matriculación escolar todavía elevadas o, simplemente, no gratuitas-, a las que se suman altos índices de abandono escolar y de repetición en primaria, es decir, fuertes privaciones en el tramo educativo infantil, secundario y superior, y altos porcentajes de analfabetismo; en segundo lugar, **se generan contextos caracterizados por la dificultad de realización de exámenes y de concesión de certificaciones académicas**, lo cual se traduce, en realidad, en una no finalización mayoritaria de los estudios, dando lugar a cursos escolares incompletos o no acreditados; y en tercer lugar, se produce **una falta de provisión de maestros/a cualificados y bien remunerados** -de hecho, se calcula que, en muchos países, el número de maestros/as de primaria debería aumentar en un veinte por ciento (20%) anual para que la proporción alumnado/docentes se redujese a 40/1-, de una oferta de formación técnica

Las tasas de fertilidad altas, y también de los conflictos armados, ejercen fuertes presiones sobre los sistemas educativos

de calidad, así como de aulas apropiadas, de libros de texto y de otros materiales de estudio. Todos los anteriores elementos no sólo reducen la calidad del aprendizaje, sino que dificultan el acceso a la educación.

Más indirectamente, las tasas de fertilidad altas que caracterizan a estos países, la incidencia del virus del VIH/SIDA entre la población –básicamente femenina-, y también de los conflictos armados, ejercen fuertes presiones sobre los sistemas educativos en las regiones con mayores problemas para alcanzar la EpT. En particular, y en relación al impacto del virus del SIDA, cabe destacar que la escuela juega un papel integrador muy importante, también en tanto que institución socialmente vertebradora de los menores que pierden a su madre o padre, o a ambos, por causa del VIH/SIDA –que se calcula en catorce millones-, actuando principalmente contra la tendencia a la exclusión o al abandono de los estudios que tiende a producirse en estas circunstancias. Por otro lado, existen **estudios que permiten afirmar que muchos de los jóvenes que acaban contrayendo el virus del VIH/SIDA hubieran permanecido a salvo de haber recibido una educación primaria.**

Los conflictos

Así pues, existen múltiples factores que dificultan el acceso de los niños y niñas a la escuela. Sin embargo, **uno de los obstáculos más importantes y más difíciles de superar es el conflicto.** Según *Olara Otunnu*, Representante Especial de Naciones Unidas para Niños y Conflictos Armados:

«...en la Primera Guerra Mundial, los civiles representaban el cinco por ciento (5%) de las víctimas, en la Segunda Guerra Mundial, ese porcentaje se incrementó hasta llegar al cuarenta y ocho por ciento (48%), y hoy en día, hasta el noventa por ciento (90%) de las víctimas son civiles y, de ellos, un número cada vez mayor son mujeres y niños».

Por lo tanto, los conflictos, además de matar y herir a millones de niños y niñas, interrumpen la vida normal de sus familias, obligándolas en muchos casos a abandonar sus hogares. También, estos episodios violentos reducen las escuelas a escom-

Los conflictos, además de matar y herir a millones de niños y niñas, interrumpen la vida normal de sus familias, obligándolas a abandonar sus hogares

Los profesores y profesoras nuevos no cualificados carecen de un sueldo aceptable y una formación suficiente

bros. Por ese motivo, la existencia del riesgo de ataques, secuestros o reclutamientos por parte de las milicias disuade a muchas familias de enviar a sus hijos a la escuela. Y en estos contextos, a menudo, también los profesores/as se convierten en objetivo de las fuerzas armadas, ya que son considerados miembros importantes de la comunidad y empleados del gobierno, lo cual acaba provocando, a veces, una gran escasez de profesorado cualificado. Por otro lado, a veces, los profesores y profesoras nuevos no cualificados, que son introducidos para llenar ese vacío, carecen de un sueldo aceptable y de una formación suficiente. Como consecuencia, **en países afectados por conflictos, la calidad de la educación es pésima y, normalmente, la demora en asistencia de los niños y niñas a la escuela hace que la edad del alumnado se sitúe por encima de la media.** Y esa circunstancia puede conducir a un incremento de las tasas de abandono escolar, especialmente ante la ausencia de perspectivas de una educación y/o formación post-primarias, ante la existencia de obligaciones adicionales.

Informes

les que requieren el tiempo de los niños y niñas con mayor edad.

En general, cuanto más tiempo perdura un conflicto, más difícil resulta mantener la financiación y el apoyo administrativo para la educación e, inevitablemente, más afectada se ve la calidad del sistema, una de las principales razones por las que los niños y niñas no van a la escuela o la abandonan antes de tiempo.

De hecho, **la guerra y las acciones de contrainsurgencia absorben un porcentaje muy elevado de los presupuestos de los estados, lo que se traduce en una menor disponibilidad de fondos para la educación**, con sus consiguientes repercusiones para todo el sistema, y en algunas regiones o partes del país, en particular. En estas condiciones, el sustento de las familias se ve afectado, los ingresos se vuelven más inseguros y la ayuda de los niños resulta más urgente para las familias, por lo que la asistencia regular de los niños a un sistema educativo formal, en caso de que exista, se convierte en una tarea cada vez más difícil. De

Cuanto más tiempo perdura un conflicto, más difícil resulta mantener la financiación y el apoyo administrativo para la educación

modo que mantener a la infancia de los países y regiones en conflicto en la escuela representa quizá el mayor reto en ese contexto; ya que, si bien la educación se considera uno de los componentes claves para la vuelta a la estabilidad, la misma es totalmente ignorada durante el desarrollo del mismo.

Equidad de género

En materia de paridad de sexos, hoy en día se constata que, en muchos países en vías de desarrollo, el acceso de las niñas a la educación representa un problema aún más grave, ya que existen actitudes culturales tradicionales que desapruaban o no valoran la educación de éstas, por lo que suelen ser retenidas en casa para cuidar de sus hermanos pequeños y ocuparse de las tareas domésticas.

Así, **las disparidades mundiales en acceso educativo básico todavía existentes se dan casi siempre en detrimento de las niñas**, agravando su situación al estar expuestas al riesgo del acoso sexual en su camino a la escuela.

Sin embargo, también es cierto que en aquellos países donde se producen disparidades en la enseñanza secundaria, por ahora éstas son desfavorables a los varones en casi la mitad de los casos.

El conjunto de los problemas descritos acostumbran a persistir en

amplias áreas del mundo de *América del Sur y Central, Asia meridional y occidental, los Estados árabes o África subsahariana*, que mantienen deficiencias en aspectos fundamentales que impiden garantizar una educación básica para todos y todas, las cuales se materializan en grandes retos en términos de calidad y equidad, aunque con fuertes diferencias entre colectivos y regiones.

La Unión Europea: una problemática diferente

En otras zonas del mundo, en particular en la *Unión Europea*, **éstos son hoy en día problemas superados para la mayoría de su población, aunque persisten algunas comunidades y sectores determinados que los sufren especialmente, como son las comunidades inmigrantes que no consiguen integrarse en la sociedad del país de acogida**, o que tienen dificultades para traspasar la barrera socioeconómica y cultural que supone el acceso a la educación pública en los Estados miembros comunitarios. Sin embargo, existen, por otro lado, problemas educativos muy concretos y diferentes que la *Unión Europea* pretende superar en vistas a cumplir con los propósitos marcados en el **Consejo Europeo de Lisboa** de marzo de 2000: convertir a la Unión...

«...en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de

La educación se considera en Europa una pieza clave para el cumplimiento de sus propios objetivos y para la superación de sus principales retos de futuro

crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos, mayor cohesión social y dentro del respeto al medio ambiente...»,

...en 2010. Y es que, de hecho, la educación se considera en Europa una pieza clave para el cumplimiento de sus propios objetivos y para la superación de sus principales retos de futuro.

La experiencia en nuestras sociedades permite afirmar que una enseñanza inapropiada y de baja calidad, así como un entorno escolar inadecuado, pueden dar lugar a malos resultados académicos, al absentismo escolar y al abandono de la enseñanza, lo que, a su vez, puede desembocar en comportamientos antisociales y violentos. En este sentido, la *Comisión Europea* está decidida a afrontar, no la falta de escolarización –ya que la matriculación escolar en *Europa* es mayoritaria y básicamente pública en el ciclo de enseñanza primaria-, sino las elevadas tasas –que se producen en algunos Estados miembros- de abandono es-

... y alcanzar un umbral de participación en la formación permanente equivalente, al menos, al doce con cinco por ciento de la población adulta en edad laboral

colar prematuro. La Comisión Europea pretende **aumentar el número de licenciaturas en Matemáticas, Ciencias y Tecnología, reduciendo el desequilibrio en la representación de hombres y mujeres**; lograr que al menos el ochenta y cinco por ciento (85 %) de los ciudadanos y ciudadanas de 22 años de la Unión Europea haya cursado la enseñanza secundaria superior, y hacer disminuir el porcentaje de ciudadanos/as de 15 años con rendimientos insatisfactorios en la aptitud de lectura; y alcanzar un umbral de participación en la formación permanente equivalente al menos al 12,5 % de la población adulta en edad laboral.

El compromiso de la U.E. con los Objetivos del Milenio

También en lo que a educación se refiere, la *Unión Europea* está comprometida con los Objetivos del

Milenio de las Naciones Unidas. Y es que parece existir consenso en torno a la concepción de un sistema educativo de calidad como sistema capaz de generar beneficios acumulativos, capaces de lograr la paz, prevenir la emergencia o mitigar el impacto de un conflicto sobre la infancia, siempre y cuando sea inclusivo, y no sirva para crear divisiones y provocar conflictos adicionales.

Este compromiso surge de los propios valores de la *Unión Europea*, del respeto a los derechos humanos, y también del **convencimiento de que no habrá ni paz ni estabilidad en las zonas más pobres del mundo donde no hay esperanza para un mañana mejor**. Comparte, además, los efectos positivos que la educación tiene para el progreso de las personas y para el conjunto de la sociedad en la que se encuentran. Así pues, desde la *Unión Europea*, y a pesar de las diferencias en su seno, se es cons-

Parece existir consenso en torno a la concepción de un sistema educativo de calidad como sistema capaz de generar beneficios acumulativos, capaces de lograr la paz o mitigar el impacto de un conflicto sobre la infancia

ciente de que se necesitan recursos para hacer frente a las necesidades básicas de la educación en el conjunto del planeta, ya que **la negación de la educación supone también el abandono de cualquier esperanza y oportunidad de futuro para varias generaciones.**

En concreto, la *Unión Europea* desarrolla un programa integrado de educación que ofrece posibilidades, no sólo para los nacionales de sus países miembros, sino para el conjunto de la población residente en la *Unión*, promoviendo también experiencias de cooperación con países terceros. A saber, se compone de cuatro programas sectoriales - *Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Jean Monnet y Grundtvig*-, que se enmarcan en los objetivos del **programa integrado de aprendizaje a lo largo de toda la vida**. Estos son:

- contribuir al desarrollo de un aprendizaje permanente de calidad;
- ayudar a mejorar la calidad, el atractivo y la accesibilidad de las oportunidades de aprendizaje permanente disponibles en los Estados miembros;
- reforzar la contribución del aprendizaje permanente a la realización personal, la cohesión social, la ciudadanía activa, la igualdad entre hombres y mujeres y la participación de las personas con necesidades especiales;
- ayudar a promover la creatividad,

La negación de la educación supone también el abandono de cualquier esperanza y oportunidad de futuro

la competitividad, la empleabilidad y el desarrollo del espíritu empresarial;

- favorecer una mayor participación en el aprendizaje permanente de personas de todas las edades;
- promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística;
- reforzar el papel que representa el aprendizaje permanente en la creación de un sentimiento de ciudadanía europea;
- promover la cooperación en materia de aseguramiento de la calidad en todos los sectores de la educación y la formación de Europa;
- aprovechar los resultados, los productos y los procesos innovadores e intercambiar buenas prácticas en los ámbitos cubiertos por el programa integrado, incorporando elementos relativos a los idiomas y a las nuevas tecnologías.

Mientras el programa *Jean Monnet* **se limita al ámbito académico de la integración europea** y al apoyo a los centros y asociaciones activos en educación y formación a escala eu-

El programa Jean Monnet se limita al ámbito académico de la integración europea y al apoyo a los centros y asociaciones activos en educación y formación a escala europea

ropea, el programa *Comenius* tiene por objeto la enseñanza preescolar y escolar hasta el final de la educación secundaria superior, así como los centros y organizaciones que imparten esa enseñanza. El programa *Erasmus*, en concreto, **atiende las necesidades en materia de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en la enseñanza superior formal y en la formación profesional de nivel terciario**, cualquiera que sea la duración de la carrera o cualificación, incluidos los estudios de doctorado. Por su parte, el programa *Leonardo da Vinci* **atiende a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en la formación profesional**, salvo la formación profesional de grado superior al nivel terciario. Y el programa *Grundtvig* **se centra en las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los participantes en todas las formas de educación de personas adultas.**

Teniendo en cuenta que *la dotación financiera para la ejecución del*

programa integrado de aprendizaje a lo largo de toda la vida se fija en trece mil seiscientos veinte millones de euros (13.620.000.000 •) para los siete años del programa, la Unión defiende que la situación educativa descrita, típica para muchos países con bajos ingresos, debe mejorar de manera urgente porque la educación, además de ser un derecho fundamental, es imprescindible para romper el círculo de la pobreza, contribuye a aumentar la esperanza de vida y a mejorar la salud de la población, favorece el crecimiento económico y la distribución de la riqueza, y facilita la participación ciudadana en la vida pública.

Alfabetización y TIC

En este contexto, afrontar el desafío planteado por la alfabetización en el plano mundial es una exigencia moral y un imperativo para el desarrollo. De hecho, la actual situación refleja el olvido por parte de los gobiernos y los organismos de ayuda de que la alfabetización es la base esencial del aprendizaje y de las graves consecuencias de la falta de escolarización de los niños y niñas

La educación, además de ser un derecho fundamental, es imprescindible para romper el círculo de la pobreza

en las primeras edades, tanto a nivel educativo y cultural, como a nivel económico y social.

La tarea de mejorar las competencias básicas de la mayoría de la población mundial bajo estos parámetros es tanto más apremiante en cuanto que la mundialización incrementa la demanda de alfabetización en múltiples lenguas. De hecho, la alfabetización y la construcción de sociedades inclusivas contribuyen a la buena implementación de los derechos humanos.

Y esta falta de alfabetización afecta de manera especial a las mujeres y a las niñas, cuando precisamente son ellas, **sobre todo las madres, las que tienen una influencia directa y positiva en la educación de sus familias.** En el caso de las madres, la alfabetización conduce a una mejora de la vida de su familia y mejora la educación de los hijos. Una buena noticia en este sentido es que, a pesar de la brecha y las diferencias aún existentes, la escolarización de las niñas ha progresado rápidamente, sobre todo en los países con ingresos más bajos del *África subsahariana y Asia meridional y occidental*. Y en general, la cuestión de la igualdad entre los sexos y la calidad de la educación se tienen cada vez más en cuenta en los planes nacionales de educación.

La alfabetización es también indispensable para hacer efectiva la par-

Es tanto más apremiante en cuanto que la mundialización incrementa la demanda de alfabetización en múltiples lenguas

ticipación económica y política, contribuyendo al desarrollo humano y a la reducción de la pobreza. Integrando el fenómeno de las migraciones, **se hace evidente que la educación de los potenciales emigrantes es fundamental para permitir una mejor integración en el mercado de trabajo de los países de destino, evitando conflictos raciales** o étnicos con la sociedad de acogida sobre la base del conocimiento cultural mutuo.

Pero, en la era de la sociedad de la información, el concepto de alfabetización se ha ampliado, y hoy en día no se puede despreciar tampoco la importancia de afrontar y superar el reto de la alfabetización digital. Así, en un mundo gobernado por redes instrumentadas por *las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)*, **la falta de acceso tanto a éstas como a las infraestructuras crea una importante desigualdad entre sectores sociales y territorios, la llamada brecha digital, con múltiples implicaciones en los diferentes ámbitos vitales.**

Desde las desigualdades sociales y de sexo que determinan el acceso,

tanto a este tipo de formación digital como a las propias infraestructuras y herramientas TIC, hasta las disparidades causadas por razones territoriales, son vectores que influyen claramente en el desarrollo de los individuos y de sus sociedades, a nivel cultural, social, económico, educativo relacional, etc.

De este modo, tal y como destacó la *Conferencia Mundial para la Sociedad de la Información* celebrada en Túnez en el 2005, es imprescindible crear una red de acceso a las infraestructuras necesarias básicas para reducir la actual brecha digital.

Y tanto los gobiernos como el sector privado han de conseguir transformar esta fractura en una oportunidad para el desarrollo de nuevos sistemas de colaboración entre empresas y organismos públicos, y de desarrollo de políticas públicas que ayuden a avanzar hacia el cumplimiento de los Objetivos del Milenio, ampliando la interconexión en el mundo en desarrollo y convirtiendo la sociedad de la información en una verdadera sociedad inclusiva del conocimiento.

Para ello, hay que **proveer un acceso proporcionado e igualitario a las TIC, y promover aplicaciones tales**

como e-gobierno, e-educación, e-salud, e-negocios y e-turismo; todos ellos, sistemas articulados a través de la red.

Conclusión: luces y sombras

A modo de balance, es cierto que, en los últimos años, algunos países han realizado grandes esfuerzos presupuestarios para hacer realidad la enseñanza primaria universal, pero parte de la comunidad internacional sigue eludiendo su responsabilidad de compartir los gastos de escolarización de todos los niños y niñas.

Así, y a modo de ejemplo, vale la pena destacar que, mientras en 2004

Estados Unidos aportó menos de un dólar por habitante a la educación primaria de los países pobres, Noruega aportó, en comparación, alrededor de quince dólares por habitante.

La *Unión Europea*, a través de la *Comisión*, ha aumentado su ayuda financiera a la

educación primaria, principalmente a través de la *Iniciativa Acelerada de Educación para Todos*. Esta iniciativa la puso en marcha la comunidad internacional de donantes, y estableció, en 2002, un programa fundamental bajo los auspicios del **G-8**

Es imprescindible crear una red de acceso a las infraestructuras necesarias básicas para reducir la actual brecha digital

pero liderado por la propia *Unión*, para llevar a la práctica el pacto mundial previsto en *Dakar*, y contribuir a acelerar las buenas prácticas. A pesar de su fragilidad en el momento, esta iniciativa alentaba a los países a que propusieran planes que, según se establecía en el compromiso, se financiarían en su totalidad si eran viables y respaldados por una voluntad política interna.

Hasta hoy, **esta iniciativa ha propiciado que veinte países elaboren estrategias y reasignen recursos internos para conseguir la implantación de la educación primaria universal y la igualdad de género en la educación.** En general, se han centrado en abrir las puertas de la enseñanza a todas las personas, si bien tropezando con una reducción seria de la calidad cuando se trata de facilitar el acceso universal a la educación. Sin embargo, todos estos proyectos, si bien los llevaron a cabo basándose en la promesa de que obtendrían financiación adicional para alcanzar sus objetivos; en reali-

La UE ha aumentado su ayuda financiera a la educación primaria, principalmente a través de la *Iniciativa Acelerada de Educación para Todos*

dad, siguen enfrentándose a un déficit colectivo anual de financiación muy importante, en torno a los cuatrocientos quince millones de dólares (415.000.000

\$). Y como resultado, los planes para escolarizar a dieciséis millones (16.000.000) de niños y niñas permanecen en suspenso.

En estos momentos, la *Educación para Todos y Todas* es un objetivo accesible y alcanzable, y la comunidad internacional vislumbra la posibilidad de alcanzar su objetivo. Pero, en términos de financiación, **ello requiere una clara voluntad política** para hacer que así sea; ya que, a pesar del aumento de la ayuda bilateral a la educación básica registrada desde el año 2000, sigue existiendo un **desequilibrio anual mínimo muy importante.**

Algunos países –como *Noruega, Suecia, Dinamarca, Luxemburgo y Holanda*– están llevando a cabo

grandes esfuerzos para aportar su cuota equitativa de ayuda y garantizar que se destina a la escolarización de la infancia más pobre; pero, en

La Educación para Todos es un objetivo accesible y alcanzable, y la comunidad internacional vislumbra la posibilidad de alcanzar su objetivo

Informes

el otro extremo, algunos de los países más ricos, miembros del G-8 – como *Japón, Italia, Alemania, Francia y Estados Unidos*– no cumplen parte del trato, y siguen con sus dudosas prácticas en la aportación de ayuda, como es el caso de la cooperación técnica y los bienes y servicios «vinculados».

Algunas economías más pequeñas de la OCDE pasan a menudo inadvertidas aunque decaigan sus aportaciones. En el caso de la *Unión Europea* –tanto a través de la Iniciativa Acelerada como de contribuciones bilaterales, y de programas de apoyo al presupuesto general, vinculados a indicadores de educación y sanitarios– se ha impulsado la expansión de este derecho universal.

A los problemas presupuestarios habituales que dificultan la mejora de los sistemas educativos, se suman -en determinados países en vías de desarrollo- **aqueellos derivados de la carga de la deuda impagada, que impide progresos en la mejora de su educación, al oprimir las arcas de los ya deteriorados presupuestos de estos países.**

En la mayoría de países latinoameri-

canos, por ejemplo, el servicio de la deuda, que se lleva un alto porcentaje del PIB, supera el monto destinado a educación. Y el impacto de la reducción presupuestaria para afrontar el servicio de la deuda, tanto sobre la calidad de la enseñanza como sobre el mantenimiento de la infraestructura educativa, ha sido una constante a raíz de la llamada crisis de la deuda.

El canje de deuda por educación puede ser un instrumento adecuado para resolver ambos problemas –sobre todo, dentro de un marco multilateral de políticas de desarrollo y en coordinación con otros instrumentos de cooperación-, pero hay que tener en cuenta que, por sí solo, tendrá una repercusión limitada. Desde el punto de vista nacional, tal y como expresó el Presidente del Gobierno español durante su discurso en la **Cumbre contra el Hambre y la Pobreza** de septiembre de 2004, España está implicada activamente en operaciones de *canje de deuda por iniciativas de desarrollo social, especialmente en el campo de la educación primaria.*

Pero, en definitiva, lo que está claro es que los países ricos y las instituciones internacionales, como es el

Algunos de los países más ricos, miembros del G-8 –como Japón, Italia, Alemania, Francia y EE.UU.– no cumplen parte del trato, y siguen con sus dudosas prácticas en la aportación de ayuda

Las instituciones comunitarias deben apuntar más alto y trabajar conjuntamente de manera más eficaz para hacer posible el derecho a la educación

caso de las comunitarias, deben apuntar más alto y trabajar conjuntamente de manera más eficaz para hacer posible el derecho a la educación. Deberían establecer un calendario para lograr, a nivel comunitario y de una vez por todas, el *objetivo de destinar el 0,7% del PIB a la ayuda oficial al desarrollo (AOD)* y garantizar que esta ayuda, acompañada de la cancelación condicionada de la deuda, se dirigiese a los países de ingresos bajos y contribuyera a financiar sus estrategias de educación básica. Los donantes e instituciones internacionales deberían trabajar conjuntamente para destinar más dinero para los gastos principales de construcción de un sistema educativo sólido, incluidos los salarios del personal docente. Para

...destinar más dinero para los gastos principales de construcción de un sistema educativo sólido, incluidos los salarios del personal docente

fomentar esta planificación ambiciosa, la ayuda debería ser a largo plazo y planificada. En concreto, la **Iniciativa Acelerada de Educación para Todos** debería ser el foco central del trabajo para lograr la educación para todos y todas.

Así, el momento apropiado para emprender acciones es el presente. No debe olvidarse que el objetivo establecido en 2000 consistía en que todos los niños y niñas pudieran completar la educación primaria en 2015. Lo que significa que, en los próximos años, no sólo todos los países, sino también la Unión Europea, deberían trabajar e impulsar mecanismos para la construcción de escuelas, la contratación y formación de docentes cualificados y acercarse a la infancia pobre y excluida que vive en las condiciones más adversas del planeta. Se trata de un ejercicio y de una concienciación de justicia y cohesión y de compromiso y voluntad política. *Y cualquiera de las acciones que debemos tomar, han de emprenderse de forma urgente y efectiva.*



Notas

1 Maria Badia i Cutchet es Diputada del Parlamento Europeo, y miembro de su Comisión de Cultura y Educación.

Based on the statistics presented by Western Africa, it can be affirmed that this area is at risk of not getting the objectives of the EfA programme. There are problems with the data and their reliability. Although many countries of the region are developing, many people cannot still have access to education and there are still differences between the number of boy and girl students. However, we are still in time. Cape Verde Republic shows some hopeful peculiarities.

THE EfA AND WESTERN AFRICA

EpT EN AFRIQUE OCCIDENTALE

L’Afrique Occidentale presente des statistiques que la situent entre les aires géographiques que courent un grand risque de ne pas obtenir les objectifs du programme EpT. Il y a des problèmes avec les données et leur fiabilité. Bien qu’on progresse dans presque tous les pays de cette région, cela ne se fait pas de manière suffisante ni dans l’accès à l’éducation à toutes les personnes ni dans la comparaison des filles et des garçons. Cependant, nous sommes encore dans les temps. La République du Cap Vert montre quelques particularités très encourageantes.

Palabras clave: alfabetización, educación holística, EpT, formación básica, género, pandemia, pobreza.

EpT EN ÁFRICA OCCIDENTAL

Florenço Mendes Varela¹

África Occidental presenta unas estadísticas que la sitúan entre las áreas geográficas que corren gran riesgo de no conseguir las metas del programa EpT. Hay problemas con los datos y su fiabilidad. Aunque se progresa en casi todos los países de la región, no se hace de forma suficiente ni en el acceso a la educación de todas las personas ni en la equiparación de niñas y niños. Sin embargo, todavía estamos a tiempo. La República de Cabo Verde muestra algunas peculiaridades muy esperanzadoras.

En el **Foro Global de Educación** realizado en **Dakar** en el año 2000, los gobiernos de ciento sesenta y cuatro países adoptaron las metas de *Educación para Todos*. Se comprometieron a defender una visión holística de la educación que abarca desde los primeros años de la vida hasta la edad adulta. Esta visión se había construido en la **Conferencia de Hamburgo** de 1997 sobre la línea de una educación a lo largo de toda la vida. Se trata, en lo esencial, de un concepto muy útil para fomentar el desarrollo ecoló-

gicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre hombres y mujeres, el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y por una cultura de la paz basada en la justicia.

...para construir un mundo en que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y por una cultura de la paz basada en la justicia

En el caso del continente africano, el programa *Educación para Todos* se desenvuelve en un contexto de grandes desafíos: la expansión de la pandemia del VIH/SIDA, la pobreza, los

conflictos civiles y la inestabilidad política en algunos países de la región occidental, con mayor incidencia en **Liberia, Costa de Marfil, Guinea Bissau y Guinea Conakry**. El consiguiente empobrecimiento del área pone en riesgo la consecución de los objetivos de EpT para el año 2015. Sin embargo, todavía existen algunas oportunidades, tales como la anulación de la deuda por parte del **G-8**, el impulso dado a los programas de lucha contra la pobreza y el desarrollo de los *Objetivos del Milenio* con fuerte compromiso de la comunidad internacional.

Objetivos y metas de Educación para Todos

1. Expandir y mejorar la educación y cuidados de la primera infancia, principalmente de los niños y niñas más vulnerables y con mayor desventaja.
2. Asegurar que en el año 2015 todos los niños y niñas en circunstancias difíciles y, principalmente, quienes pertenecen a minorías étnicas tengan acceso a una educación primaria completa, gratuita, obligatoria y de buena calidad.
3. Asegurar que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan por medio del acceso equitativo a programas apro-

piados de aprendizaje y de habilidades para la vida.

4. Alcanzar una mejora del cincuenta por ciento (50%) de los niveles de alfabetización de las personas adultas en el 2015, principalmente para las mujeres, y también un acceso equitativo a la educación básica y continua de todas las personas adultas.

5. En el acceso a la educación primaria y secundaria, eliminar para el año 2015 las desigualdades de género, con el objeto de garantizar el acceso completo e igualitario de las niñas a la educación básica de calidad y a su desarrollo social pleno y equitativo.

6. Mejorar todos los aspectos de calidad de la educación y asegurar la excelencia de los mismos para que se alcancen los resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en alfabetización, aritmética y habilidades esenciales para la vida.

La *Educación para Todos* (EpT) es esencial en cualquier sociedad. Sin embargo, muchos menores que viven en la pobreza, especialmente niñas, no tienen acceso de ningún modo a esta educación. A pesar de que los datos muestran claramente que la educación de las niñas, en

Todavía existen algunas oportunidades, tales como la anulación de la deuda por parte del G-8

especial la educación secundaria, es esencial para reducir la pobreza y garantizar el desarrollo, el mundo no ha conseguido eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005. Actualmente, seiscientos millones (600.000.000) de mujeres son analfabetas y también trescientos veinte millones (320.000.000) de hombres.

A pesar de que se amplía el acceso a la enseñanza inicial, sólo el sesenta y nueve por ciento (69%) de las niñas del sur de *Asia* y el cuarenta y nueve (49%) en el *África subsahariana* terminan el ciclo de estudios primarios.

En lo que se refiere a la enseñanza secundaria, la diferencia es todavía mayor, con un índice de inscripción del cuarenta y siete por ciento (47%) en el sur de *Asia* y un treinta por ciento (30%) en el *África* al sur del *Sahara*.

La investigación muestra que, para las mujeres y las niñas, la educación secundaria se une a la mejora de las perspectivas económicas, a una mejor salud reproductiva, a la toma de conciencia del significado real del VIH y al cambio de conciencia en lo que se refiere a algunas prácticas nefastas como la mutilación genital femenina.

Todo esto afecta, por supuesto, al beneficio de sus hijos e hijas: cada año suplementario de educación de la madre supone un descenso de

Actualmente, seiscientos millones de mujeres son analfabetas y también trescientos veinte millones de hombres

entre el cinco por ciento (5%) y el diez por ciento (10%) del índice de mortalidad infantil de menores de cinco años.

En la práctica, «alcanzar la educación primaria universal» y «asegurar la igualdad entre los géneros» constituye la esencia de los *Objetivos del Milenio* en el cumplimiento de las metas de *Educación para Todos*. A esas metas se unen otros dos objetivos: la reducción en el cincuenta por ciento (50%) de los niveles de analfabetismo en la población adulta hasta el año 2015 y el desafío de mejora de la calidad de la enseñanza y de los resultados del aprendizaje.

Para mostrar con realismo la evolución del paisaje educativo, es obligatorio estar atentos a la actuación de la *Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*. Será pertinente para los lectores y lectoras de la revista *Radio y Educación de Personas Adultas* mostrar cómo se afronta el cumplimiento de las metas y objetivos de la EpT y acercar informaciones concretas sobre la incidencia y actualidad de este

Este escrito hace una lectura analítica del «relato de monitoreo global del programa EpT». (...) También nuestra propia experiencia adquirida a lo largo de nuestra participación en diversos encuentros promovidos por la UNESCO

programa en el *África subsahariana*. Pondremos nuestro foco, por supuesto, en algunos ejemplos de los países de la zona occidental del continente. De ese modo, este escrito hace una lectura analítica del «relato de monitoreo global del programa EpT». Pondremos también, como fundamento para la reflexión, nuestra propia experiencia adquirida a lo largo de nuestra participación en diversos encuentros promovidos por la UNESCO en los siguientes países del *África subsahariana*: en noviembre de 2005, *Senegal*; en marzo de 2006, *Gabón*; y, en *Burkina-Faso*, en febrero del año 2007.

Desde nuestro punto de vista, la UNESCO, particularmente a través de dos instancias (el *Secretariado Regional*, con sede en *Dakar*, y el *Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida*, con sede en *Hamburgo*), ejerce una incidencia elevada en el cumplimiento de los

objetivos y metas de la EpT. Debido a las disparidades en el índice de desarrollo de la educación, la situación de *África* se ha convertido en uno de los ejes fundamentales de intervención de la UNESCO. De ese modo, una serie de importantes actividades han tenido lugar en los últimos años, como fruto de la estrecha colaboración entre la institución de las *Naciones Unidas* y la *Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA)*. Se debe subrayar el papel catalizador de ADEA, una organización que agrupa a los ministros de educación de *África* en las distintas zonas geográficas y lingüísticas. Se trata, sin duda, de la principal contraparte institucional de los programas en el terreno (veintidós agencias bilaterales y multilaterales de cooperación que son miembros del comité directivo de ADEA). Estamos, por lo tanto, ante un espacio de diálogo, intercambio y coordinación entre los ministerios de los diferentes gobiernos, entre las agencias, y entre los propios ministros y esas mismas agencias. El diálogo lleva a las diferentes partes a un debate sobre políticas de desarrollo de la educación y a estrategias de apoyo a las políticas para promover las reformas necesarias de perfeccionamiento de la educación en *África*.

Entre el 27 y el 31 de marzo de 2006, tuvo lugar en *Gabón* una reunión bianual de la ADEA. El lema de este

encuentro fue el siguiente: *Educar más y mejor, escuelas y programas de alfabetización y de desarrollo de la pequeña infancia: ¿cómo asegurar la eficacia del aprendizaje?*

Para la preparación de aquel evento, se realizó un conjunto de estudios sobre las políticas y las estrategias, la financiación y los costos, la innovación y la eficacia de los programas de educación en *África*. Los resultados de esos estudios fueron analizados ya en un primer momento, en la reunión de consultores, técnicos y participantes y demás miembros del grupo de trabajo de *ADEA*, que tuvo lugar en noviembre del año 2005 en *Senegal*. Esa reunión, que trataba fundamentalmente sobre la educación no formal en *África*, permitió un intercambio fructífero de experiencias entre doce países anglófonos, francófonos y lusófonos del *África subsahariana*. En ese ámbito, la UNESCO lanzó un proyecto de investigación sobre la contribución a la educación no formal en la prevención de VIH/SIDA en trece países de *África*, entre los que estaban *Senegal, Burkina-Faso, Mali, Costa de Marfil y Nigeria*.

El informe de monitorización del programa EpT evidencia que en todas las áreas ha habido un progreso constante durante cinco años, pero que es claramente insuficiente para alcanzar las metas del programa. En algunos casos, el progreso es insuficiente incluso para un mero acer-

camiento a lo que se pretende. Todas estas evidencias apuntan a la necesidad de una presión política continua e intensa, tanto en los países del *África subsahariana* como en los del sur y este de *Asia*, en los *Estados árabes* y, de una forma general, en los países menos desarrollados de otras regiones. De ese modo, estamos obligados al desarrollo de estrategias nacionales enfocadas a la cuestión de género, la formación del profesorado, la salud y los grupos en situación de mayor desventaja.

En el año 2002, no se encontraba en el *África subsahariana* ninguno de los dieciséis países que ya habían alcanzado los Indicadores del Desarrollo en la Educación (IDE). De los veintiocho países en peor situación, dieciséis se encontraban en el *África Subsahariana*. Y en el total de los cuarenta y nueve países que se encontraban en una posición intermedia, apenas siete eran de esta subregión. De los veintiocho que estaban próximos a los IDE, solamente uno se encontraba en el *África*

En todas las áreas ha habido un progreso constante durante cinco años, pero es claramente insuficiente para alcanzar las metas del programa

CUADRO N° 1

	IDE inferiores a 0,80	IDE entre 0,80 y 0,94	IDE entre 0,95 y 0,97	IDE entre 0,98 y 1,00
África Subsahariana	16	7	1	
Estados Árabes	5	10	1	
Asia Central		2	1	2
Este de Asia y Pacífico	3	7	2	1
Sur y Oeste de Asia	3	1		
América Latina	1	20	4	1
América Norte/Europa Oeste		1	7	8
Europa Central/Europa Este		1	12	4
Total	28	49	28	16

subsahariana. Las relaciones estrechas que existen entre alfabetización de personas adultas y salud, rendimiento económico y participación de la ciudadanía en la educación de los niños y niñas es un hecho evidente. Esto debería incitar fuertemente a que los estados y las agencias de financiación actuaran más dinámicamente contra los déficit en alfabetización.

Según el informe mundial de seguimiento del programa *Educación*

para Todos, tres cuartas partes de las personas adultas analfabetas viven en doce países de todas las regiones del mundo.

Asia presenta la tasa de alfabetización más baja (42% de analfabetismo), seguida de *África* (40% de analfabetismo). El país que tiene un índice menor de población alfabetizada es *Burkina-Faso*, con el 12,8%. Le sigue *Níger* (14,4%) y la *República de Mali* (19%).

El sistema de recogida y tratamiento de datos sobre educación no permite un análisis profundo sobre el estado de salud de la misma

Por otro lado, las mujeres constituyen el 64% de las personas adultas que no saben leer ni escribir: un reflejo de las desigualdades entre ambos sexos.

Cualidad y fiabilidad de los datos

El sistema de recogida y tratamiento de datos sobre educación no permite un análisis profundo sobre el estado de salud de la misma. Esto se debe a los siguientes factores:

- Muy pocas veces se consigue obtener datos en secuencia sobre un mismo sujeto (dos años consecutivos).
- El intervalo de realización de los diferentes censos nacionales es excesivo (supera los diez años) en una situación de rápidas configuraciones demográficas.
- Los estudios se realizan en condiciones que impiden un rigor técnico suficiente.
- Proliferación de las fuentes de recogida de datos en función de las disponibilidades puntuales por servicios no profesionales.
- Ausencia de capacitación para la construcción de indicadores con

variables múltiples y su interpretación cabal.

- Ausencia de instrumentos de gestión en materia de registro de informaciones en las escuelas e instituciones administrativas. (No hay archivos).

- Incapacidad para el establecimiento de sinergias entre los diferentes financiadores y usuarios, de entre los productores de estadísticas.

Esta reflexión proviene del Plan Nacional de la EpT de Guinea-Bissau.

El acceso a la educación primaria: obstáculos resistentes

El acceso a la educación primaria sigue lleno de obstáculos para muchas personas de los países del *África subsahariana*. Para alcanzar una educación primaria de calidad, la *UNESCO* recomienda acciones más audaces en relación con la disponibilidad de medios y la formación del profesorado. El progreso en la dirección de la universalización de la educación primaria ha sido demasiado pobre.

En algunos países, incluidos los del *África subsahariana*, las tasas de

En algunos países, las tasas de matrícula han aumentado rápidamente y las diferencias de género en el acceso a la educación disminuyen, sin embargo, vagamente

matrícula han aumentado rápidamente y las diferencias de género en el acceso a la educación disminuyen, sin embargo, vagamente. Pero el acceso a la educación primaria continúa siendo un problema. Las tasas de ingreso miden el acceso a la primera serie de la educación primaria. De ese modo, elevadas tasas brutas de acceso a la misma pueden significar también que niños y niñas mayores, por encima de la edad oficial, están matriculados en este primer tramo, dejándonos así sin datos ciertos y ocultando el problema de los altos costos y la carencia de escuelas.

Por ejemplo, el cuarenta por ciento (40%) de los países de *África subsahariana* tiene una tasa de matrícula inicial bruta cercana al noventa y cinco por ciento (95%). Sin embargo, esos mismos países tienen enormes dificultades para escolarizar a los niños y, sobre todo, a las niñas de las zonas rurales y pobres.

Debemos registrar el hecho de que algunos de estos países, como *Senegal, Guinea o Níger*, tienen registros de aumento superiores al treinta por ciento (30%) entre 1988 y el año 2002. Sin embargo, hay una diferencia enorme entre la tasa bruta y la

(...)lo que indica que los niños y niñas matriculados no continúan sus cursos de una forma o a un ritmo regular. Lo que también quiere decir que los recursos podrían usarse de un modo más eficiente

tasa líquida de matrícula, lo que indica que los niños y niñas matriculados no continúan sus cursos de una forma o a un ritmo regular. Lo que también quiere decir que los recursos podrían usarse de un modo más eficiente. En *Burkina-Faso, Mali y Níger*, donde la tasa bruta de matrícula se sitúa apenas por debajo del cien por cien (100%) de la población, las tasas líquidas no alcanzan el cincuenta por ciento (50%). Se trata, por lo tanto, de un dato evidente. Así pues, en esos países, por más que las tasas han crecido durante el 2002, muchos niños y niñas en edad de asistir a la escuela no están, de hecho, escolarizados.

Según el informe de la UNESCO, los objetivos de universalización de la educación primaria están muy lejos y no podrán ser alcanzados en el 2015 por más de cuarenta y cuatro países. Algunos de estos procesos

de fracaso se están dando en países del *África occidental: Burkina-Faso, Costa de Marfil, Gambia, Guinea, Malí, Mauritania, Níger y Senegal*. Los demás países de *África occidental* no dan datos suficientes para poder enjuiciar cuál es su verdadera situación.

Las altas tasas de

fertilidad hacen más difícil el desafío de situar a los niños y las niñas en la escuela. Se espera un aumento de la población escolar por encima del treinta y dos por ciento (32%) a lo largo de la próxima década. Por otro lado, la epidemia de VIH/SIDA, otras enfermedades y muchos conflictos políticos propiciarán familias destruidas y niños y niñas en situación de orfandad. Hablamos de un diez por ciento (10%) de niños y niñas que antes del 2010 estará sin ninguno de sus progenitores responsables. Se hacen muy necesarios programas y actuaciones especiales. La educación tiene un impacto real en la pandemia. Un estudio realizado en treinta y dos países muestra que las mujeres alfabetizadas tienen cuatro veces más posibilidades de conocer las medidas necesarias para evitar el SIDA/HIV. Ese mismo estudio muestra que en **Zambia** las tasas de infección por HIV caen prácticamente a la mitad cuando se informa a mujeres en escolarización real; sin embargo, la reducción que propician las campañas de formación sobre la pandemia es mucho menor, prácticamente imperceptible, entre aquellas mujeres sin escolarización formal. Las escuelas pueden, por tanto, tener un papel activo para frenar

la propagación de la enfermedad proporcionando informaciones fiables y consejos prácticos, a la vez que suponen un alargamiento de la formación de las niñas.

El alumnado de *Senegal* reivindica el acceso a la educación

Varios centenares de alumnos y alumnas de Senegal, originarios de todas las regiones del país, «invadieron» la Asamblea Nacional del país, para reivindicar la inclusión de niñas y niños y jóvenes de ambos sexos en el sistema educativo. Se trata de una acción enmarcada en una campaña a favor de la educación de calidad para todas las personas antes del 2015. Esta campaña, organizada con carácter nacional en diversos países, es una forma de «presionar a los gobiernos a tomar medidas a favor de los más de cien millones de niñas y niños que continúan sin acceso a la educación y a la defensa de su causa», explicaron delante de los diputados senegaleses dos adolescentes de trece y diez años, animadores de un programa de radio para niñas y niños en Dakar. Tras ellos, intervinieron también muchos niños y niñas, en una tribuna habitualmen-

Las mujeres alfabetizadas tienen cuatro veces más posibilidades de conocer las medidas necesarias para evitar el SIDA/HIV

te reservada a los parlamentarios, y mostraron que la educación es un derecho de los niños y las niñas y apoyaron los objetivos de la iniciativa *Educación para Todos*, trazados en el Foro Mundial sobre Educación, organizado en el año 2000, en Dakar, como parte de los Objetivos del Milenio preconizados por las Naciones Unidas. En Senegal, «muchos niños y niñas no tienen cubierto su derecho a la educación», afirmó un adolescente de doce años, situación que, explicó, se debe a fac-

En la educación secundaria, únicamente cincuenta y siete de los ciento cincuenta y ocho países habían alcanzado la igualdad entre los géneros en el año 2002

tores como «la falta de medios del país, los prejuicios contra la educación, la falta de profesorado y también por los casamientos precoces, una práctica común en el *África subsahariana*.

La igualdad de género

La meta marcada de igualdad en el acceso a la educación entre los géneros no fue alcanzada en el año 2005. Son muchos los países del *África subsahariana* que corren el

riesgo de no alcanzarlas ni siquiera en el año 2015. Tanto la agenda de la EpT como los *Objetivos del Milenio para el Desarrollo* claman para que se alcance la igualdad en el número de matrículas de niños y niñas en los niveles primario y secundario y la igualdad de género en todos los niveles educativos para el año 2015.

En varios países con desarrollo socioeconómico limitado, particularmente en el *África subsahariana*, desigualdades muy significativas impiden el acceso paritario de la niñas a las escuelas. Podemos, sin embargo, afirmar que, en algunas naciones de esta región, se dan considerables progresos en el acceso de las pequeñas a la educación primaria. En la educación secundaria, sin embargo, únicamente cincuenta y siete, de los ciento cincuenta y dos países, habían alcanzado la igualdad entre los géneros en el año 2002. Este dato contrasta con el hecho notable de que, cuando no se da limitación de acceso por causas socioeconómicas y de recursos, las niñas tienen una participación activa mayor que la de los niños; esto sucede, principalmente, en los niveles más avanzados de la enseñanza secundaria, donde las chicas tienen un mejor rendimiento. El caso es que las desigualdades entre géneros pueden ser muy profundas y se dan principalmente en los países de baja renta económica.

La igualdad entre géneros, en lo que

En qué medida la comunidad mundial cumple sus compromisos para con los más pobres y marginados del mundo

se refiere a la enseñanza superior o universitaria, es una excepción a la regla. Con los datos disponibles en el año 2002, la presencia de las mujeres en la enseñanza superior sólo estaba en igualdad con la de los hombres en cuatro países. Por otro lado, huelga concluir que las disparidades de género que favorecen a los hombres son mucho más evidentes en la inmensa mayoría de los países del *África subsahariana*.

La promesa de la igualdad

La igualdad de géneros reduce la pobreza, mejora y, en definitiva, salva numerosas vidas. En el año 2000, las naciones del mundo se reunieron para firmar un pacto único sobre la cuestión de género. Al adoptar los denominados **Objetivos del Milenio para el Desarrollo**, trazaron las grandes líneas de un trabajoso plan para disminuir la extrema pobreza antes del año 2015. Esta iniciativa mundial sin precedentes contiene una promesa de gran valor. A lo largo de la

próxima década, cien millones de personas (100.000.000) podrán ser liberadas de su situación de pobreza. Las inversiones hechas –en el campo de su educación, su salud reproductiva, sus recursos económicos o sus derechos políticos– podrán estimular el crecimiento y un desarrollo sostenible para las generaciones futuras. El informe lleva un título programático: *La promesa de la igualdad: igualdad de género, salud reproductiva y objetivos del milenio para el desarrollo*.

El mismo documento analiza en qué medida la comunidad mundial cumple sus compromisos para con los más pobres y marginados del mundo. Acompaña los progresos, denuncia las carencias y analiza los lazos entre la pobreza, la desigualdad de géneros, los derechos humanos, la salud reproductiva, los conflictos y la violencia contra las mujeres y niñas. Analiza también la relación entre la discriminación de género y el flagelo del HIV/SIDA. El documen-

Estrategias integradas, con acciones dentro de la escuela, en la comunidad educativa y en el nivel más amplio del entorno social

Esta iniciativa mundial contiene una promesa de gran valor. A lo largo de la próxima década, cien millones de personas podrán ser liberadas de su situación de pobreza

to identifica la vulnerabilidad y los puntos fuertes de la mayor generación de jóvenes que nunca existió, y destaca el carácter crítico de este grupo para el desarrollo sostenible.

Deben aplicarse estrategias integradas con acciones dentro de la escuela, en la comunidad educativa y en el nivel más amplio del entorno social, sobre todo en aquellos países donde las mujeres tienen acceso limitado a la escuela y dejan la enseñanza de forma prematura. El informe de la **UNESCO** referente al periodo 2003-2004 sugiere un conjunto de medios que servirían para reducir esas disparidades. Estos son algunos de los elementos esenciales en una estrategia para el alcance de un mayor nivel de igualdad esco-

El documento identifica la vulnerabilidad y los puntos fuertes de la mayor generación de jóvenes que nunca existió

lar entre los géneros: presencia de muchas mujeres entre el profesorado, educación gratuita, escuelas más cercanas a las casas, infraestructuras sanitarias y baños separados en las instalaciones escolares, protección contra la violencia sexual y apoyo comunitario para la educación de las niñas.

Por otro lado, se hace necesaria la vigilancia del propio desempeño de la labor educativa: el personal docente, los currículos y los materiales didácticos pueden reforzar estereotipos negativos o servir para proponer modelos positivos para las mujeres e influir posiblemente en un más profundo rendimiento de los programas. Queremos resaltar la estrategia adoptada por la **República de Níger** para reducir la brecha de género en la educación: la promoción de la matrícula de las niñas, la formación de profesores con fundamento en la temática que abordamos y los premios o reconocimientos para las niñas que obtienen mejores resultados en diversas materias vinculadas a las ciencias. Sin embargo, el mayor incentivo para la igualdad de género en la educación, más que determinadas iniciativas en la promoción de prácticas de registro y matrícula, está en las políticas públicas, que deberían promover la igualdad de oportunidades en la sociedad y en el mercado de trabajo.

Principales factores de estrangulamiento de la EpT en Guinea-Bissau

- La insuficiencia de escuelas de formación técnica y profesional en muchas localidades del país;
- la inexistencia de mecanismos de integración o compromiso de las empresas capaces de dar trabajo a los jóvenes formados;
- la mala coordinación entre las diferentes estructuras públicas competentes y envueltas en el área de formación técnica y de pequeñas empresas, ONG, asociaciones de jóvenes y asociaciones comunitarias;

Las políticas públicas deberían promover la igualdad de oportunidades en la sociedad y en el mercado de trabajo

- la concentración de los centros educativos en las zonas urbanas y suburbanas;
- la falta de mecanismos de seguimiento y apoyo para los jóvenes recién formados;
- el bajo nivel de cualificación profesional de la mayoría de los jóvenes adultos;
- la inexistencia de un estudio sobre

las necesidades cualitativas y cuantitativas de las diferentes áreas profesionales a nivel nacional, regional y local;

- el desconocimiento sobre la situación real de los diferentes actores implicados en el proceso, su nivel de compromiso y su referente de formación;
- la falta de un cuerpo de instructores e instructoras debidamente cualificados.

De nuevo, tomamos estos datos del Plan Nacional de EpT, Guinea-Bissau.

La alfabetización, una actuación vital

Alfabetización, una actuación vital es el título del informe de monitorización del plan de EpT 2006. El informe hace notar que, para que la alfabetización de las personas jóvenes y adultas sea un derecho real y el fundamento de un aprendizaje continuado, se debe pasar por la escolarización de calidad para todos los niños y las niñas y se impone la necesidad de intensificar los programas y las políticas que refuerzan un ambiente propicio para la formación a lo largo de toda la vida.

Por tanto, la educación a lo largo de toda la vida es, más que un derecho, una de las claves del siglo XXI. Además, a la vez, es consecuencia de una ciudadanía activa y una condi-

La alfabetización proporciona un vasto conjunto de beneficios a los individuos, las familias, las comunidades y las naciones

ción para la participación plena en la sociedad. Se trata de un concepto muy útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia, la igualdad entre mujeres y hombres, el desarrollo científico, económico y social; del mismo modo, ayuda a la construcción de un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo, por una cultura de paz basada en la justicia. La educación de personas adultas ayuda a configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de una educación para que podamos reflejar factores tales como la edad, la igualdad de géneros, las deficiencias, la lengua, la cultura y las disparidades económicas (CONFITEA, 1997).

Las relaciones estrechas que existen entre la alfabetización de adultos y la salud, los rendimientos económicos, la participación de la ciudadanía en la educación de las niñas y los niños deberían incitar fuer-

temente a los estados y a los financiadores a plantar cara de forma más dinámica a los déficits de alfabetización.

La alfabetización proporciona un vasto conjunto de beneficios a los individuos, las familias, las comunidades y las naciones. Los beneficios humanos de la alfabetización están profundamente ligados a la autoestima de un individuo, a su confianza y a su autonomía personal. Las investigaciones demuestran que las mujeres que participan en los programas de alfabetización tienen más conocimientos sobre temas de salud y de planificación familiar y, en consecuencia, la probabilidad de que adopten medidas de salud preventivas es significativamente mayor.

Buenas políticas y buenas prácticas: el caso de *Cabo Verde*

El informe de la *UNESCO* sobre el monitoreo global de EpT 2006 no hace ninguna alusión a *Cabo Ver-*

La educación a lo largo de toda la vida es, más que un derecho, una de las claves del siglo XXI

Cabo Verde propone un subsistema extraescolar, paralelo y complementario para personas adultas

de. Se trata, probablemente, de una omisión motivada por la insuficiencia de los datos disponibles para la *UNESCO*. Sin embargo, este archipiélago africano, atlántico y saheliano será uno de los pocos países africanos que consiga hacer reales los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* y los objetivos de *Educación para Todos*. Su experiencia en *Educación y Formación de Personas Adultas* ha tenido un muy destacado papel en los encuentros regionales. Esto se debe a que propone un subsistema de educación extraescolar, paralelo y complementario al subsistema escolar, con niveles equivalentes e intercambiables en la formación básica y secundaria, con animadores integrados en el estamento del personal docente, organización curricular, articulación entre la educación y la formación profesional en la perspectiva de actividades generadoras de rendimiento, formación a distancia y una modalidad original de financiación.

El anuario 2006 de *Le Monde*, uno de los periódicos más prestigiosos

de Francia y de Europa, destaca *Cabo Verde* como una «excepción feliz» en un continente marcado por la inestabilidad política, el SIDA y la miseria. Al presentar los datos básicos sobre *Cabo Verde*, la publicación francesa parte de esta pregunta: «¿Quién es el Jefe de Estado que no querría dirigir Cabo Verde?» y señala que, no obstante una geografía hostil, *Cabo Verde* se sitúa hoy en día en el pelotón de cabeza de los países más ricos del continente, junto a las repúblicas también insulares de *Mauricio* y las *Islas Seicheles*.

«Con una renta per cápita de mil trescientos cuarenta euros (1.340 •) en el año 2006 y con una esperanza de vida de 69 años, el archipiélago aparece como una feliz excepción. Con una inflación prácticamente inexistente y una gestión saludable de las finanzas públicas, este país puede contar con el turismo entre sus medidas...».

De hecho, su inclusión, en el año 2008, en el grupo de los *Países de*

Cabo Verde inscribe su política educativa en el principio de la justicia social, la democratización y el verdadero desarrollo

Estudios e informes

Desarrollo Medio remite, también, a la **República de Cabo Verde** al enorme esfuerzo de las autoridades nacionales para conseguir una colaboración mucho más estrecha con la Unión Europea.

Cabo Verde inscribe su política educativa en el principio de la justicia social, la democratización de la propia educación y la convicción funcional de que no existe un verdadero desarrollo mientras la mayor parte de la población quede al margen

de una participación efectiva o del derecho al disfrute real de los beneficios de ese desarrollo. Se trata de una voluntad política que se traduce en la sensibilización del país en lo que se refiere a la alfabetización de personas jóvenes y adultas. De ese modo, se procede a la movilización de recursos y la planificación de un programa de conjunto que apuesta por la efectiva construcción de un sistema educativo en el marco de un más amplio desarrollo económico y social.



Notas

1 *Florenço MENDES VARELA* es Director General de Alfabetización y Educación de Personas Adultas del Gobierno de Cabo Verde.

Many experiences have been analysed in the history of Basic Education, main objective of the EfA programme. Let's review now those presented in Mexico and how they affect the educational systems and centres, the teacher staff, the social context and especially the students. The searching of new models has driven us to an emerging definition of Basic education which is neither imposed by the hegemony of the empires nor presented as a nationalist defence, but should be a topic for discussion. The quality concept that we apply to education cannot be derived from the industrial mechanism and the way enterprises work.

THE ORIGINS OF BASIC EDUCATION'S CONCEPT

ORIGINES DU CONCEPT D'ÉDUCATION BASIQUE

L'éducation basique, objet direct du programme EpT, a une histoire pleine d'expériences. Parcourons une de celles plantées au Mexique avec l'intention de montrer comment elles affectent les systèmes éducatifs, les centres, les professeurs, les contextes sociaux, et fondamentalement aux élèves. La recherche de nouveaux modèles nous a orienté vers un concept émergent de formation basique, non imposé par des empires hégémoniques ni idéalisé comme défense nationale, qui doit encore être discuté. Le concept de qualité que nous appliquons à l'éducation ne peut se transférer directement des mécanismes industriels et des manières de faire des entreprises.

Palabras clave: calidad, educación básica, EpT, modelos, sistemas educativos, modelos, calidad.

ORÍGENES Y ANTECEDENTES DEL CONCEPTO EMERGENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA. EXPERIENCIAS DE MÉXICO

Isaías Álvarez García¹

La educación básica, objeto directo del programa EpT, tiene una historia plagada de experiencias. Recorremos alguna de las planteadas en México con intención de mostrar cómo afectan a los sistemas educativos, a los centros, al profesorado, a los contextos sociales y, fundamentalmente, al alumnado. La búsqueda de nuevos modelos nos ha orientado a un concepto emergente de formación básica, no impuesto por imperios hegemónicos ni ideado como defensa nacionalista, que todavía debe ser discutido. El concepto de calidad que aplicamos a la educación no puede trasladarse directamente de las mecánicas industriales y los modos de hacer empresariales.

Durante la segunda mitad del siglo XX y lo que va de la primera década del siglo XXI, los sistemas educativos, públicos y privados, financiados por instituciones gubernamentales o no gubernamentales, han experimentado un profundo cambio de paradigmas que no solamente presentan desafíos inéditos para el diseño y desarrollo de los procesos educativos, sino también para las estruc-

turas de apoyo administrativo y para la organización y gestión de los centros escolares.

Los sistemas educativos se han movido de estructuras centralizadas y burocráticas a estructuras descentralizadas y abiertas a la participación social

Implicaciones del cambio de paradigmas en los sistemas educativos

Los sistemas educativos se han movido de estructuras centralizadas y burocráticas a estructuras descentralizadas y abiertas a la partici-

Estos cambios demandan niveles de cobertura, eficiencia, calidad y equidad en la distribución de oportunidades educativas de tal manera que se realice la universalización de la educación básica

pación social; los procesos educativos han pasado de modelos educativos uniformes y rígidos a modelos educativos alternativos y flexibles, abiertos al cambio y a la innovación; los modelos de enseñanza, centrados en la pura transmisión de conocimientos por parte del profesor/a o maestro/a, tienden ahora a centrarse en el aprendizaje del alumno(a) y el aprendizaje recíproco alumno(a) – profesor(a) – alumno(a); la administración convencional tradicional, preocupada principalmente de aspectos puramente administrativos y contables, de racionalización y de control, tiende a transformarse en un nuevo concepto de gestión que compromete a todos los actores de los centros escolares, que entiende el ejercicio de liderazgo de gestión, en un contexto de liderazgos múltiples. Lo que ha llevado al reclamo, poco entendido por las autoridades educativas, de «autonomía de gestión» para los centros escolares.

Estos cambios demandan niveles de cobertura, eficiencia, calidad y equidad en la distribución de oportunidades educativas; de tal manera que se realice la **universalización de la educación básica** (primaria y secun-

daria), que ya constituye una **garantía efectiva** en los países altamente desarrollados y en algunos con niveles intermedios de desarrollo, pero que, desafortunadamente, aún no ha logrado ser alcanzada por muchos países en desarrollo, entre ellos *México*.

Se busca, además, el logro de nuevos y más desafiantes objetivos: el desarrollo de habilidades básicas de aprendizaje y la promoción de la educación permanente; la formación de la capacidad de observación y análisis; el estímulo de la creatividad y de la innovación e invención; la formación para la competitividad y la cultura tecnológica; la capacidad de participación; la educación para la paz, el entendimiento entre los pueblos de culturas diferentes y la solidaridad internacional; la educación en los valores y la formación moral o ética, de acuerdo con las propias convicciones; la participación de todos los sectores interesados en la educación; la educación ecológica, que promueva el aprecio y respeto por la naturaleza y el compromiso de conservar las especies en extinción y los bienes no renovables; la eliminación de la xenofobia racial, cultu-

ral, ideológica, política o económica; el respeto efectivo de los derechos humanos universalmente reconocidos, etc.

La *Declaración de Jomtien, Tailandia* (Marzo, 1990) sobre la **Educación para Todos**, suscrita por los países miembros de la *UNESCO*, entre ellos *México*, constituyó un verdadero «parteaguas» en la historia de los sistemas educativos del mundo. La mayoría de estos sistemas fueron diseñados para un contexto de luchas hegemónicas de poder o de lucha de clases; para una afirmación de independencia de los países nacionales frente a los grandes imperios coloniales; para una subordinación absoluta e incondicional de las instituciones de la sociedad civil al Estado Gobierno.

Los nuevos desafíos están ahora relacionados no sólo con la educación para la democracia, sino con la educación en la democracia; no sólo con la educación para la independencia, sino con la educación para la interdependencia. Se trataba, entonces, de lograr hacer efectiva la universalización de la educación general o básica, inicialmente programada para el año 2000; pero tam-

bién de lograr esta meta en condiciones adecuadas de calidad, eficiencia y equidad, tomando siempre en cuenta las condiciones peculiares de los diferentes grupos que integran el conglomerado social; garantizando, a la vez, el respeto a los valores y cultura propios de cada grupo humano; promoviendo además la participación adecuada de todos los sectores interesados en la educación. (Consejo de Especialistas, 2006)

Por otra parte, los sociólogos, investigadores de la educación y críticos sociales han cuestionado la segmentación de oportunidades educativas que se manifiesta en el hecho de que la educación ofrecida a la población pobre y a los grupos en desventaja resulta ser la más pobre, en términos de calidad; lo que es incompatible con los valores que debe promover una sociedad verdaderamente democrática. (Reimers, 2002)

Aunque la oferta de **educación primaria** en *México* está próxima a alcanzar el noventa y siete por ciento (97%) de la población en edad escolar (6-14), los bajos niveles de eficiencia y calidad y la falta de equidad en la distribución de oportuni-

Los nuevos desafíos están ahora relacionados no sólo con la educación para la democracia, sino con la educación en la democracia

dades educativas permiten anticipar que no será viable su universalización antes del año 2010 sin la realización de reformas profundas en la organización y estructura del sistema educativo y sin la modificación sustantiva de las pautas tradicionales de discontinuidad entre las gestiones administrativas.

Las estadísticas del rezago educativo, referido a la población de 15 años o más que es analfabeta o no ha logrado terminar la educación básica (primaria y secundaria, del primer al noveno grados), pasaron de veintiún millones (21.000.000), en 1978, a treinta y tres millones (33.000.000) en 2006. Estas cifras corresponden a los estratos más pobres de la población de *México*. (Carranza y González Cantú, 2006)

Los autores citados cuestionan con razón la viabilidad de las estrategias de alfabetización utilizadas en *Cuba* durante la primera etapa de la campaña de alfabetización de ese país que han sido adoptadas sin éxito por

La población de quince años o más que es analfabeta o no ha logrado terminar la educación básica pasó de veintiún millones en 1978 a treinta y tres millones en 2006

algunos estados de la república mexicana. La propia Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*UNESCO*) hizo notar, en su tiempo, que los casos de *Cuba* y de la *Unión Soviética* constituían casos de excepción entre las experiencias de alfabetización utilizadas por los países miembros.

Mucho más desafiante ha resultado la meta establecida por la **Ley General de Educación (1993)** de lograr que la **educación secundaria** (grados del séptimo al noveno) constituya realmente una garantía social efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas, como ya se ha logrado en los países altamente desarrollados y en algunos con niveles similares o menores de desarrollo que *México*.

Para lograr esta meta, en un tiempo razonable, será necesario integrar los programas de educación primaria y secundaria, a partir de la definición de un concepto integral de educación básica, que se propone en la última sección de este artículo.

A pesar de todo, se considera que, a partir de las reformas del *artículo tercero constitucional*, realizadas en 1991 y 1993, y de las nuevas condiciones que han establecido el **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica** (18 de mayo de 1992) y la **Ley General de Educación (1993)**, se darán en *México* nuevas oportunidades para

Se trata de un proyecto educativo a largo plazo, que se iniciará con la formación de nuevas generaciones de maestros/as para la educación de nuevas generaciones de mexicanos/as

formular y reorientar las políticas de desarrollo de la educación básica, mediante planes, programas y proyectos a largo plazo, articulados por una estrategia de gestión del desarrollo educativo, cuyos primeros pasos parten del establecimiento de **acuerdos y consensos sobre un nuevo concepto de educación básica y sobre sus fines y objetivos generales** y permiten fundamentar el diseño de un **modelo general de educación básica, flexible y abierto**, que prevea los desafíos que presentará el futuro contexto social, al inicio del siglo XXI, y resulte viable de ser instrumentado, mediante modelos específicos y alternativas adecuadas a las condiciones peculiares de los diferentes grupos de población del país.

El Programa *Escuelas de Calidad*, instrumentado durante la Administración 2000 – 2006, ha constituido un primer esfuerzo significativo para transformar la gestión de centros escolares, de modo que éstos logren condiciones apropiadas para comprometer a todos los sectores interesados de la comunidad educativa en la instrumentación de estrategias apropiadas para mejorar la calidad de los servicios de educación bási-

ca (preescolar, primaria y secundaria).

Se trata de un proyecto educativo a largo plazo, de doce a dieciséis años o más, que se iniciará con la formación de nuevas generaciones de maestros y maestras para la educación de nuevas generaciones de mexicanos/as, a la vez que se motiva y compromete la actualización y educación continua del magisterio en servicio, así como una amplia participación social de todos los sectores interesados en la educación.

En este contexto se ha ido formando lo que podría denominarse como concepto emergente de **educación básica**.

Búsqueda de nuevos modelos de educación básica

La búsqueda de nuevos modelos de educación básica en *México* lleva más de tres décadas; aunque sus antecedentes más remotos están relacionados con la idea de la educación integral promovida por *José Vasconcelos* (1921) y la creación de la educación secundaria (grados del séptimo al noveno), como un tipo de educación general, diferente del antiguo bachillerato, que seguía a la

Estudios e informes

educación primaria, principalmente orientada hacia la formación integral de los jóvenes y su preparación para la vida y el trabajo (1925).

Durante la década de los treinta, la escuela rural mexicana desarrolló modelos originales, totalmente diferentes de la educación convencional, que provocaron la admiración y el reconocimiento entusiasta del filósofo y educador *John Dewey*, después de su visita a las escuelas rurales mestizas. La educación rural mexicana, en sus relaciones con la comunidad local, no veía llover sin mojarse; adoptaba una estrategia que articulaba los procesos educativos

Adultos (México, 1974), que consideró este tipo de educación como equivalente a primaria y secundaria; pero sin que llegara a precisarse este concepto en términos pedagógicos. Ni la creación del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), ni de la propia Subsecretaría de Educación Básica y Normal (1976), en la Secretaría de Educación Pública (SEP), llegaron a clarificar el concepto de educación básica.

Sin embargo, durante varias décadas han logrado desarrollarse diferentes tipos de experiencias educativas integradoras entre las que destacaron los cursos comunitarios y

La educación rural mexicana, en sus relaciones con la comunidad local, no veía llover sin mojarse; adoptaba una estrategia que articulaba los procesos educativos con los productivos y de acción social comunitaria

con los productivos y de acción social comunitaria, comprometiendo los esfuerzos de los maestros/as rurales y de la propia comunidad en la elaboración de respuestas educativas, diseñadas a la medida de las condiciones y necesidades del contexto local y regional; sin olvidar por ello los problemas y necesidades generales del país.

El concepto de «educación básica» aparece, por primera vez, en la *Ley Nacional para la Educación de los*

otras experiencias integradoras como la del *Proyecto Educación Básica y Recuperación* (1978–1982), desarrollado en comunidades rurales y urbano–marginadas de 7 estados de la República y cuya coordinación estuvo a cargo del autor de este artículo.

Experiencias del proyecto: «Educación Básica y Recuperación» (1978 – 1982)

A fines de los años setenta, durante la primera gestión de *Fernando So-*

lana Morales (1977-1982), la SEP promovió un rico conjunto de proyectos piloto, entre los que destacó el *Proyecto de Educación Básica y Recuperación*, que logró instrumentar un modelo peculiar de educación básica, destinado a niños y niñas en

Lorenzo «Anapu», del Municipio de Uruapan.

Pero se tropezó con el problema de que la Secretaría de Educación Pública exigía una población mínima de veinte mil habitantes para poder au-

Un proyecto de investigación y acción sobre la educación básica (primaria y secundaria) de los sectores marginados, en diferentes medios: rural indígena, rural mestizo y urbano

edad escolar que habían abandonado la escuela y a jóvenes y personas adultas que apenas contaban, como promedio, con dos años de escolaridad.

Se trató de un proyecto de investigación y acción sobre la educación básica (primaria y secundaria) de los sectores marginados, en los medios rural indígena, rural mestizo y urbano-marginado que fue desarrollado en trece localidades de siete estados de la *República Mexicana*, bajo el patrocinio de la *Dirección General de Planeación Educativa de la Secretaría de Educación Pública*, durante el período 1978-1982.

La idea inicial del proyecto surgió a partir de una demanda de dos comunidades indígenas de la *Sierra Purépecha* en el *Estado de Michoacán*, que solicitaron el establecimiento de una escuela secundaria para las localidades de Capacuaro y San

torizar el establecimiento de una escuela secundaria. Entre las dos localidades mencionadas apenas llegaban a ocho mil quinientos habitantes.

Para eludir este obstáculo formal, se decidió aprovechar la oportunidad de las políticas de innovación educativa, impulsadas por la Administración del sector, así como la prioridad asignada al mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación básica en los Programas y Metas del Sector Educativo 1978-1982, donde se generaron espacios para el desarrollo de nuevas alternativas de educación básica.

Primeramente, se realizó un estudio inicial en las dos localidades solicitantes, encontrándose un grave deterioro en los niveles de calidad y eficiencia de la educación primaria. Posteriormente, se realizó un diagnóstico en profundidad en veintitrés

...fundamentar alternativas que permitan elevar la calidad y la eficiencia de la educación básica que se ofrece a la población que habita en los medios rural y urbano-marginado

localidades de ocho estados de la República, verificándose la hipótesis general de que...

«...El sistema educativo cuenta con posibilidades y recursos que no han sido aprovechados adecuadamente para elevar la eficiencia y calidad de la educación básica que se ofrece a la población rural y urbano-marginada».

El estudio de diagnóstico no solamente permitió verificar la hipótesis general, desagregada en once hipótesis específicas; sino también identificar elementos que permitieron diseñar el modelo de estrategia metodológica del proyecto, que tuvo como objetivo general:

«Proponer y fundamentar alternativas que permitan elevar la calidad y la eficiencia de la educación básica - primaria y secundaria - que se ofrece a la población que habita en los medios rural y urbano-marginado».

Se decidió, además, incluir la alfabetización, no considerada inicialmente; dado el alto nivel de analfabetismo que se encontró en la población

de jefes de familia cuyo promedio de escolaridad era apenas de dos años.

Como estrategias generales de desarrollo de la educación básica, se adoptaron los métodos de investigación-acción y de planeación participativa, apoyados por un programa de formación en la acción para los equipos locales de investigadores-docentes (nombre que se dio a estos jóvenes educadores), articulado y apoyado por procesos de supervisión y evaluación.

Los investigadores-docentes fueron seleccionados entre jóvenes de veintitrés a veinticuatro años, en una relación promedio de tres a uno, tomando como criterios: su aptitud general para la enseñanza de un área, sus habilidades e intereses, su disponibilidad para el trabajo en equipo y su aptitud general para asimilar el contenido y la metodología del proyecto.

Los prerequisites eran: ser profesor/a normalista, bachiller o técnico/a (del nivel medio superior) o haber terminado una carrera profesional y tener domicilio en la localidad o en la región o estado correspondiente. En total, fueron selecciona-

dos y contratados sesenta investigadores-docentes, con un promedio de veintitrés años de edad, que tuvieron a su cargo la educación básica de tres mil veintiún (3.021) alumnos/as, comprendiendo: niños/as en edad escolar (8-14), que habían abandonado la escuela o llevaban un rezago de dos años, o más, en relación con su grupo de edad; y jóvenes y personas adultas de 15 años y más.

Los jóvenes educadores fueron cuidadosamente seleccionados y su contrato de trabajo los comprometía a residir en las localidades donde se establecieron los centros de educación básica y recuperación, y a dedicarse a tiempo completo efectivo a los servicios de educación básica, conservando el derecho de contar con un día libre, entre semana, establecido de común acuerdo con el equipo local de investigadores docentes. Además, se comprometían a convivir con la comunidad los domingos y días feriados.

El programa de formación en la acción estuvo a cargo de un equipo interdisciplinario, que asumió la responsabilidad de coordinar el desarrollo del proyecto. Este equipo coordinador fue integrado por veintiuna personas: nueve profesores de edu-

cación básica (primaria y secundaria) y doce profesionales más, que incluían especialistas en planeación, evaluación, desarrollo humano, desarrollo económico y social, diseño de currículum, educación de personas adultas, enseñanza del español, de las ciencias, de las matemáticas y de otras lenguas o disciplinas.

La estrategia metodológica del proyecto incluyó: 1) tres tipos de objetivos: de desarrollo de la comunidad, del modelo teórico de educación básica diseñado al efecto y de los programas oficiales de educación básica; 2) residencia en la localidad, dedicación a tiempo completo y trabajo en equipo; 3) docencia, mediante programas integrados por áreas y sin grados; 4) un modelo teórico de educación básica; 5) la investigación del medio y del proceso educativo; 6) la acción comunitaria; 7) la supervisión y evaluación del proceso; y, 8) un programa de formación en la acción, especialmente diseñado para apoyo a la estrategia de investigación/acción, a cargo de equipos de jóvenes previamente seleccionados.

El modelo teórico de educación básica utilizado en este proyecto se proponía desarrollar en la población capacidades orientadas hacia el for-

Los jóvenes educadores fueron cuidadosamente seleccionados y su contrato de trabajo los comprometía a residir en las localidades donde se establecieron los centros

Los alumnos de los centros (...) tuvieron un promedio de asistencia de tres días por semana debido a las actividades productivas y de servicios que necesitaban desarrollar para sostenerse económicamente

talecimiento de la confianza en sí mismo y en los demás y hacia la capacidad de autodeterminación, como son, entre otras, las siguientes:

- Capacidad de expresión y comunicación
- Capacidad de observación y estudio
- Capacidad de crítica y desarrollo de la creatividad
- Orientación práctica productiva
- Capacidad de participación
- Promoción de los valores de la cultura local, regional y nacional

El alumnado de los centros –niños/as que habían abandonado la escuela o que se habían atrasado dos años o más en relación con los alumnos/as de su propia edad, jóvenes mayores de quince años y personas adultas– tuvieron un promedio de asistencia de tres días por semana, debido a las actividades productivas y de servicios que necesitaban desarrollar para sostenerse económicamente.

Además del proceso interno de evaluación permanente desarrollado durante el periodo de instrumenta-

ción del proyecto, éste fue sometido a una evaluación externa que lo comparó con proyectos similares.

El alumnado que necesitaba certificado de estudios presentó exámenes mediante pruebas estandarizadas, aplicadas por especialistas en evaluación educativa de la SEP, exámenes de educación básica por áreas, a partir del tercer semestre de desarrollo del proyecto, registrándose una aprobación global, que osciló entre el 53.7% en primaria completa; y 64% en secundaria. El éxito de los diferentes centros estuvo asociado más con la aplicación de la estrategia metodológica del proyecto, que con el nivel de estudios formales de los investigadores-docentes.

El costo global de operación del proyecto, en tres años, fue de aproximadamente cuarenta y cinco millones de pesos; pero ese gasto quedó ampliamente compensado con los resultados educativos y de la acción comunitaria. Sin embargo, debido a la crisis económica de inicios de los ochenta, el proyecto no tuvo continuidad en la siguiente administración; pero la mayor parte de los investigadores-docentes continuó trabajando en proyectos similares.

El costo global (...) fue aproximadamente de cuarenta y cinco millones de pesos; pero ese gasto quedó ampliamente compensado con los resultados educativos y de la acción comunitaria

Dado el valor que externamente se reconoció al proyecto, el Director General del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) pidió que fuera adoptado este proyecto para el desarrollo de los programas de educación de adultos en 1982; pero no resultó viable su integración porque en los programas del INEA se separaban los servicios de alfabetización, educación primaria para adultos, educación secundaria para adultos y educación comunitaria, debido a que correspondían a departamentos diferentes que difícilmente se coordinaban entre sí.

Posteriormente, durante la Administración 2000 -2006, tanto el diagnóstico que dio origen al proyecto, como su estrategia metodológica de instrumentación, se pusieron de nuevo a la consideración del INEA; lo que permitió revisar y renovar algunas estrategias de educación de adultos. También el Consejo Nacional de Fomento Educativo de la SEP aprovechó el estudio de diagnóstico para el desarrollo de proyectos de los programas compensatorios de educación. (Álvarez, 1986, 2002 y 2006)

Debates relacionados con la modernización educativa

La década de los ochenta, denominada década perdida, en los indicadores de desarrollo educativo constituyó más bien una década de retroceso general, provocado por la crisis económica y por la pérdida de memoria histórica en el sistema educativo que se reflejó en la discontinuidad de las políticas educativas entre gestiones administrativas y, a veces, dentro de una misma administración.

Sin embargo, esto no impidió que profesorado, investigadores y autoridades educativas se preocuparan por la búsqueda de nuevos modelos y alternativas para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria); aunque sin valorar adecuadamente la rica muestra de experiencias del campo desarrolladas durante el periodo 1978 – 1982.

Durante la primera mitad de la Administración 1988-1994 surgieron varias iniciativas para el diseño y propuesta de diferentes modelos educativos que no lograron articularse entre sí, como las que a continuación se especifican:

- El **Modelo pedagógico (1989)**, propuesto por el grupo técnico de las Subsecretarías de Educación Elemental y Media, que proponía fines, objetivos generales y un conjunto de líneas de formación para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria); pero que no llegó a precisar el concepto de educación básica. Se percibió en este modelo una tendencia clara a abandonar el modelo curricular de áreas y sustituirlo por un modelo de asignaturas disciplinares; aunque desde la partida se sabía, por experiencias internacionales, que esto no es lo que realmente hace la diferencia en los resultados que logran los sistemas educativos.

- El **Modelo educativo (1990)**, desarrollado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), que incluyó elementos de diseño del modelo, así como la explicitación de «**perfiles nacionales de desempeño**» para el término de la educación básica (3º de secundaria) y promovió la iniciativa de la denominada «**prueba operativa**» en una muestra nacional de más de cuatrocientas escuelas. El diseño de este modelo constitu-

yó un esfuerzo significativo por dar algún tipo de integración y coherencia al proceso de modernización de la educación básica y un grupo amplio de maestros/as y de instituciones se comprometieron con este proceso; pero fueron abandonados a su suerte, sin mayor evaluación, dado que no tuvo continuidad en la segunda mitad de la Administración debido a los cambios de altos funcionarios de la SEP registrados en el año 1992. Valdría la pena conocer y valorar las experiencias a que llegaron estos grupos, integrados tanto en escuelas públicas como en escuelas privadas.

- El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), presentó un documento público titulado «**Modernizar la escuela primaria: Siete propuestas de acción (1991)**», que constituyó un cambio importante por parte del liderazgo sindical; pero que deliberadamente omitió cualquier referencia a la educación básica, porque esta medida implicaba la concertación y coordinación entre dos grupos sindicales de poder, los representantes de los profesores de primaria y de secundaria, y, particularmente, por la resistencia de los autores y editores de libros de texto para este último nivel educativo. (SEP, 1991)

- Por su parte, el **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992)**, instrumentado a partir del segundo semestre de ese

Investigadores y autoridades educativas se preocuparon por la búsqueda de nuevos modelos y alternativas para la educación básica

mismo año, suponía acuerdos sobre el concepto de educación básica, sus fines y objetivos generales para lograr la integración de los niveles de primaria y secundaria que no llegaron a establecerse.

- Por último, en varios artículos de la **Ley General de Educación**, se introducen, por primera vez, en la normatividad jurídica los términos de «**educación de tipo básico**», «**educación básica**» y «**formación y actualización de maestros para la educación básica**»; aunque sin llegar a definir un concepto de educación básica, como se demandaba en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.

Desde los años setenta fue creada la Subsecretaría de Educación Básica (Dic. de 1976), pero su disolución fue promovida y lograda, antes del término de la misma Administración que la estableció; debido a las presiones de los grupos de poder sindical que, durante más de dos décadas, estuvieron obstaculizando la modernización y actualización de la educación secundaria.

Posteriormente, fue reestablecida esta importante Subsecretaría; aunque aún se ha avanzado relativamente poco en la integración de la educación básica, que necesariamente supone el logro de consensos y acuerdos sobre el concepto de educación básica y sobre sus fines y objetivos generales. Las diferentes iniciativas sobre los modelos de de-

Se ha avanzado relativamente poco en la integración de la educación básica, que necesariamente supone el logro de consensos y acuerdos

sarrollo de la educación básica en *México* no han logrado continuidad de una administración a otra y, en varias gestiones, ni siquiera dentro de los diferentes períodos de una misma administración.

Necesidad y validez futura del concepto emergente de educación básica

Sin haber sido inventado o impuesto por algún país hegemónico o por algún bloque de países poderosos, el concepto de educación básica –inventado por educadores e introducido en algunos sistemas educativos que adoptaron paradigmas emergentes– se va abriendo paso en el mundo de la educación como una nueva manera de pensar y de hacer la educación general que los estados modernos de hecho ofrecen y logran para todos sus ciudadanos y ciudadanas.

No se trata simplemente de un cambio de nombres o de un mero concepto administrativo de la gestión educativa; se trata de un concepto pedagógico emergente, que ha de-

mostrado su utilidad para modernizar la estructura y organización del sistema educativo y particularmente de la educación básica, en un grupo relativamente pequeño pero significativo de países (*Israel, Chile, Dinamarca, España, Brasil y Argentina*, entre otros), y que, de por sí, tiende a disolver las rigideces de las estructuras de los sistemas educativos tradicionales y supone, a la vez, un replanteamiento de la estructura convencional del sistema de educación formal escolarizado, buscando una mayor articulación entre los procesos de educación formal y los de educación no formal e informal orientándolos hacia la educación permanente y a lo largo de toda la vida.

A partir de la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*, formulada por los países miembros de la *UNESCO*, en la Conferencia de *Jomtien, Tailandia* (Marzo de 1990), tienden a clarificarse las características peculiares del concepto emergente de **educación básica**; lo que, a su vez, facilita la aproximación a una definición operativa de este nuevo concepto pedagógico.

Se trata, en primer lugar, de un servicio de **educación general**, que debe ofrecerse a todas las personas, que debe constituir

Se trata de un concepto pedagógico emergente, que ha demostrado su utilidad para modernizar la estructura y organización del sistema educativo

una garantía social efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas, en condiciones de equidad y que, en lo posible, debe tomar en cuenta los problemas y necesidades peculiares de cada pueblo, de cada grupo humano, de cada cultura y de cada individuo.

Se denomina **educación básica**, porque está orientada hacia la **satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje**; a la formación de actitudes y hábitos necesarios para garantizar niveles satisfactorios de calidad en la vida humana; para participar, con conocimiento de causa, en las decisiones de la vida cívica, social, cultural y política; y para la promoción, desarrollo y renovación de los valores de la cultura humana, en sus dimensiones local, regional, nacional y universal.

Este tipo de educación se llama **básica** porque no tiende a resignarse con la oferta de servicios regulados bajo criterios de **mínimos**, sino bajo criterios de **suficiencia**, en el sentido más pleno y positivo que este término pueda tener.

Es decir, que la **educación general básica** tiene como misión específica lograr que cada persona tenga las bases necesarias

para la educación permanente, para continuar aprendiendo durante toda la vida, sea en las instituciones de nivel superior, sea mediante el apoyo de los sistemas de educación abierta o a distancia, o sea por sí misma. De hecho, los sistemas abiertos y de educación a distancia normalmente suponen el logro de los objetivos de la educación básica.

La **educación básica** tiene fines y objetivos propios, orientados hacia la formación integral de la persona y hacia la participación en la vida familiar y en la vida económica, social, política y cultural. Se trata, pues, de un tipo de educación completo en sí mismo y necesario para todos y todas, independientemente de las bases que establece para que cada persona pueda continuar aprendiendo por sí misma durante toda la vida. (Álvarez, 2000)

Propuesta para una definición operativa del concepto de educación básica

Tomando en cuenta un conjunto amplio de experiencias en educación básica, alfabetización, educación de personas adultas y capacitación para el trabajo desarrollados en *México* durante las últimas tres décadas,

Este tipo de educación se llama básica porque no tiende a resignarse con la oferta de servicios mínimos, sino bajo criterios de suficiencia

es posible proponer un concepto integral de educación básica que tendrá características propias tanto para la educación de niños y niñas y jóvenes en edad escolar, como para la educación de personas adultas y la capacitación para el trabajo.

La **educación básica** puede definirse como un proceso de educación formal orientado hacia la formación integral de la persona, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas básicas, la asimilación de aprendizajes necesarios para la educación permanente, la promoción de hábitos, actitudes y valores que contribuyen a preparar a la ciudadanía para su participación en la vida familiar, social, económica, política y cultural y para mejorar las condiciones y calidad de la vida humana. (Álvarez, 2000 y Díaz de Cossío y Bagur, 2003)

Entre las habilidades, destrezas y aprendizajes que la educación básica debe contribuir a lograr, destacan los siguientes:

1º **Capacidad de expresión y comunicación**, que incluye la expresión oral, el dominio de la lecto/escritura, la expresión plástica y artística, la físico/corporal y la simbólica y, en general, el cultivo de la lengua y de la literatura y de los lengua-

Estudios e informes

jes de las ciencias y artes; así como el manejo y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación.

2º Capacidad de observación y estudio, que comprende métodos de estudio e investigación, métodos de observación y de análisis para «aprender a aprender», para aprender a lo largo de toda la vida.

3º Capacidad de análisis, desarrollo de la creatividad y habilidad para plantear y resolver problemas, orientadas hacia la formación del pensamiento crítico, el estímulo de

desarrollo de habilidades para el diseño, construcción, manejo y mantenimiento de equipos e instrumentos de trabajo, así como el manejo de las tecnologías de la información y comunicación.

6º Capacidad de relación con los demás y equilibrio afectivo.

Aquí se parte del conocimiento de sí mismo y del conocimiento de los demás, para promover la confianza en sí mismo, la confianza en los demás, el respeto a la dignidad de las personas, la educación sexual, conyugal y familiar así como la disponi-

... actitudes y valores que contribuyen a preparar a la ciudadanía para su participación en la vida familiar, social, económica, política y cultural...

la invención, del diseño y de la imaginación creadora.

4º Capacidad de control físico-corporal, cuidado de la propia salud, higiene personal y del ambiente; lo que supone una adecuada educación física, la educación para la salud, la educación sexual, la higiene ambiental y la preservación del equilibrio ecológico.

5º Desarrollo de habilidades prácticas, productivas y tecnológicas, que comprende la formación de hábitos de trabajo y servicio, el desa-

bilidad y aprecio del trabajo en equipo y la importancia de la solidaridad.

7º Capacidad de participación y de gestión, que comprende la habilidad para analizar y resumir información, para plantear y resolver problemas, individualmente o en equipo, y el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, la organización y la gestión. Esta capacidad constituye una condición indispensable para lograr el funcionamiento efectivo de un sistema democrático.

8º Sentido de responsabilidad mo-

ral o ética, personal y social, lo que supone la formación del sentido de responsabilidad moral, individual y social de las personas, así como la promoción de una jerarquía o sistema de valores congruente con la cultura del grupo humano de referencia.

9º Asimilación, promoción y desarrollo de los valores humanos. Esto incluye: el conocimiento y respeto a los derechos humanos y a la dignidad de la persona; el aprecio y respeto a la vida humana y a la naturaleza; la promoción de los valores de la libertad, la igualdad, la equidad, la justicia y la democracia; así como la promoción y desarrollo de los valores de la cultura humana, en sus dimensiones local, regional, estatal, nacional y universal.

10º Formación integral de la persona. Lo que en realidad viene a constituir una síntesis de todos los aspectos anteriormente planteados y supone: el respeto a la dignidad y libertad de la persona y el desarrollo de todas sus dimensiones y potencialidades. (Álvarez, 2000)

El nivel de logro de cada uno de los aspectos anteriormente mencionados dependerá en mucho de las características personales del educan-

do y de su grupo de referencia; pero cada uno de ellos tendrá implicaciones para la realización de las personas y de la sociedad en su conjunto.

Por su naturaleza peculiar, la educación básica no se agota en la escuela, aunque a ella le corresponda una función insustituible; sino que requiere naturalmente de la colaboración coordinada y armoniosa entre la comunidad escolar, la familia y la sociedad en su conjunto, así como de la articulación de los procesos de educación formal con los de educación no formal e informal que se dan en el trabajo, en la empresa y en la comunidad.

De ahí que resulte materialmente imposible que una escuela encerrada en sí misma, dentro de sus propios muros, desconectada de su ambiente físico-geográfico y socio-cultural, sin comunicación adecuada con la familia y con la comunidad humana a la que pretende servir, pueda lograr eficazmente los fines y objetivos generales que busca la educación básica integral.

El concepto de educación básica integral ha resultado particularmente útil para el desarrollo de programas y proyectos de educación básica de los sectores marginados, tanto de

El nivel de logro de cada uno de los aspectos (...) tendrá implicaciones para la realización de las personas

La educación básica no se agota en la escuela (...); sino que requiere naturalmente de la colaboración coordinada y armoniosa entre la comunidad escolar y la sociedad en su conjunto

niños/as y jóvenes en edad escolar, que abandonaron la escuela sin concluir su educación básica, como particularmente para los programas de alfabetización y educación básica de adultos.

Los jóvenes y adultos que participan en programas de alfabetización y educación básica de adultos no lo hacen motivados por intereses de aprendizaje formado; sino en la medida de que este aprendizaje resulte útil para su vida y su trabajo. (Díaz de Cossío y Bagur, 2003)

En el Cuadro 1, por vía de ejemplo exploratorio, se especifican campos en los que la acción educativa de la escuela requiere articularse con la acción educativa de la familia, de la comunidad y de la sociedad, para lograr con eficacia los fines y objetivos generales de la educación básica.

Debate sobre la calidad de la educación básica

A lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX se inició un debate sobre la calidad de la educación básica motivado por la crisis económica y la crisis de valores de la propia

educación.

En este debate se distinguen tres corrientes: 1ª) La corriente racionalizadora, orientada por la idea de «hacer más con menos» que ha transferido acríticamente los modelos empresariales de calidad propios para la industria y las empresas, que se orientan hacia la competitividad y el mito de la excelencia; 2ª) La corriente académica, centrada en los índices de rendimiento del alumnado en las pruebas estandarizadas aplicadas a nivel nacional e internacional; y 3ª) La corriente crítica, que relaciona la calidad de la educación básica con el logro de los objetivos de la propia educación básica y su contribución a la calidad de vida de la gente. (Álvarez, 2004)

Para este propósito considero útil citar un pensamiento reciente de Pablo Latapí:

«Hoy se proclama como obligatorio para las Universidades el ideal de la excelencia: la institución debe ser excelente, los programas de la institución y los profesores también y los estudiantes deben aspirar a ser

CUADRO 1

Articulación de la educación formal y no formal para el logro de los fines de la educación básica

<p><i>Articulación de la acción educativa</i></p> <p><i>Fines y objetivos de la educación básica</i></p>	<p><i>Educación formal en la escuela</i></p>	<p><i>Educación en el hogar o familia</i></p>
<p>1. Capacidad de expresión y de comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Expresión oral, físico-corporal, plática y simbólica. ● Lecto-escritura. ● Desarrollo de diálogos. ● Uso de figuras y símbolos. ● Seguimiento de instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo conyugal. ● Diálogo entre padres e hijos. ● Ambiente de confianza y sinceridad. ● Cultivo de la expresión oral. ● Cuentos y leyendas. ● Tiempo de atención a los hijos. ● Vida al aire libre.
<p>2. Capacidad de observación y de estudio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Hábitos de observación y estudio. ● Fomento de la lectura. ● Elaboración de resúmenes. ● Aprovechamiento del tiempo. ● Historia y cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cultivo de plantas y cría de animales. ● Espacios físicos para el estudio. ● Hábitos de estudio. ● Recursos de aprendizaje. ● Uso de los medios de comunicación ● Uso del tiempo libre.
<p>3. Capacidad de análisis, desarrollo de la creatividad y habilidad para plantear y resolver problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Manejo de los métodos de análisis y síntesis. ● Planteamiento y solución de problemas. ● Estímulo de la imaginación y del pensamiento creativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomento de juegos infantiles. ● Cultivo del dibujo y del diseño. ● Construcción de instrumentos. ● Participación en la solución de problemas.

CUADRO 1 (Continuación)

<i>Articulación de la acción educativa</i> <i>Fines y objetivos de la educación básica</i>	<i>Educación formal en la escuela</i>	<i>Educación en el hogar o familia</i>
4. Capacidad de control físico-corporal, cuidado de la propia salud y hábitos de higiene personal y ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> ● Condiciones de orden, aseo e higiene de la planta física. ● Cultura física y deporte. ● Cuidado del medio ambiente. ● Cuidado de la propia salud. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprecio y respeto a la vida humana. ● Orden, aseo e higiene del hogar. ● Excursiones y práctica deportiva. ● Hábitos alimenticios. ● Cuidado de la salud.
5. Habilidades prácticas, productivas y tecnológicas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento del valor individual y social del trabajo. ● Hábitos de trabajo y servicio. ● Habilidades de diseño y construcción. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Participación en el trabajo doméstico. ● Hábitos de ahorro y cooperación. ● Conocimiento y manejo de instrumentos.
6. Capacidad de relación con los demás y equilibrio afectivo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de sí mismo. ● Conocimiento de los otros. ● Trabajo en equipos. ● Confianza en sí mismo. ● Confianza en los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Educación afectiva. ● Educación sexual, conyugal y familiar. ● Relaciones humanas. ● Solidaridad familiar.
7. Capacidad de participación y gestión.	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad de análisis y síntesis de información. ● Capacidad de gestión y cooperación. ● Capacidad de diálogo. ● Cultura democrática. ● Cultura física. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Decisiones compartidas. ● Reconocimiento de ámbitos de decisión personal. ● Solidaridad familiar. ● Diálogo familiar. ● Distribución del ingreso familiar. ● Solidaridad social.

Una gran parte de los ciudadanos y ciudadanas vive en los cinturones de pobreza. (...) No tiene acceso siquiera a una educación básica

excelentes y a demostrarlo. Permítanme decirles que considero este ideal de la excelencia una aberración... hablar de la excelencia sería legítimo si se significara un proceso gradual de mejoramiento, pero es atroz y se significa perfección. Educar siempre ha significado crecimiento, desarrollo de capacidades, maduración... una disposición permanente a seguirse superando; pero ninguna filosofía educativa había tenido antes la ilusoria pretensión de proponerse hacer hombres perfectos.»

«Los educadores abordamos el problema de la calidad no desde teorías empresariales de la calidad total ni de la preocupación por mejorar nuestra oferta comercial para triunfar en la competencia, sino desde perspectivas existenciales más profundas; queremos transmitir a los jóvenes experiencias perso-

nales a través de las cuales adquirimos nuestra propia visión de lo que es una vida de calidad, y nos esforzamos por que el estudiante llegue a ser él mismo, un poco mejor cada día, inculcándole un hábito razonable de autoexigencia que lo acompañe siempre» (Latapí, 2007).

Para complementar estas reflexiones resulta útil considerar la propuesta que hacía el educador Pablo Freire sobre los maestros progresistas y que anexa en el cuadro 3.

Referencias bibliográficas y documentales

- ÁLVAREZ, Isaías (Coordinador): Educación Básica y Recuperación. Colección GEFÉ No. 8. México, SEP/DGP, 1982; y «Desarrollo de un modelo alternativo de educación básica». **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Vol. XVI Nos. 3-4. México, CEE, 1986.

Hablar de la excelencia sería legítimo si se significara un proceso gradual de mejoramiento, pero es atroz y se significa perfección

CUADRO 2
La calidad de la Educación Básica
Conceptos básicos sobre calidad y eficiencia

La calidad de un objeto tiene que ver con su naturaleza peculiar, con el logro de sus fines y objetivos propios y con los efectos que produce en quienes lo aprovechan.

←—————→
EFICIENCIA

Indicadores cuantitativos y de costos:

- Eficiencia terminal
- Índices de transición
- Cobertura y equidad
- Costo-efectividad
- Costo-utilidad
- Costo-beneficio
- Certificación
- Egresión

CALIDAD

Indicadores no cuantitativos y de valores:

- Eficacia (Desarrollo de aptitudes y logro de objetivos)
- Relevancia y pertinencia
- Promoción de valores
- Contribución a la calidad de la vida humana
- Satisfacción y desempeño de egresados

CONCEPTO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Logro de fines y objetivos de la educación básica integral, desempeño ciudadano y contribución a la calidad de la vida humana de las personas.

CUADRO 3
Cualidades indispensables para mejorar el desempeño de los maestros progresistas - II (Paulo Freire)

1. HUMILDAD	1.1	Nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo.
	1.2	Todos sabemos algo y todos ignoramos algo.
2. AMOR	2.1	Amor a los alumnos.
	2.2	Amor a la educación y al proceso de enseñanza-aprendizaje.
	2.3	Frente a las injusticias y la indiferencia del poder público; el «amor armado».
3. VALENTÍA	3.1	La valentía de luchar al lado de la valentía de amar.

- ÁLVAREZ, Isaías y otros: **La Educación Básica en México**. 2 Volúmenes. *México*, LIMUSA/NORIEGA EDITORES, 2000.
- ÁLVAREZ, Isaías, y otros: **Nuevos sistemas de formación docente para la educación básica en un nuevo siglo. Estrategia interinstitucional**. *México*, Ediciones Taller Abierto. 2002.
- ÁLVAREZ, Isaías. «Búsqueda de la Calidad en la Educación Básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión». En **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Vol. XXXIV, 3° Trimestre, *México*, CEE, 2004.
- ÁLVAREZ, Isaías: **Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos**. *México*, LIMUSA / Noriega Editores, 2006.
- CARRANZA y GONZÁLEZ CANTÚ. **La alfabetización**. *México*, LIMUSA/Noriega Editores, 2006.
- CONSEJO DE ESPECIALISTAS PARA LA EDUCACIÓN: **Los Retos de México en el Futuro de la Educación**. *México*, CE, 2006.
- DÍAZ DE COSSÍO, Roger y BAGUR, Alfonso Ramón. **Los Saberes de la Vida**. *México*, GRUPO NORIEGA Editores, (2003).
- FREIRE, Paulo: **Cartas a quien pretende enseñar**. *México*, Siglo XXI Editores, 1996.
- INEA. Colección de Capacitación para el Trabajo. **Rescate del añil: un proyecto de capacitación integral para el desarrollo**. Vol. 2, *México*, Talleres Gráficos de la Nación, 1983.
- LATAPÍ SARRE, Pablo: **El debate sobre los valores en la escuela mexicana**. *México*: Fondo de Cultura Económica (col. Educación y Pedagogía), 2003.
- LATAPÍ SARRE, PABLO: **Conferencia Magistral** al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana, 2007.
- REIMERS, Fernando (Coord.), *Uniquel Schools, Unequal Chances (2000)*. Traducción: **Distintas escuelas, diferentes oportunidades**. Madrid, La Muralla, 2002.
- SEP. **Colección modernización educativa**, Vols. 1 al 4 *México*, 1991.



Notas

1 Isaías Álvarez García es profesor investigador, del Posgrado en Administración y Desarrollo de la Educación, en la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional. Y, también, investigador Nacional en Educación reconocido por el Sistema Nacional de Investigadores.

Radio ECCA was born as a literacy and training centre for adults. Along its existence Radio ECCA has been doing this task in many different societies and adapting its work to new social demands. In the developed Western society in which it was born, has Radio ECCA got the task to collaborate in the achievement of de EfA's aims? The social and educational changes can find in Radio ECCA a great support in this direction.

THE EfA AIMS AND ECCA'S MEANS

LES BUTS EpT ET LES MOYENS DE ECCA

Radio ECCA est naît pour alphabétiser et former les personnes adultes. Tout au long de son histoire, elle a réalisé cele aux moyens de sociétés différents. On s'est aussi adapté aux nouvelles demandes sociales. ¿Radio ECCA a auojourd'hui une tâche dans le monde développé occidental dans lequel elle est né pour collaborer dans la ligne des buts de EpT? Les changements sociaux et dans le système éducatif se trouve á ECCA une aide excellente de la direction.

Palabras clave: alfabetización, cambio social, capacitación, educación básica, empleabilidad, género.

LAS METAS EpT Y LOS MEDIOS ECCA

Equipo de trabajo de Radio ECCA¹

Radio ECCA nació para alfabetizar y formar a las personas adultas. A lo largo de su historia ha realizado esto en medio de sociedades diferentes. También se ha ido adaptando a nuevas demandas sociales. ¿Tiene hoy una tarea ECCA en el mundo desarrollado occidental, en el que nació, para colaborar en la línea de las metas de la EpT? Los cambios sociales y en el sistema educativo encuentran en ECCA una ayuda excelente en esta dirección.

Las metas de la iniciativa Educación Para Todos (en adelante: EpT) responden a problemas concretos: las carencias educativas de la primera infancia, la desigualdad en el acceso a la educación básica, la inadecuación de la formación a las necesidades de la vida activa, el analfabetismo persistente entre las personas adultas, la baja calidad de la formación y la dificultad para medir o evaluar los procesos de mejora de la misma. Radio ECCA nació a mitad de los años sesenta dentro del marco de lucha contra el analfabetismo. Su acción

supuso un cambio real, y estadísticamente mensurable, en la población adulta del territorio insular donde ECCA actuaba. Tras extenderse por todas las Islas Canarias y otros lugares de España, ECCA continúa hoy con una intensa labor educativa dirigida a quienes menos posibilidades tienen. Por otro lado, desde muy pronto (a inicios de los años setenta), ECCA inició una política de ayudas y alianzas que permitió trasladar su saber hacer a entidades afines que trabajan en América Latina y esto hasta el punto de que, en la actuali-

Se pueden afrontar objetivos educativos ambiciosos cuando se dan la convicción, la metodología, la concepción educativa y la cultura colaborativa

Estudios e informes

dad, en esta región del mundo, estudian con Sistema ECCA –y sus adaptaciones- unas doscientas mil personas anuales de media. Desde finales de los noventa, ECCA inició una actividad de cooperación con algunas sociedades de África Occidental (Angola, Tinduff, Cabo Verde, Mauritania, Marruecos) que quiere ser una respuesta a necesidades educativas concretas. Esta actividad, realizada a lo largo de cuatro décadas de historia, hace portadora a ECCA de algunos elementos útiles de cara a las metas que se propone la iniciativa EpT.

En otro número de esta misma revista, se ha presentado la labor cooperativa de Radio ECCA, sus principios, modos de hacer y resultados. Por otro lado, en este mismo número, se nos presenta de una forma amplia cómo está evolucionando el proyecto EpT en África Occidental. Al final de este artículo, propondremos alguna reflexión sobre lo que la actuación de esta Institución está suponiendo en las sociedades africanas en las que está presente. Pondremos, sin embargo, más insistencia en reflejar, en estas páginas, lo que ECCA realiza en la dirección de las metas de EpT, tanto

en Canarias como en el resto de las comunidades españolas en las que está presente.

En pocas palabras, la experiencia de ECCA permite decir que se pueden afrontar objetivos educativos ambiciosos cuando se dan algunos elementos: la convicción, la metodología, la concepción educativa y la cultura colaborativa.

Cuatro características institucionales

▪ **La fuerte convicción de que la educación es un instrumento de cambio social.** Nuestra experiencia nos enseña que esa educación, que llega fundamentalmente a las mujeres y a quienes viven en situación económica de mayor debilidad, genera cambios en las vidas de estas personas y en su entorno familiar. La misión institucional, formulada con amplitud, funciona como un polo fuerte que orienta toda la actividad de *Radio ECCA*: llevar la mejor formación posible al mayor número de personas, fundamentalmente a aquellas que más necesidades educativas tienen. De este modo, todos los recursos de la Institución y todos los esfuerzos de las personas se orientan

La cultura institucional, el plan estratégico y sus planes anuales dan a cada área de trabajo objetivos claros y evaluables

y se plasman en su estructura institucional, su plan estratégico a medio plazo y sus planes anuales que dan a cada área de trabajo objetivos y medios claros y evaluables.

▪ **Una metodología contrastada (el Sistema ECCA), adaptable a las diferentes condiciones materiales y culturales de las sociedades a las que sirve.** Esta metodología sabe utilizar las tecnologías de la comunicación y la información (la radio, el material impreso, los recursos posibilitados por la informática) y las combina con una intensa personalización del proceso educativo. La radio y el material impreso (o el acceso a internet cuando es posible) proporcionan al alumnado autonomía suficiente a la vez que un plan objetivo por el que proceder en su formación. La orientación o tutoría, realizada muchas veces a través de un encuentro directo con las personas que trabajan en la Institución, proporciona el acompañamiento necesario para quien recorre un proceso formativo. El apoyo de los medios de comunicación propios (fundamentalmente la radio, pero también la «web» y las publicaciones) o ajenos (las televisiones, las otras emisoras, los periódicos y las webs institucionales de

La cultura de la colaboración y la alianza permite que los hombres y mujeres que se acercan a ECCA se sientan partícipes del mismo proyecto que aquellas personas que trabajan en la Institución

muchas otras organizaciones) facilitan la creación de una atmósfera social en la que la labor formativa se hace más posible.

▪ **Una concepción de la educación básica y profesional como un continuo para toda la vida y en el que la persona es el actor principal de su propia formación.** Por tanto, no podemos aislar un proceso de alfabetización de las vivencias concretas de la persona. Ni tampoco redu-

cir la formación, si pretendemos que tenga efectos reales, a la adquisición de unas cuantas habilidades de lectoescritura y cálculo básicas. De ese modo, la educación básica y reglada se enriquece con la propuesta de una gama amplia de acciones educativas y cursos no reglados que responden a las necesidades profesionales y sociales que surgen a lo largo de la vida de las personas. Así, la formación se convierte en un hábito y, como tal, en un auténtico instrumento de promoción de las personas, de su libertad y de su capacidad de incidir en la sociedad de la que forman parte.

▪ **Una cultura de colaboración y alianza.** Se trata de una cualidad que aparece en ECCA desde sus mismos orígenes históricos (el *Ministerio de*

Sería injusto poner los problemas de la formación en nuestra sociedad (española) a la misma altura de los que dieron lugar a la iniciativa EpT

Educación y las personas que trabajaban para el mismo, la *Compañía de Jesús*, *Radio Popular –diócesis de Canarias-*, *el Cabildo de Gran Canaria*, y diversas personas y asociaciones de la sociedad civil) y en su actual concepción institucional, como una Fundación creada con esfuerzos de todas las partes implicadas en su historia y que se sientan en el Patronato que la rige. Este carisma de colaboración facilita que el saber hacer de *Radio ECCA* tenga el respaldo económico de la *AECI* y *el Gobierno de Canarias*, de otras entidades públicas y de cierto mecenazgo privado. Esta capacidad cooperativa pone la potencia moral de algunas entidades religiosas cristianas (como la *Compañía de Jesús* o las iglesias de *Canarias*) al servicio de una sociedad religiosa musulmana (*Mauritania*) o de la construcción de una ciudadanía responsable y respetuosa en *Europa*. La cultura de la colaboración y la alianza permite, finalmente, que los hombres y mujeres que se acercan a *ECCA* se sientan partícipes del mismo esfuerzo y proyecto que aquellas personas que trabajan en la Institución. Esta cultura de la alianza y la colaboración aparece como el camino

más viable cuando se trata de alcanzar objetivos importantes inabordablemente aisladamente por los diferentes sujetos implicados en el proceso.

ECCA: una propuesta válida para la EpT en las actuales circunstancias de la sociedad española

Es evidente que la sociedad española actual no tiene que afrontar la iniciativa EpT como una respuesta a sus problemas formativos más agudos. La *UNESCO* puso en marcha este programa con la mirada sobre muchas sociedades donde la educación básica no tiene las características de gratuidad y calidad que tiene el actual sistema educativo español (por supuesto, siempre mejorable). Actualmente, salvo situaciones marginales, en *España*, el acceso a la educación es igualitario para niñas y niños; del mismo modo, sabemos que todas y todos tienen la garantía legal de una formación reglada que supera con creces los mínimos señalados en la formación básica; existen acciones educativas encaminadas a potenciar la formación permanente adecuada a las necesidades que se plantean a lo largo de la vida; se reduce el número de

No podemos dejar de señalar que algunos niños y niñas no encuentran el entorno social y familiar necesario para tener un acceso sano a la escuela infantil

personas adultas que no saben leer ni escribir; y los problemas de calidad y evaluabilidad de los procesos formativos no son comparables con los que tienen lugar en sociedades con situaciones socioeconómicas con notorias desventajas. Sería, pues, injusto, poner los problemas de la formación en nuestra sociedad a la misma altura de los que dieron lugar a la iniciativa *EpT*.

Pero seguro que, si el lector o lectora es conocedor de los ambientes educativos de *España* o del mundo europeo occidental, reconocerá situaciones que también quedan en la dirección de las metas planteadas. En síntesis, en las próximas páginas queremos hacer algunas observaciones sobre la calidad de la educación en la primera infancia, las necesidades formativas del personal docente, los grupos de personas con los que el sistema educativo ordinario fracasa, la necesidad de una formación continua, la lentitud de ciertos cambios en relación con la situación social de la mujer, la urgente necesidad de formación en el campo de las tecnologías de la comunicación y la información y, finalmente, los desafíos que supone la nueva población migrante.

La calidad en la atención educativa a menores

No podemos, por ejemplo, olvidar la situación de muchos menores en nuestra sociedad. Existen niños y niñas que, en su primera infancia, no reciben la estimulación educativa apropiada. No son pocas las parejas, o los padres o madres solos, cuya capacidad para ejercer con plenitud su responsabilidad educativa sobre sus pequeños necesita ayudas y orientación sobre valores y habilidades educadoras básicas.

Desde que en 1970 *Radio ECCA* pusiera en marcha su *Escuela de Padres y Madres*, nuestra experiencia nos muestra la relevancia de poner a disposición de quienes tienen la primera responsabilidad educadora sobre niños y niñas este tipo de acciones educativas. Desde ellas, se aportan recursos para la estimulación temprana de los bebés, la alimentación apropiada a cada edad, el papel educativo del deporte, la televisión, la vida sexual de los/as adolescentes, la problemática de las drogas, o la propia relación entre la familia y la escuela y las tareas escolares que los hijos e hijas traen a casa. Con el tiempo, muchos módulos educativos de la *Escuela de Padres*

Nuestra experiencia reciente es que la educación reglada para personas adultas se rejuvenece en su población destinataria

y *Madres* han dado lugar a acciones educativas específicas para familias en situaciones de riesgo o para el tremendo problema de la violencia y el abuso sexual infantil.

La radio de *ECCA* y nuestras acciones formativas se alían a las familias y a las instituciones, principalmente a los servicios sociales y las ONG del sector para aportar soluciones. En conclusión, si bien es cierto que la primera meta de la *EpT* no se refiere, en nuestra sociedad, a problemas que afectan a amplísimas mayorías de la misma, no podemos dejar de señalar que algunos niños y niñas no encuentran el entorno social y familiar necesario para tener un acceso sano a la escuela infantil y a los demás recursos sociales para su formación en la primera infancia.

Los resultados de este mal inicio educativo los encontramos en problemáticas con adolescentes y jóvenes que se muestran resistentes a los intentos del sistema educativo regular; suelen acabar sin titulación y, con más frecuencia de la deseada, tienen que ser asistidos por institu-

ciones de protección de menores o, incluso, por aquellas que tienen la misión de aplicar las medidas judiciales de que pueden ser objeto. Por todo ello, *ECCA* desarrolla e imparte actualmente el denominado *Programa de Atención Personal y Familiar*, dirigido fundamentalmente a entornos que podemos denominar de riesgo psicosocial.

El profesorado y la formación continua

Por otro lado, la experiencia de estos últimos años arroja en nuestro país resultados desiguales para las reformas educativas. La extensión de la formación obligatoria a los niveles de la *ESO* (Educación Secundaria Obligatoria), situando la edad final de esta escolarización en los dieciséis años, pasa –para las visiones más esperanzadas– por un tiempo de ajuste en el que sería normal que el sistema fracasara con un grupo de alumnos y alumnas con mayores dificultades.

Para dar respuesta a estos «desajustes», el propio sistema educativo pone en marcha diferentes medidas. La formación del profesorado no es la menos importante. La reforma educativa y las condiciones sociales cambiantes en las que vive el alumnado exigirían una permanente formación del profesorado orientada a mejorar su capacidad de análisis y diagnóstico de las necesidades educativas de su alumnado y, del mismo

modo, a la obtención de las habilidades pedagógicas convenientes.

Por ese motivo, partiendo de la propia experiencia de las personas de la Casa, en ECCA se ha ido generando un área de trabajo denominada *Formación del Profesorado*. En el catálogo para el presente curso académico, por ejemplo, encontramos las acciones formativas *Habilidades sociales en la escuela*, *Dinámicas de grupos en el contexto educativo* y *Habilidades cognitivas para formadores*, así como un curso sobre la nueva *Ley Orgánica de la Educación* y otro sobre la enseñanza del idioma inglés en los primeros niveles educativos.

Pero, mientras se corrigen las deficiencias o desajustes de la reforma educativa, nuestra experiencia reciente es que la educación reglada para personas adultas se rejuvenece en su población destinataria. Mientras que hasta hace apenas unos años (curso 2003-2004) el alumnado de Básica medio de ECCA Canarias respondía a mujer mayor de treinta años, que trabajaba y dedicaba parte de su tiempo a formación; en la actualidad, el grupo mayor es varón entre veinte y treinta años, sin empleo o con empleo precario, que no consiguió titularse durante el periodo de educación obligatoria. De ese modo, ECCA constituye un instrumento valioso para que nuestra sociedad pueda «velar por que las necesidades de

aprendizaje de las personas jóvenes y adultas se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa». De hecho, la enseñanza modular de la Institución se está revelando eficaz y una media de seiscientas personas al año accede a su titulación GES tan solo en Canarias. Del mismo modo, múltiples acciones formativas se encaminan a facilitar su inserción o mejora en el medio laboral (vg.: *Contabilidad general y tesorería*, *Francés para la función pública*, *Inglés para la atención y venta al público*, *Windows XP*, *La manipulación de alimentos*).

Alfabetización

Además, aunque la alfabetización de las personas adultas no es, hoy por hoy, un problema masivo en nuestro país, no podemos negar que existen bolsas de población donde el analfabetismo se muestra especialmente resistente. De hecho, un informe del *Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa* señala que...

No podemos negar que existen bolsas de población donde el analfabetismo se muestra especialmente resistente

«...el analfabetismo es casi inexistente en la población menor de cuarenta años. Sin embargo, persiste un porcentaje de población adulta analfabeta funcional superior a la media estatal».

Ciertamente, en los últimos años, la labor de *ECCA Canarias* ha tratado

Género

La sociedad española no es, probablemente, la más desigual en la cuestión de género. La cultura y la legislación acompañan un proceso, probablemente siempre demasiado lento, por el que las mujeres ejercen, con cada vez más calidad, los dere-

Esta labor (con la mujer) ha quedado subrayada por los diferentes reconocimientos institucionales

de actuar en bolsas concretas de analfabetismo en alguna de las islas del Archipiélago. Así, durante el curso académico 2001-2002, el programa *Palabras*, que tiene por objeto la alfabetización, fue seguido en las islas por doscientas noventa y seis personas. Cinco años después, el mismo programa es seguido por doscientas noventa y tres.

Además, si tomamos estos últimos cinco años como referencia, podemos observar cómo aumenta la presencia de personas nacidas fuera de las islas, en *África Occidental*, fundamentalmente en *Marruecos*, o *América Latina*. Hasta el curso 2003-2004, nunca superó el diez por ciento (10%); sin embargo, en el curso 2004-2005, llegó hasta el doce por ciento (12%) y en el curso 2005-2006 alcanzó el dieciséis por ciento (16%).

chos y deberes de la ciudadanía. Sin embargo, el mismo esfuerzo de nuestras cámaras legislativas aparece como reacción a la tenacidad de algunos problemas graves. La violencia de género no para de cobrarse sus víctimas, primordialmente entre las mujeres, y los datos señalan que, a pesar de los avances, en los mismos puestos de trabajo y con las mismas responsabilidades, todavía hoy muchas mujeres cobran menos que sus colegas masculinos. Las posibilidades de acceso a los órganos directivos de las instituciones, públicas o privadas, siguen siendo menores para las mujeres, cargadas muchas veces con responsabilidades familiares adicionales y con la necesidad de demostrar a diario lo que a los varones se les presupone.

Es posible que una institución como ECCA no tenga un papel de protagonismo fuerte en facilitar el acceso de la mujer a las instituciones universitarias, pero lo cierto es que, allí donde se implanta, *ECCA* tiene a la mujer como alumna mayoritaria. Es cierto que, precisamente, la buena labor realizada y los cambios sociales están permitiendo un cambio de perfil del alumnado como el que más arriba señalábamos; pero no es menos cierto que el histórico de *ECCA* en *España* da un porcentaje superior al setenta por ciento de mujeres. Ellas fueron la población meta preferente de *ECCA* en sus inicios y, a partir de los ochenta, se convirtieron también en un objetivo de especial dedicación: los cursos sobre género se inauguraron con la actividad denominada *Mujer*, en la que participaron miles de mujeres de las islas. Por otro lado, esta labor ha quedado subrayada por los diferentes reconocimientos institucionales que ha brindado la sociedad canaria a la Institución.

Si nos centramos en los últimos años de actividad de *ECCA* en *Canarias*, observamos una muy fuerte colaboración con el *Instituto Canario de la Mujer*. Así, durante el año 2001, *ECCA* puso en marcha el programa *Canarias: Violencia Cero* y una programación específica en radio, así como una nueva edición del curso *Mujeres hoy* y un módulo denominado *Igualdad de oportuni-*

des. Esta programación se repite prácticamente en el año 2002. El curso *Emprendedoras*, que se imparte en la isla de *Gran Canaria*, se incorpora a la programación el año 2003. En el 2004, se pone en marcha una acción educativa más integradora denominada *Desarrollo personal: un camino para la participación en la igualdad*. Para valorar el impacto de estas acciones educativas, valga el siguiente cuadro:

Actividad	Nº de partic.
Curso <i>Mujer</i>	3.638
Curso <i>Mujeres hoy</i>	1.109
Curso <i>Mujeres y hombres</i>	951
Campaña de sensibilización <i>Canarias: violencia cero</i>	10.771
Participantes en los talleres	651
Grupos en la comunidad	206
<i>Voluntarias</i>	196
<i>Emprendedoras</i>	20
<i>Abriendo puertas hacia el futuro</i>	40
<i>Desarrollo personal, un camino para la participación en igualdad</i>	770

Tecnologías de la Comunicación y la Información

Es sabido que el aprendizaje del manejo de las nuevas tecnologías se hace imprescindible y se ha convertido, en cierta manera, en un muro o una brecha que separa a unas personas de otras, a unos pueblos de otros. En cierta manera, el valor instrumental y de autoestima que en su día tuvo el acceso a la lectoescritura está siendo ocupado por las habilidades necesarias para el manejo de las nuevas tecnologías y sus aplicaciones.

La presencia de ordenadores en los hogares de *España* está por debajo de aquella que encontramos en muchos países de la *Unión Europea*; pero evoluciona a gran velocidad: en el año 2001, el veintinueve por ciento (29,6%) de los hogares tenían ordenador; en el año 2004, doce hogares más, de cada cien, lo habían incorporado a su mobiliario (41,2%); en el año 2006, había ordenadores en casi el cincuenta y cinco por ciento (54,5%) de los hogares. En *Gran Canaria* ese porcentaje queda ampliamente superado (59,2%). El sesenta por ciento (60,6%) de las personas entre 16 y 74 años ha usado en *España* alguna vez el ordenador. En *Canarias*, más del treinta y uno por ciento (31,4%) de las personas lo usa diariamente. Del mismo modo, el acceso a *Internet* se acelera. En el conjunto de *España*, el treinta y nueve por ciento (39,1%) de los hogares

tiene acceso a la *red de redes*. En *Canarias*, el acceso a la *red* por banda ancha alcanza casi el treinta y cinco por ciento (34,8%). Un dato más, un dieciocho por ciento (18%) de la población europea usa ya *Internet* para hacer transacciones comerciales.

Todos estos datos nos avocan a comprender que una institución como *ECCA*, que ha montado su sistema educativo sobre las tecnologías de la comunicación y la información, no puede mirar para otro lado. La alfabetización digital se incorpora en *ECCA* a través de acciones educativas concretas, dirigidas a diferentes segmentos de la población. La mayoría se concreta en cursos que abordan la enseñanza de las herramientas básicas de ofimática.

La población migrante

No podemos acabar este apartado sobre la pertinencia de la actuación de *ECCA* en *España* sin señalar otra realidad importante. El *Padrón Municipal* de 1 de enero de 2005 muestra que la población en *España* había crecido por encima de los cuarenta y cuatro millones. Casi cuatro de ellos, tres millones setecientos treinta mil seiscientos diez (3.730.610) son extranjeros residentes en *España*. Es decir, hablamos del 8,5%. Si nos vamos a los datos de crecimiento exclusivo de la población de inmigrantes, observamos que, durante el año 2004, ésta había crecido en un veintitrés por ciento (23%).

Los cambios demográficos producidos por la emigración afectan a las sociedades donde ECCA está implantada. Muchas de las personas provenientes fundamentalmente de *América Latina* o de *África* (tanto de la orilla sur del *Mediterráneo* como del *África subsahariana*) llegan con necesidades educativas básicas. La actuación de Radio ECCA en sus delegaciones de *Andalucía, Baleares, Canarias, Extremadura, Galicia, Madrid y Murcia*, territorios en los que existe una población de origen migrante que supera los índices medios del resto del país, se orienta ya y debe orientarse aún más a la atención de las necesidades educativas de esta población. Por supuesto, la titulación básica (en el caso de las personas de origen latinoamericano) y el idioma (en el caso de quienes provienen de *África*) son

nominado *Formación y apoyo al empleo para mujeres emigrantes*. Por su parte, *ECCA Madrid* desarrolla en el momento en que estas letras se escriben una acción educativa denominada *Programa de Auxiliar de Ayuda a Domicilio para Inmigrantes*. La delegación de *ECCA Murcia* realiza un amplio programa de formación dirigido a inmigrantes, con contenidos similares a estos: español para inmigrantes, orientación laboral, informática básica, auxiliar de ayuda a domicilio, técnicas de venta.

ECCA tiene plena conciencia de que esa población, que es la que más necesidades educativas presenta en la actualidad, debe ser objeto preferencial de su actuación. De ese modo, sin duda, contribuirá también a hacer real el sueño del programa *EpT*.

ECCA proporciona un plan curricular que prolonga la formación más allá de la educación básica

materia importante, aunque no única, de la formación que requieren.

Veamos algunos ejemplos: el curso 2004/2005, la población de origen migrante ocupaba el seis por ciento del alumnado de *ECCA* en *Canarias*. En *ECCA-Cáceres* se desarrolla de modo continuo un curso de-

ECCA en África Occidental

Como habíamos prometido más arriba, queremos, aunque sea brevemente, dejar constancia de cómo la acción de *Radio ECCA* en las sociedades de *África Occidental* se inscribe también en la dirección de la *EpT*.

Estudios e informes

La primera meta, aquella que busca la extensión y calidad de la educación en la primera infancia, tiene, en *ECCA*, dos instrumentos principales: la alfabetización y los cursos de salud y participación. La alfabetización de las mujeres, el noventa y cinco por ciento de las personas usuarias del Sistema en *Mauritania*, es instrumento eficaz en la mejora de la educación de la primera infancia. Muchas anécdotas y experiencias personales del profesorado de *ECCA* en esta *República Islámica* así lo muestra. Por otro lado, los cursos de *Salud y Participación comunitaria*, realizados en *Angola, Cabo Verde, Mauritania y Marruecos* ponen buena parte del acento en la *salud reproductiva* y en el cuidado de la primera infancia.

Los cursos de alfabetización que, por otra parte, generan un efecto multiplicador en los hijos e hijas de las personas que los hacen, son nuestra aportación directa a la lucha contra el analfabetismo de personas adultas. Durante el curso 2006-2007,

La presencia de *ECCA*, con sus protocolos de calidad y su sistematización de la educación, sirve de punto de reflexión y de estímulo para otras reformas educativas necesarias

ECCA, en alianza con el *Ministerio de Lucha contra el Analfabetismo*, ha matriculado a seis mil personas adultas en los cursos de alfabetización. A lo largo de los últimos seis años, esta labor ha permitido la alfabetización de más de quince mil alumnas y un centenar de alumnos. Por otra parte, el modo en que *ECCA* ha realizado esta actuación proporciona un plan curricular que prolonga la formación más allá de la educación básica. De este modo, se busca propiciar un buen resultado para las metas segunda y cuarta.

La meta tercera, la que se encamina a garantizar una formación adecuada para las necesidades de las personas a lo largo de toda su vida, es, en buena medida, un terreno en el que *ECCA*, una institución dedicada a la formación de las personas adultas, se siente especialmente cómoda. En *Cabo Verde* los esfuerzos por traspasar la tecnología educativa han tenido, como base experimental, una serie de cursos encaminados a la formación para la mejora de las opciones de empleo: idiomas, manipulación de alimentos, atención al cliente, calidad en el servicio han sido las actividades que han permitido a varios miles de personas mejorar su capacitación. Del mismo modo, los cursos de formación en idiomas han sido buena parte del esfuerzo realizado en *Agadir (Marruecos)*: el curso *¡Comúnicate!* alcanza aquí su quinta edición (cuatro

vía *Internet* y la quinta por CD), con más de mil quinientas personas matriculadas.

La meta quinta pretende la incorporación de la mujer de forma paritaria a todos los niveles educativos. La actuación de *Radio ECCA* favorece la consecución de esta meta a través de dos intervenciones: la de los cursos de formación básica, seguidos mayoritariamente por mujeres, y el establecimiento de un plan curricular para personas adultas que va a permitir apoyar los sistemas presenciales y a distancia orientados a suplir las carencias de la formación escolar infantil y juvenil. De hecho, y esto tiene que ver con la meta sexta, la presencia de *ECCA*, con sus protocolos de calidad y su sistematización de la educación para personas adultas, sirve de punto de reflexión y de estímulo para otras reformas educativas necesarias, como señala en artículo publicado en este mismo número *don Florenço Mendes*, director general de Alfabetización y Educación de Adultos del Gobierno de la *República de Cabo Verde*.

Conclusión: algunas tareas a seguir

En síntesis, a lo largo de este artículo hemos pretendido mostrar cómo actualmente, las metas y propuestas de la *EpT* son, en diferente grado, metas y propuestas importantes también para la sociedad española.

Lo es porque se debe mejorar la calidad de la atención educativa en la primera infancia a través de la formación de los padres y las madres; son importantes estas metas porque el actual proceso de reforma del *sistema educativo* genera algunas disfunciones que se deben abordar desde la formación del profesorado y la atención específica a aquellas personas para las que el sistema educativo regular no fue una solución; las metas de la *EpT* son pertinentes cuando observamos cómo la mujer sigue siendo objeto de discriminación y de violencia; la población migrante, con necesidades culturales específicas, obligan a un esfuerzo mayor al sistema educativo; por fin, las tecnologías de la comunicación y la información y la evolución permanente de las necesidades de formación laboral señalan la pertinencia de las metas de la *EpT* referidas a la necesidad de una formación continua adecuada a la persona y su contexto social.

Por tanto, la formación de personas adultas a distancia, que define la labor de *Radio ECCA*, debe seguir planteando algunas tareas que, según entendemos, colaborarían en la consecución de las metas de la *EpT* en nuestra sociedad.

En primer lugar, se debe impulsar el trabajo con las *Escuelas de Padres y Madres*. Es una manera eficaz de mejorar la formación infantil inicial. Los medios de comunicación tienen

Estudios e informes

un papel importante en todo lo que se refiere a sensibilización y formación en valores elementales necesarios para que los responsables de niños y niñas hagan su labor correctamente.

En segundo lugar, la formación del profesorado, muy exigido por las nuevas circunstancias sociales y los correspondientes cambios en la filosofía y metodología de la educación, es un medio irrenunciable para la obtención de las metas de la *EpT*. Se trata de un colectivo que recibe presiones en el aula, del entorno familiar y de la propia administración pública. Las circunstancias de su alumnado son cambiantes y cambiantes son también las programaciones y los recursos didácticos que tienen que poner sobre la mesa.

En tercer lugar, la formación de personas adultas debe adecuarse permanentemente a las necesidades educativas de una población meta cambiante: cada vez más jóvenes, con una experiencia frustrante de fracaso escolar y de incapacidad para alcanzar puestos más cualificados en el empleo. Del mismo modo, esta adecuación deberá tener en cuenta cada vez más a la población adulta nacida en los países del sur que se

incorporan a las sociedades ricas del norte.

En cuarto lugar, la cuestión de género es un eje transversal de toda la formación de personas adultas; pero, además, debe ser abordada con acciones educativas específicas encaminadas a dar respuesta a problemas igualmente concretos: la violencia de género, la desigualdad en el acceso al trabajo, la cultura de servicio materno en el hogar, la dificultad en la relación de pareja con el cambio de rol de la mujer y también la incorporación de mujeres de otras culturas y con otros valores.

En quinto lugar, los principios de calidad, que ahora son objeto de determinadas certificaciones (normativa ISO o EFQM), deben extenderse a todos los procesos educativos. Se trata, en realidad, de un lenguaje nuevo y un nuevo diseño de procedimientos para prácticas necesarias, muchas veces tradicionales y, en la mayoría de las ocasiones, de sentido común. La seriedad de los procesos educativos y de las instituciones implicadas ayudarán a generar respuestas eficaces para que podamos alcanzar las metas de la *EpT* promovida por la UNESCO.



Notas

1. Las personas participantes fueron: María José Cabrera, María Luisa García, Juana Rosa González, Lucas López, Margarita López, Ana Medina, María del Carmen Palmés y Rosa Tejera.